

**Владимирский государственный университет**

**Л. И. БОГОМОЛОВА    Л. А. РОМАНОВА**

**ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
И МЕТОДОЛОГИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

**Современные проблемы образования  
и методология педагогического исследования**

**Учебное пособие**

**Владимир 2021**

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Л. И. БОГОМОЛОВА    Л. А. РОМАНОВА

# ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДОЛОГИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Современные проблемы образования  
и методология педагогического исследования

Учебное пособие

*Электронное издание*



Владимир 2021

ISBN 978-5-9984-1438-1

© Богомолова Л. И.,  
Романова Л. А., 2021

УДК 1:001(075)

ББК 87я73

Рецензенты:

Доктор педагогических наук  
профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин  
Российской академии народного хозяйства и государственной службы  
при Президенте Российской Федерации (Владимирский филиал)  
*Е. А. Плеханов*

Кандидат педагогических наук, профессор  
зав. кафедрой технологического и экономического образования  
Владимирского государственного университета  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых  
*Г. А. Молева*

**Богомоллова, Л. И. ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДОЛОГИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.** Современные проблемы образования и методология педагогического исследования [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Л. И. Богомоллова, Л. А. Романова ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021. – 648 с. – ISBN 978-5-9984-1438-1. – Электрон. дан. (5,75 Мб). – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM). – Систем. требования: Intel от 1,3 ГГц ; Windows XP/7/8/10 ; Adobe Reader ; дисковод DVD-ROM. – Загл. с титул. экрана.

Разработано применительно к программам дисциплин «Современные проблемы науки и образования» и «Методология и методы научного исследования», относящихся к базовой части подготовки студентов магистратуры по направлению 44.04.01 – Педагогическое образование по ФГОС ВО. В пособии рассматриваются современные проблемы образования и особенности проведения педагогического исследования. Включает хрестоматийный материал, представленный отрывками и извлечениями из трудов выдающихся отечественных и зарубежных педагогов, а также вопросы и задания, позволяющие организовать аудиторную и самостоятельную работу студентов-магистрантов, ориентированную на более глубокое и всестороннее осмысление актуальных проблем педагогики и образования.

Предназначено для студентов магистратуры направления «Педагогическое образование», аспирантов и соискателей, а также всех интересующихся проблемами педагогики и образования.

Библиогр.: 68 назв.

ISBN 978-5-9984-1438-1

© Богомоллова Л. И.,  
Романова Л. А., 2021

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|                                                                                                          |                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>                                                                                    | <b>6</b>       |
| <br><b>Раздел I. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ<br/>ФЕНОМЕН .....</b>                                   | <br><b>8</b>   |
| Глава 1. ОБРАЗОВАНИЕ КАК КУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН<br>И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ .....                          | 8              |
| Вопросы и задания .....                                                                                  | 46             |
| Хрестоматийный материал.....                                                                             | 47             |
| Глава 2. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ<br>КАК ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА.....                | 54             |
| Вопросы и задания .....                                                                                  | 68             |
| Глава 3. ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА И КУЛЬТУРА.<br>РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ СУЩНОСТИ<br>ОБРАЗОВАНИЯ ..... | 69             |
| Вопросы и задания .....                                                                                  | 83             |
| Хрестоматийный материал.....                                                                             | 84             |
| Глава 4. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИСТОРИКО-<br>ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН .....                            | 89             |
| Вопросы и задания .....                                                                                  | 98             |
| Хрестоматийный материал.....                                                                             | 99             |
| Глава 5. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕННОСТЬ, СИСТЕМА,<br>ПРОЦЕСС И РЕЗУЛЬТАТ .....                                 | 107            |
| Вопросы и задания .....                                                                                  | 144            |
| <br><b>Раздел II. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....</b>                                              | <br><b>146</b> |
| Глава 1. ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ О КРИЗИСЕ<br>СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ.....                      | 146            |
| Вопросы и задания .....                                                                                  | 159            |
| Хрестоматийный материал.....                                                                             | 160            |
| Глава 2. ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОСТЬ КАК ПАРАДИГМА<br>СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ .....                     | 170            |
| Вопросы и задания .....                                                                                  | 197            |
| Хрестоматийный материал.....                                                                             | 198            |

|                                                                                                                     |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Глава 3. ГУМАНИЗАЦИЯ, ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ<br>И ИННОВАЦИОННОСТЬ КАК ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ<br>СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... | 218        |
| Вопросы и задания .....                                                                                             | 228        |
| Хрестоматийный материал .....                                                                                       | 230        |
| Глава 4. СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ –<br>НОВЫЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ<br>И ПРАКТИКИ.....     | 237        |
| Вопросы и задания .....                                                                                             | 255        |
| Хрестоматийный материал.....                                                                                        | 257        |
| Глава 5. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД –<br>НОВАЯ ПАРАДИГМА РЕЗУЛЬТАТА ОБРАЗОВАНИЯ? .....                                 | 278        |
| Вопросы и задания .....                                                                                             | 305        |
| Хрестоматийный материал .....                                                                                       | 307        |
| Глава 6. РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ<br>ГЛОБАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИЗАЦИИ И ЦИФРОВИЗАЦИИ .....                        | 330        |
| Вопросы и задания .....                                                                                             | 351        |
| Хрестоматийный материал.....                                                                                        | 352        |
| <b>Раздел III. МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ<br/>И ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>                                                   | <b>387</b> |
| Глава 1. ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА.....                                                                                  | 387        |
| 1.1. Что такое педагогика?.....                                                                                     | 387        |
| 1.2. Функции педагогической науки .....                                                                             | 394        |
| Вопросы и задания .....                                                                                             | 416        |
| Хрестоматийный материал.....                                                                                        | 417        |
| Глава 2. МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ.....                                                                                | 455        |
| 2.1. Что такое методология педагогики? .....                                                                        | 455        |
| 2.2. Методология как система знаний и как деятельность .....                                                        | 457        |
| Вопросы и задания .....                                                                                             | 471        |
| Глава 3. МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО<br>ИССЛЕДОВАНИЯ .....                                                          | 512        |
| 3.1. Логика и структура педагогического исследования.....                                                           | 512        |
| 3.2. Проблема и тема исследования .....                                                                             | 516        |
| 3.3. Объект и предмет исследования .....                                                                            | 519        |
| 3.4. Цель и задачи исследования .....                                                                               | 520        |
| 3.5. Идея, замысел и гипотеза исследования .....                                                                    | 523        |

|                                                                                                               |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.6. Научная новизна, теоретическая и практическая<br>значимость результатов исследования .....               | 533        |
| Вопросы и задания .....                                                                                       | 536        |
| Хрестоматийный материал .....                                                                                 | 541        |
| Глава 4. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....                                                                             | 551        |
| 4.1. Эмпирические методы педагогического исследования....                                                     | 551        |
| 4.1.1. Метод изучения психолого-педагогической научной<br>и методической литературы, архивных материалов..... | 552        |
| 4.1.2. Наблюдение как метод сбора психолого-педагогической<br>информации.....                                 | 555        |
| 4.1.3. Опросные методы .....                                                                                  | 557        |
| 4.1.4. Метод тестирования .....                                                                               | 568        |
| 4.1.5. Методы изучения продуктов деятельности .....                                                           | 573        |
| 4.1.6. Метод изучения и обобщения передового<br>педагогического опыта.....                                    | 577        |
| 4.1.7. Метод эксперимента.....                                                                                | 585        |
| Вопросы и задания .....                                                                                       | 597        |
| 4.2. Теоретические и сравнительно-исторические методы<br>педагогического исследования.....                    | 598        |
| 4.2.1. Особенности теоретического познания.....                                                               | 598        |
| 4.2.2. Использование общенаучных логических методов<br>в педагогическом исследовании .....                    | 600        |
| 4.2.3. Сравнительно-исторические методы педагогического<br>исследования .....                                 | 608        |
| 4.2.4. Герменевтические методы в педагогике .....                                                             | 610        |
| 4.3. Применение методов математической статистики<br>в педагогическом исследовании .....                      | 613        |
| Вопросы и задания .....                                                                                       | 616        |
| Глава 5. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ, АПРОБАЦИЯ И ОФОРМЛЕНИЕ<br>РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ .....                              | 618        |
| 5.1. Интерпретация результатов исследования .....                                                             | 618        |
| 5.2. Аprobация работы .....                                                                                   | 620        |
| 5.3. Оформление результатов поиска .....                                                                      | 622        |
| Вопросы и задания .....                                                                                       | 636        |
| <b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>                                                                                       | <b>638</b> |
| <b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....</b>                                                                 | <b>640</b> |

## ВВЕДЕНИЕ

Современное образование развивается на фоне динамично меняющихся экономических, политических, социокультурных условий. Изменяющиеся условия порождают не менее динамично меняющиеся требования к целям и задачам образования. Соответственно преобразуется и подготовка педагога, работающего в достаточно сложных условиях неопределенности и необходимости постоянного самосовершенствования и совершенствования своей педагогической деятельности.

Федеральные образовательные стандарты профессионального (педагогического) образования постоянно обновляются в соответствии с потребностями общества. Но стабильным остается компетентностное ядро, связанное с подготовкой творчески работающего педагога, умеющего чутко реагировать на происходящие в жизни изменения и соответствующим образом менять приоритеты своей профессиональной деятельности.

Умение динамично реагировать на новые требования и соответствующим образом преобразовывать организацию своей деятельности напрямую связано с методологической компетентностью педагога.

Создавая пособие, авторы отдавали себе отчет в том, что методологическая подготовка магистра педагогики осуществляется не только в рамках учебной дисциплины «Методология и методы научного исследования», но и в рамках других дисциплин, тесно с ней связанных. Существенную роль в формировании методологической компетентности, несомненно, играет изучаемый параллельно с названной дисциплиной курс «Современные проблемы науки и образования», также призванный содействовать становлению базовой общенаучной компетентности магистра педагогики для решения образовательных и исследовательских задач, ориентированных на научно-исследовательскую и практическую деятельность в предметной области знаний.

Авторы сочли возможным и даже необходимым разработать такое пособие, которое отвечало бы сегодняшним представлениям об интегративности научного знания и способствовало формированию междисциплинарных компетенций будущего магистра педагогики.

Предлагаемое пособие «История, современные проблемы и методология науки и образования» состоит из двух частей. Первая часть «История, современные проблемы и методология науки» содержала разделы, связанные с развитием научного знания на разных этапах становления науки и методологии науки в целом. В первую часть были включены важные для понимания современного состояния науки как социокультурного феномена вопросы исторического развития.

Вторая часть пособия «Современные проблемы образования и методология педагогического исследования» посвящена рассмотрению актуальных педагогических проблем и методологии их решения. В эту часть пособия кроме основных положений, описываемых разделов научно-педагогического знания, включены хрестоматийные материалы, работая с которыми студенты смогут не только получить представление об особенностях педагогики как науки и ее методологии, но и, осмыслив основные проблемы современного образования, смогут наилучшим образом ориентироваться в педагогической проблематике, в частности при выборе темы своего исследования.

Выстраивая логику предлагаемого пособия, авторы опирались на фундаментальные работы и издания таких известных ученых, как Н. М. Борытко, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, В. И. Купцов, А. М. Новиков и другие, в работах которых уже детально описаны многие вопросы теории и методологии педагогической науки.

Новизна предлагаемого пособия состоит в том, что использующие его студенты-магистранты смогут найти ответы на вопросы не только одной учебной дисциплины, но дисциплин целого общенаучного блока. Авторы, реализуя диалогический подход, выражают надежду, что такая логика отбора и изложения учебного материала будет способствовать рационализации учебного труда студентов и создаст у них целостное представление о том, что такое наука и научное исследование и какими актуальными проблемами педагогики и образования они могут заниматься.

Авторский коллектив: кандидат педагогических наук, доцент Л. И. Богомолова (Введение. Заключение. Раздел III. «Методология педагогики и образования»); кандидат педагогических наук, доцент Л. А. Романова (Раздел I. «Образование как социокультурный феномен», Раздел II. «Современные проблемы образования»).



## Раздел I

# ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

## Глава 1. ОБРАЗОВАНИЕ КАК КУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Развитие любой области научного знания связано с развитием понятий, которые, с одной стороны, указывают на определенный класс сущностноединых явлений, а с другой, – конструируют предмет данной науки. В системе понятий конкретной науки можно выделить одно, центральное, понятие, которое обозначает всю изучаемую область и отличает ее от предметных областей других наук. Остальные понятия системы той или иной науки отражают исходное, стержневое понятие.

Для педагогики роль стержневого понятия выполняет «образование». Оно, с одной стороны, обозначает весь комплекс явлений, которые изучаются педагогией, а с другой, – выражает сущность этих явлений. Анализ понятия «образование» поэтому выявляет существенные черты образования как историко-педагогического и культурного феномена, как ценности, как педагогического процесса и его результата.

Образование – фундаментальная категория педагогики как науки. И это не случайно, поскольку именно *«образование в единстве всех составляющих его частей... является для педагогики собственным объектом изучения»*<sup>1</sup>. Более того, вся история становления педагогики как науки неразрывно связана с развитием образования. Действительно, педагогическая наука и педагогическая практика не существуют друг без друга. Но в целях акцентирования внимания на исторической и социальной обусловленности развития педагогической практики (образования) допускают искусственное разделение их исторического описания. Очевидно, что именно практика воспитания и обучения детей породила и педагогическую мысль. Вначале педагогическая мысль оформлялась в виде отдельных суждений и высказываний – своеобразных педагогических заповедей о правилах поведения и отношениях между родителями и детьми. Но с развитием обще-

---

<sup>1</sup> Краевский В. В. Общие основы педагогики. 2003. С.9-10.

ства социальный опыт становился многообразнее, а передача его новому поколению делалась сложнее. На определенном этапе возникла потребность осмыслить, обобщить имеющийся опыт воспитания и обучения как основных механизмов трансляции социального опыта подрастающему поколению. Это послужило предпосылкой развития педагогической науки.

Н. В. Бордовкая и А. А. Реан выделяют несколько этапов развития научно-педагогического знания.<sup>2</sup>

На *первом этапе* появляются педагогические суждения, и происходит зарождение педагогических идей в русле философских учений. Мысли о воспитании можно найти в многочисленных трудах древнегреческих, римских, византийских, восточных философов и мудрецов (Сократа, Аристотеля, Платона, Плутарха, Гераклита, Сенеки, Авиценны, Конфуция и др.).

Сократ, например, высказал идею об идеалистической этике, включив в нее такие добродетели, как мудрость, мужество и умеренность; разработал собственный метод обучения, который заключался в том, что он не давал готовых истин, а побуждал своих учеников отыскивать истину путем вопросов и ответов. Аристотель выдвинул идею природосообразности в воспитании, определил гармонию в развитии личности через физическое, нравственное, умственное воспитание. Римский педагог Квинтилиан в двенадцати книгах «О воспитании оратора» систематизировал заимствованные из Греции педагогические идеи и дополнил их целым рядом указаний по содержанию образования, по требованиям к учителю, по методам обучения; впервые выдвинул идею о дидактических принципах, правилах, методике обучения.

*Второй этап* характеризуется формированием педагогических взглядов и теорий в рамках философско-педагогических произведений. В эпоху Возрождения идеалы воспитания представлены в романах Ф. Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль», в трактатах Э. Роттердамского «О первоначальном воспитании детей», Т. Мора «Утопия», Ж.–Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании». Данные труды еще нельзя отнести собственно к научно-педагогическим произведениям, поскольку

---

<sup>2</sup> Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2006. 304 с: ил. (Серия «Учебное пособие»). С. 10-14.

ку они являлись частью философских воззрений авторов и не опирались на данные педагогической практики.

На *третьем этапе* происходит переход от гипотетических и утопических теорий к концепциям, основанным на педагогической практике и эксперименте. Данный этап характеризуется выделением педагогики как отдельной отрасли знания. Его начало традиционно связывают с творчеством выдающегося чешского педагога Я. А. Коменского, который попытался привести в систему и обосновать объективные закономерности обучения. В своем сочинении «Великая дидактика» (1657 г.) он обосновал принципы обучения, создал стройную систему всеобщего образования, разработал классно-урочную форму обучения в школе. В XVII–XVIII вв. наметился этап генерирования новых педагогических идей из опытно-экспериментальных, инновационных для того времени школ. В истории развития педагогической мысли этот факт связан с именами И. Песталоцци, И. Гербарта, Ф. Фребеля, А. Дистервега. Именно на этом этапе были заложены основы теории педагогики.

*Четвертый этап* (конец XIX – начало XX вв.) связан с ростом числа педагогических центров и появлением реформаторских педагогических идей. К традиционным направлениям в педагогике тогда относили социальную педагогику (источниками педагогической науки и практики считали социально-исторические знания), религиозную педагогику (стремление синтезировать веру и науку на основе религиозных канонов) и педагогику, ориентированную на философское осмысление процесса воспитания. Дальнейшее развитие педагогическая теория получила в следующих направлениях: педагогика гражданского воспитания и трудовой школы Г. Кершенштейнера (Германия), педагогика действия В. А. Лая (Германия), экспериментальная педагогика Э. Меймана (Германия), Э. Торндайка (США), прагматическая педагогика Д. Дьюи (США), педагогика воспитания «к свободе» Р. Штайнера (Германия), М. Монтессори (Италия), педагогика свободного труда С. Френе (Франция).

Характерными чертами прогрессивной русской педагогической теории, сложившейся в данный период, являются гуманизм, демократизм, народность, высокая оценка науки, просвещения и общего образования, любовь к ребенку и бережное отношение к нему, стремление развить его творчество, самостоятельность, активность. Большой

вклад в развитие отечественной педагогики внесли К. Д. Ушинский, П. Ф. Лесгафт, П. Ф. Каптерев, В. П. Вахтеров, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др. С именем К. Д. Ушинского связано становление нашей отечественной педагогики как науки.

Современный, *пятый этап* развития научно-педагогического знания основан на саморазвитии научной области, сочетающей процессы интеграции и дифференциации с широким взаимодействием с другими науками: философией, психологией, физиологией, математикой, кибернетикой, синергетикой.

Становление любой области научного знания связано с развитием понятий, которые, с одной стороны, указывают на определенный класс сущностно единых явлений, а, с другой, – конструируют предмет данной науки. В период становления педагогики как науки были определены три фундаментальные категории (основные понятия) – образование, воспитание, обучение. Однако в историческом развитии содержание этих понятий претерпевало изменения.

Образование как историко-культурный феномен носит общечеловеческий и конкретно-исторический характер. Человек становится тем, что он есть, то есть общественным существом, личностью, способной к созидательной деятельности и общению, основанных на общечеловеческих и социальных нормах, благодаря образованию. То есть, не существует иного пути, кроме образования, чтобы помочь индивиду обрести образ человеческий. Таким образом, образование имеет общечеловеческий характер: оно было, есть и будет, пока существует человеческое общество; оно возникло в человеческом обществе, связано с его развитием; оно необходимо и важно для всех людей, независимо от их социальной принадлежности, и, наконец, образование создает человека в целом, формирует его образ. Последней тезис вытекает из самой сути образования, как целенаправленного процесса развития человека, обеспечивающего единство практики образования (воспитания и обучения) и педагогической мысли с учетом особенностей их самостоятельной эволюции в самом широком социокультурном и антропологическом контексте.

Образование носит конкретно-исторический характер, ибо, будучи социальным институтом, возникшим в обществе, благодаря обществу людей и создающим человека, как существо общественное,

оно развивалось и имело историческую последовательность изменений: его содержание и формы изменялись в соответствии с конкретно историческими периодами жизни людей, выделенными в истории человечества. Все это не могло не сказаться на понимании сущности образования как фундаментальной педагогической категории.

Несмотря на то, что педагогика как наука имеет свою историю и логику становления и развития, в настоящее время постановка и решение актуальных для нее проблем во многом детерминированы обращением к историко-педагогическим, философским и культурологическим аспектам образования – этого неиссякаемого животворного источника и одновременно способа приращения научного знания, критерия его истинности.

Осмыслением кардинальных проблем образования в единстве различных его аспектов: когнитивного (знаниевого), методологического, аксиологического (ценностного), категориального, институционального, коммуникационного призвана заниматься сравнительно новая отрасль педагогического знания – философия образования. В России в своём самостоятельном качестве она развивается с 90-х годов прошлого века, когда была сломлена партийная монополия на определение политики и стратегий развития образования. Появление философии образования как самостоятельной научной отрасли отнюдь не означает, что такого рода научного познания не существовало прежде. Философия всегда выступала теоретико-методологической основой педагогики, а философско-образовательная проблематика всегда присутствовала в работах как зарубежных, так и отечественных мыслителей – богословов, философов, педагогов, историков, культурологов. Признавая появление философии образования как свершившийся факт, зарубежные и российские учёные-педагоги обращаются к трудам выдающихся философов и богословов, пытаясь найти ответы со стороны философского дискурса относительно целей и ценностей образования, его роли в сохранении и трансляции культуры.

Как мы уже подчеркивали, образование как историко-культурный феномен, носит общечеловеческий и конкретно-исторический характер, что, несомненно, не может не сказаться на подходах к пониманию сущности «образования» как фундаментальной категории педагогики как науки.

Думаем, что весьма обоснованным будет наше обращение к сложившимся в философии подходам к пониманию и трактованию сущности образования, поскольку связь педагогики с философией является наиболее длительной и продуктивной, так как именно философские идеи продуцировали создание педагогических концепций и теорий, задавали ракурс педагогического поиска и служили ее методологическим основанием.

В европейской философии впервые определение образования как «возрастание к гуманности» дал в 1774 г. И. Г. Гердер (1744-1803) – немецкий мыслитель и богослов, историк культуры, один из ведущих деятелей позднего Просвещения. Подобно другим просветителям, он стремился доказать положение о неуклонном, при всех зигзагах и катастрофах, ходе истории по восходящей линии. Но, в отличие от французских рационалистов, он сводил прогресс не столько к успехам разума и просвещения, сколько к зарождению, росту, укреплению и распространению идеи гуманности. Под «гуманностью» он понимал все те человеческие начала, которые отличают человечество в целом от всего мира животных, возвышают каждого отдельного человека – в той мере, в какой он остается человеком, над любым зверем, очеловечивают людскую природу.

Согласно И. Г. Гердеру, человек по своей природе есть общественное существо. Он предназначен для общественной жизни, поскольку никто из индивидов не может стать человеком в одиночестве, благодаря лишь себе самому. Люди рождаются почти лишенными даже инстинктов, и только благодаря продолжающемуся всю жизнь общению с другими людьми обретают человечность. Не будь этого принципа, не было бы и истории человечества как целого – непрерывной традиции воспитания человеческого рода, связывающей воедино всех индивидов от первого до последнего.

Один из выдающихся мыслителей, вознесший немецкую философию на невиданную высоту, Г. Ф. Гегель (1770-1831) считал образование внутренней потребностью человека. Подчеркивая связь философии и образования, он показал недостаточность природных качеств человека и важность образования как способа его духовного развития: «С одной стороны, человек – природное существо. Во-вторых, он существо духовное, разумное. Взятый с этой стороны, он не бывает от природы тем, чем он должен быть. Животное не нужда-

ется в образовании, ибо животное от природы есть то, чем оно должно быть. Оно лишь природное существо. Человек же должен согласовать две свои стороны, привести свою единичность в соответствие со своей разумной стороной, иначе говоря, сделать последнюю господствующей»<sup>3</sup>.

Как видим, Г. Ф. Гегель рассматривал образование как способ постижения окружающего мира и самого себя, обеспечивающий выход личности за собственные пределы, позволяющий человеку «творить самого себя, *выстраивать* свой внутренний мир, приобретая такие качества, которые способны придать его действиям человеческий, духовно-созидательный *смысл*, отличающий деятельность людей от поведения животных»<sup>4</sup>.

Один из крупнейших философов XX века М. Хайдеггер (1889-1976) в своей работе «Учение Платона об истине»<sup>5</sup> отмечал, что впервые в европейской культуре понятие образования было сущностно продумано Платоном в трактате «Государство» (360 год до н.э.). М. Хайдеггер полагает, что платоновская «Притча о пещере» призвана раскрыть то, что античные греки понимали под пайдейей, то есть воспитанием, образованием человека. Притча повествует о том, как люди живут под землёй в пещере. Причём условия жизни достаточно необычны: люди прикованы к стенам за бёдра и шеи, поэтому они неподвижны и не могут видеть ничего, кроме теней, которые отбрасываются на противоположную стену пещеры блеском костра, расположенного за спинами прикованных. Высоко наверху к свету дня ведёт далеко простирающийся вход, но люди не в состоянии воспользоваться им. Однако в притче повествуется не просто о местопребывании людей, а о процессах, происходящих с ними с момента снятия оков. Оказавшись в известном смысле свободными, но всё же запертыми в пещере, люди получили возможность иначе видеть всё то, что до этого они воспринимали как тени вещей, проносимых за их спинами. Ослеплённые мерцанием огня, освобождённые теряются в попытке осознать истинное положение вещей, поскольку они привыкли видеть

---

<sup>3</sup> Гегель Философская пропедевтика: I Обязанности перед самим собой / Г. В. Ф. Гегель. Работы разных лет в двух томах. Т.2. М.: «Мысль», 1971. С. 62.

<sup>4</sup> Селиверстова Е. Н. От школы знания к школе созидания От школы знания - к школе созидания: теоретические и технологические аспекты обучения : учебное пособие. Владимир : ВГГУ, 2008. С. 2.

<sup>5</sup> Хайдеггер М. Бытие и время. – М., 1993.

не чёткие контуры вещей, а их размытые теневые отражения. Только выбравшись из пещеры на солнечный свет, люди в результате немалых усилий и долготерпения начинают привыкать к солнечному свету и к новому образу вещей. Происходит изменение истинного представления о мире. Однако притча на этом не завершается. Привыкший к солнечному свету человек вновь опускается в пещеру. И вновь ему необходимы усилия, чтобы переориентировать свой взгляд и заново привыкнуть к старому способу существования. Поэтому такой человек становится посмешищем для постоянных обитателей пещеры (ведь он вернулся с «испорченными» глазами), которые готовы убить того, кто нёс людям избавление от оков и выход к дневному свету. Так заканчивается притча.

Повествование разворачивается цепью переходящих друг в друга образов, воплощая собой смысл образования. Пещерообразное помещение в притче – это образ повседневного местопребывания людей: пещера представляет собой чувственный мир, в котором живут люди. Подобно узникам пещеры, они полагают, что благодаря органам чувств познают истинную реальность, однако такое восприятие мира – всего лишь иллюзия, поскольку от истинного мира до них доходят только смутные тени. Огонь в пещере – образ небесного свода, под которым живут люди, окружённые мнимыми вещами, но которые они воспринимают за подлинную реальность. Те названные в притче вещи, которые открываются взгляду вне пещеры, суть, напротив, – образ того, в чём состоит собственно сущее всего сущего. Переходы из пещеры в дневной свет и обратно в пещеру требуют каждый раз изменения привычки глаз от темноты к свету и от света к темноте. И как телесное око лишь медленно и постепенно привыкает то к свету, то к темноте, так и душа тоже не сразу и лишь в соответствующей последовательности шагов должна свыкаться с областью сущего. Такое свыкание требует, чтобы душа целиком повернулась в основном направлении её стремления, точно так же, как и глаз может правильно смотреть лишь, когда тело приняло соответствующее положение.

Данный «переход» служит символическим выражением той перемены, которая должна произойти при развёртывании уже заложенного в человеческом существе. Такое переучивание и приучение человеческого существа к той или иной отведённой ему области, замечает Хайдеггер, суть того, что Платон называет пайдейей. Пайдейя



означает руководство к изменению человека в его существе. Хайдеггер полагает, что ближе всего к пайдейе подходит слово «образование». Во-первых, это образование в смысле развёртывающегося формирования. Такое «образование», с другой стороны, «образует», исходя всё время из предвосхищающего соразмерения с неким определяющим видом, который зовётся поэтому про-образом. Образование есть вместе с тем и формирование, и руководство определённым образом. «Притча о пещере» заканчивается не описанием достижения высшей ступени подъёма из пещеры, но повествует о спуске освобождённого обратно в пещеру, ибо к сущностному моменту образования принадлежит постоянное преодоление необразованности.

«Что же значимо для М. Хайдеггера? Прежде всего, то, что сущность образования исходит из существа истины и способа её постижения. А значит, главное не в том, чтобы «загрузить неподготовленную душу голыми знаниями», готовыми истинами, а в том, чтобы «захватить» и изменить саму душу посредством нарушения привычного уклада жизни, «приучить» его к новой среде и побудить его тем самым к трансформации взглядов на мир, к постижению «потайного». Отсюда, главный смысл образования – «приучающее перенесение» человека «из круга привычных вещей, с которыми он сталкивается, в другую область, где является сущее само по себе». Здесь особенно важно, что М. Хайдеггер вычленяет сущность образования, обращаясь не к результативной логике, которую задает ориентация на знания и умения, а к логике, диктуемой сущностью процессуального подхода, акцентирующего приоритетность формирования у человека привычки видеть «потайность» (т.е. необычность, непознанность) мира и способность заново открывать для себя иные ипостаси известных вещей и явлений. В этой связи образовываться – значит приобретать опыт жизни с постоянными вопросами, обращенными к поиску истины и освоению собственных обновленных возможностей. Для М. Хайдеггера важен сам факт готовности человека к принятию и постижению неизвестности мира. И именно эта способность рассматривается в качестве сущностной характеристики образования. Словом, образование предполагает постоянное преодоление необразованности, т.е. власти *единственной* истины, «притязания низкой «действительности» на свою единственность». Не случайно в пересказанной притче освобожденному человеку, вновь спустившемуся в пещеру,

грозит гибель от власти установившихся там и не претерпевших никаких изменений представлений. М. Хайдеггер подчеркивает, что образование и есть обогащение возможностей человека, а потому оно связано с многозначностью и многомыслием, приводящим человека к бесконечному поиску «своей» истины.

В притче поиск истины озарён постоянным светом (костра, дневной ясности, солнечного сияния), который подчеркивает смыслообразующую роль образования, позволяющую человеку ощутить потребность «самонастраиваться» на постижение «потаённого» в «непотаённом». Внутреннее свечение делает неотвратимым для человека движение вперёд, сущностно перестраивая его самого, его жизненные запросы и притязания. Иными словами, предназначение образования в том, что оно «показывает человеку образец, по которому тот организует своё действие или бездействие». Правда, сам образец этот особго рода. По существу это вектор расширения возможностей человека в результате открытия им мира и своего места в нём.

Притча повествует о том, как узник, освобождаясь от оков, покидает пещеру, где он видел лишь тени вещей в мерцании находящегося за спиной огня, и обретает при переходе на поверхность знание действительно сущего»<sup>6</sup>.

Очевидно обозначившийся в описанных подходах к пониманию сущности образования поворот к неповторимости бытия и сознания каждой человеческой личности стал возможен во многом благодаря становлению и развитию ряда философских течений, отразивших в себе кризис европейской рационалистической культуры.

Уникальность индивидуального существования, увиденная и осмысленная философами и художниками-экзистенциалистами; сближение представления об истине и познающем субъекте, вера в самоценность человеческого опыта, освященного жизнью духа в феноменологии, несомненно, повлияли на постановку и решение проблем образования не только в зарубежной, но и в отечественной философии.

Для отечественной педагогики особый интерес в этом плане представляют идеи русских религиозных философов второй полови-

---

<sup>6</sup> Селиверстова Е. Н. От школы знания – к школе созидания: теоретические и технологические аспекты обучения : учебное пособие. Владимир : ВГГУ, 2008. С. 24-27.

ны XIX – XX первой половины веков. Христианская антропология, с позиций которой наши выдающиеся ученые, философы, богословы подходили к осмыслению проблем образования, являлась в то время и, вероятно, остается по сей день высочайшим достижением на пути обретения системного, целостного знания о человеке. В то время как постпросвещенческий рационализм раздробил антропологическое познание на десятки и сотни различных автономных наук, и науки эти постепенно переставали находить точки соприкосновения с верой, искусством, философией, необходимы были титанические усилия величайших умов, чтобы преодолеть эту ничем не связанную бесконечность и собрать воедино исторические достижения человеческого духа. Исполнению этой миссии посвятили свою жизнь наши выдающиеся соотечественники – Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, Б. П. Вышеславцев, С. И. Гессен, В. В. Зеньковский, С. Л. Франк, А. Ф. Лосев, Н. О. Лосский, В. С. Соловьев и др., пытавшиеся приблизиться к тайне человека и создавшие на рубеже XIX-XX вв. христианскую антропологию как целостное знание, иерархическое построение которого – вера-философия-система наук о человеке – включало педагогику в структуру общечеловеческой деятельности, направленной на достижение соборности как Царства Божия на земле. В свете этого педагогика многими из них воспринималась как миссионерская деятельность, как пастырство, воплощавшее достижения человеческого гения в жизнь, преображавшее ее и приобщавшее подраставшее поколение к сокровищнице национальной и мировой духовной культуры, системе общечеловеческих ценностей, носительницей которых выступала Церковь. Воспитание мыслилось ими как индивидуально-личностный путь каждого человека к духовному преображению, начинающийся здесь и сейчас. Эсхатологизм русской философской мысли придавал проблемам духовного пастырства и личной ответственности каждого за судьбу своей бессмертной души особую остроту и драматичность. Боязнь опоздать, сделать меньше, чем было возможно, во многом объясняет и близкий к поэтическому пафос методологических трудов русских религиозных мыслителей, и их инструментальную (в частности, педагогическую) направленность.

Согласно представлениям русских религиозных мыслителей, именно духовность как способ, как образ бытия, открывает человеку путь к любви, совести и чувству долга. Только духовность может ука-

зять человеку, что есть подлинно главное и ценнейшее в его жизни, дать ему нечто такое, чем стоит жить, за что стоит нести жертвы.

По мнению русских философов эпохи религиозно-философского ренессанса В. С. Соловьева (1853-1900), С. Н. Булгакова (1871-1944), С. Л. Франка (1877-1950), В. В. Зеньковского (1881-1962) и др., задачей образования является «цельное знание», а его результатом формирование цельной личности с выраженным духовным началом. Сформулированное В. С. Соловьёвым в его концепции «всеединства» это положение исходило из того, что знание не может иметь только теоретический характер, а должно удовлетворять всем потребностям человека, т.е. образование определяется внутренним строем самого обучающегося. Именно на этих предпосылках, выводимых из христианской антропологии, В. С. Соловьёв и строил свою концепцию «всеединства». Её суть состояла в том, что есть три основных потребности человека, три идеала, определяющих душевные устремления человека: 1) достижение теоретического знания (поиск истины); 2) достижение добра (социальная сфера); 3) создание красоты путём творчества и эстетического воспитания. Цель образования виделась философу в духовном совершенствовании и состояла в познании того, что есть добро и как утвердить добро в реальном мире. Именно В. С. Соловьёв обосновал онтологию нравственного прогресса как духовного совершенствования и восхождения духовной сущности человеческого всеединства в земной жизни (добро им понималось как организация бытия на пути к целостности, а зло как разлад, дезорганизация бытия, результат свободы эгоизма).

Как отмечает в своей статье Л. Е. Шапошников<sup>7</sup>, под «духовным совершенствованием» В. С. Соловьёв понимал и «внутреннее религиозное развитие», и нравственное поведение в обществе. Стремление «показать добро как правду», то есть как «единственный правый, верный себе путь жизни во всем и до конца — для всех, кто решится предпочесть его», приводит философа к созданию фундаментального труда «Оправдание добра. Нравственная философия».

В этой работе В. С. Соловьёв призывал человека признавать «за всеми другими безусловное значение или ценность». Поэтому он

---

<sup>7</sup> Шапошников Л. Е. Философско-педагогические взгляды В. С. Соловьева [http://docviewer.yandex.ru/view/768636529/?page=1&\\*=LcVbE2wH0TuGj7sdJjCfLcZibWJ7InVybCI6Imh0dHA6Ly9waGlsb3NvcGh5LnNwYnUucnUvdXNlcmZpbGVzL3J1](http://docviewer.yandex.ru/view/768636529/?page=1&*=LcVbE2wH0TuGj7sdJjCfLcZibWJ7InVybCI6Imh0dHA6Ly9waGlsb3NvcGh5LnNwYnUucnUvdXNlcmZpbGVzL3J1)

осуждал ложь учений, провозглашавших, что «общественные учреждения и интересы имеют верховное, решающее значение сами по себе». Согласно его позиции нравственным может быть лишь общество, исходящее из идеи самоценности каждого отдельно взятого индивида. А для этого «никакой человек, ни при каких условиях и ни при какой причине не может рассматриваться как только средство или орудие ни для блага другого лица, ни для блага известной группы лиц, ни для так называемого «общественного блага». Отсюда гуманистическая направленность и этики В. С. Соловьева, и его философской системы в целом.

По глубокому убеждению философа, и образование, и воспитательный процесс должны способствовать духовному совершенствованию человека. Однако современное образование часто формально подходит к своим целям, сводя их «к умению читать, писать и считать». В силу этого его сущность, как бы «она ни прикрывалась, состоит в отрицании всякого духовного, нравственного начала». Этот вывод молодого мыслителя может показаться слишком категоричным, но он отражает существовавшую в то время тенденцию, стремящуюся оценивать образование не с позиции его духовно-нравственной направленности, а утилитарных целей. Конечно, образование должно «научать» решать практические задачи, но никогда нельзя забывать о воспитании того, кто их будет решать. В. С. Соловьев предупреждал, что доминирование в формировании личности «низших природных начал» приведет и к искажению и неправильной постановке целей ее деятельности.

Многие философско-педагогические идеи мыслителя, прежде всего о приоритете духовно-нравственного воспитания в развитии индивида, о соотношении внешнего авторитета и свободы личности, о сочетании традиционности и прогрессивности в воспитательном процессе не только не потеряли своей актуальности, но и стали еще более значимыми в современных условиях.

Проблемы образования и духовного воспитания личности в своих работах поднимали и другие русские религиозные философы второй половины XIX – первой половины XX вв.

Так, философия образования о. Сергия Булгакова находит отражение в его богословском и религиозно-философском наследии. «Основная философско-образовательная проблематика для него – цен-

ность человеческой личности и образования, выявление смысла и цели образования: духовное совершенствование человека, его спасение, диалектика взаимодействия личного и общественного, национального и вселенского, культуры и цивилизации, тела, души и духа, хозяйственного (материального) и духовного, церкви и мира, православной церкви и иных церквей на основе соборности как основополагающей категории обустройства мира. Приобщение к соборности осуществляется во взаимодействии церкви, семьи и школы как связь людей во времени и пространстве на основе духовной вертикали – обращения к Богу.

В философии образования о. Сергия Булгакова соборность рассматривается как перманентный процесс становления, имеющий ступени восхождения: национальный, церковный, межконфессиональный, межкультурный и вселенский (глобальный) уровни. Реализация национального уровня соборности нацелена на разрешение проблем воспитания патриотизма, национального самосознания, сопричастности жизни народа многонациональной России. Церковный уровень соборности в философско-образовательном смысле ориентирован на преодоление противоречий конфессионального и светского, научного и религиозного в образовании. Межконфессиональный, межкультурный и вселенский уровни соборности дают возможность разрешения противоречий между национальным и многонациональным, инокультурным, иноконфессиональным, создания предпосылок для сохранения национального своеобразия школы в объективных условиях глобализационных процессов в образовании. Так, по мнению о. Сергия, преодолевается фрагментарность мира, а образование становится явлением вселенского масштаба с трансцендентными целями и земным, человеческим воплощением. Продуктивность своих идей о. Сергей подтвердил своей жизнью, пастырской и преподавательской деятельностью. Своего рода практической реализацией его философско-образовательной концепции соборности является деятельность о. Сергия Булгакова в Свято-Сергиевском Православном богословском институте в Париже (С-СПБИ), что признаётся не только православными, но и людьми инославных вероисповеданий за рубежом и в России. В С-СПБИ благодаря национально-духовной укорененности и ориентации на ценности православия осуществилось продуктивное взаимодействие культурных миров без утраты национальной иден-

тичности, конфессионального и светского, научного и религиозного, традиций и современности, общественно значимого и личного»<sup>8</sup>.

Классическую линию русского философствования, восходящую к В. С. Соловьеву, продолжает в своих работах выдающийся русский философ и религиозный мыслитель Семен Людвигович Франк.

Цель воспитания С. Л. Франк выводит из смысла жизни человека – достижения вечной жизни и определяет её как формирование всесторонне развитой творческой личности, способной к постоянному совершенствованию и самосовершенствованию.

Педагогические идеи С. Л. Франка базируются на антропологическом и социологическом принципах. Антропологический принцип опирается на антропологию, которая является основной частью его философской системы – она входит в его онтологию, теорию познания, социальную философию, этику. Исходным для антропологии С. Л. Франка является монодуалистическое представление о человеке, предполагающее единство материального и духовного начал в нём. Средоточием духовного бытия, его глубиной и первоисточником является Бог.

Социологический принцип обоснования педагогических идей С. Л. Франка заключается в его понимании общества как целостного живого организма, что проявляется в единстве и нераздельности человека и общества. Это единство философ раскрывает через единство понятия «Я – Ты» – «Я – Мы». Понятие «Мы» – это не множество «Я», а коллективное «Я». Соборная человеческая жизнь является выражением и продуктом личной духовной жизни каждого отдельного члена общества. Через духовно-нравственную сферу регулируется соборная жизнь общества. Поэтому каждый человек ответственен не только за развитие своей личности, но и за совершенствование общества.

Опираясь на антропологический принцип, он понимает воспитание как сущностную родовую творческую свободную деятельность человека. С точки зрения социума он видит воспитание как механизм и процесс сохранения и передачи от одного поколения другому всей полноты предшествующей культуры. Воспитание несёт в себе атри-

---

<sup>8</sup> Поляков Д. Д. Соборность как основа философии образования О. Сергия Булгакова: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Елец, 2006. / <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-sobornost-kak-osnova-filosofii-obrazovaniya-o-sergiya-bulgakova#ixzz6w5LlTGnP>

бутивные характеристики – свободу и творчество. Свобода воспитания позволяет осуществляться самовоспитанию, и в то же время, поскольку воспитание изначально есть социальный процесс, оно не возникает в анархию. Творчество является важнейшей характеристикой человека, основой его развития и залогом его нравственного поведения. Бог определяет бытие человека как «свободное самобытие», благодаря чему продолжает творение мира, так как именно творческая активность человека вносит нечто новое в бытие. Поэтому забота о творческом возрастании своей личности является долгом человека.

С. Л. Франк разработал идею организации воспитания на принципе соборности, определяемого системой традиционных духовно-нравственных и культурных ценностей<sup>9</sup>.

Одним из выдающихся творцов педагогической теории, основанной на христианской антропологии, стал Василий Васильевич Зеньковский.

Хотя его творчество (1922-1962 гг.) связано с так называемым Российским Зарубежьем, не вызывает сомнения, что и за рубежом, в условиях вынужденной эмиграции, В. В. Зеньковский и его выдающиеся современники и сподвижники – Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, Б. П. Вышеславцев, С. И. Гессен, Н. М. Зернов, И. А. Лаговский, С. Л. Франк, С. Четвериков и др. – выступали как представители русской культуры. Не случайно при всем своём критическом отношении к проводимой в СССР культурной политике представители «первой волны» русской эмиграции не только подчеркивали свое стремление сохранить живую преемственность отечественной культуры, свое духовное родство с ней, но и высказывали поразительную уверенность в том, что духовный путь России и ее культура, включавшая, безусловно, и опыт православной традиции, не будут преданы забвению, несмотря ни на какие исторические катаклизмы. В этой связи характерно высказывание В. В. Зеньковского: «В истории, как и в природе, если и бывают «скачки» и перерывы, то они не отменяют прошлого, и чем резче и сильнее эти скачки, тем яснее вырисовывается позже возврат к прошлому, восстановление целостного исторического пото-

---

<sup>9</sup> Хаустова Н. М. Концепция воспитания в философско-педагогическом наследии С. Л. Франка : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. – Курск, 2013. 214 с.



ка»<sup>10</sup>. Освоение отечественного духовного наследия как сущностная характеристика нашего времени со всей очевидностью подтверждает правоту мыслителя.

С позиций христианской антропологии, педагогически интерпретированной В. В. Зеньковским по отношению к его времени и социальным проблемам, духовное воспитание выступало как приоритетное направление в воспитании личности. Принципы, цели и средства, особенности отношений учителя и ученика в системе духовного воспитания, были предопределены представлениями о личности, сформированными на основе ведущих идей христианской антропологии.

Наследие о. Василия Зеньковского занимает значимое место и в современной светской истории педагогики, и в сфере православной педагогической мысли. Центральным в этой концепции является учение о духовном воспитании личности. С позиции современной теории педагогики духовное воспитание предстает одним из направлений воспитания в целом, так как содержание воспитания описывается через ряд таких направлений: интеллектуальное, нравственное, эстетическое, трудовое... Однако в трудах В. В. Зеньковского духовное воспитание не является рядоположенным по отношению к другим направлениям. Оно предстает системообразующим элементом воспитательной системы, и теоретически, и практически создававшейся о. Василием на протяжении нескольких десятков лет. Это обстоятельство не позволяет в полной мере применять к трудам В. В. Зеньковского существующую «методологическую решетку» современной теории педагогики, но в то же время требует ориентации именно на теорию и даже методику воспитания, не оставляя исследователя лишь на уровне философии образования, на грани взаимодействия философии, педагогики и психологии «на высших методологических этапах». Более того, учение о духовном воспитании востребовано практикой христианского, православного образования в конкретных типах учебных заведений: в православных гимназиях, воскресных школах.

Даже краткое, мы бы даже сказали, поверхностное, знакомство с подходами наших выдающихся религиозных философов и педагогов к проблеме целей, сущности и содержания образования, позволяет

---

<sup>10</sup> Зеньковский В. В. История Русской Философии. Париж, 1950. Т. 2. С. 269.

нам утверждать, что именно религиозная точка зрения на человека по преимуществу настаивает на необходимости целостного видения человеческой природы – в единстве его телесной, душевной и духовной форм жизни.

С житейской (светской) точки зрения различие душевной и духовной жизни в их качественном своеобразии отражается уже на уровне языка. Понятие «душевный человек» предполагает наличие у последнего таких качеств как сердечность, способность сопереживать другому, понимать и учитывать другого в его самоценности. «Духовность» же предполагает прежде всего высокие стремления человека, его особый нравственный строй, способность руководствоваться в своем поведении христианскими ценностями, следовать идеалам истины, добра и красоты. В философско-педагогической литературе духовное начало человека связывают с общественным и творчески-созидательным характером его жизнедеятельности, с включенностью человека в мир культуры. Человек духовен в той мере, в какой он действует согласно высшим нравственным ценностям человеческого сообщества, способен поступать в соответствии с ними. Именно духовность придает смысл жизни отдельному человеку, в ней человек ищет и находит ответы на вопросы: зачем он живет, каково его назначение в жизни, что есть добро и зло, истина и заблуждение, прекрасное и безобразное...

Многие философы, предполагая, что будущий век будет веком расцвета культуры, считали, что новой России предстоит выработать иную систему образования, подчиненную прежде всего целям воспитания. Главной задачей им виделось возвращение тысячелетней, родной для многих поколений культуры в души детей, чтобы произошло их живое единение с историей (В. В. Зеньковский, о. Сергей Булгаков, Б. П. Вышеславцев, Н. О. Лосский, Г. П. Федотов, С. Л. Франк и др.). В их работах образование представляется как своеобразное просвещение человека культурой, что полностью соответствовало убеждениям русской эмиграции, проявлявшимся в стремлении сохранить в памяти детей духовный язык культуры России. В обозначении смысла, целей и задач образования, особенно в сравнительном анализе развития культуры России и Запада, русские философы демонстрируют глубокое осмысление истории, особенностей формирования национального сознания русского народа, развития культурных тра-

диций. И не случайно в их текстах часто употребляются словосочетания «русская педагогика», «русская школа», «русское образование». Поиск духовных основ в образовании побуждает современных исследователей обратиться к их творческому наследию, к анализу концепций, в которых образование и воспитание рассматриваются в контексте нравственных принципов и традиций русской духовности.

Русская философская мысль, являясь органичной частью мировой философии и культуры в целом, вместе с тем отличается национальной самобытностью и в определенной степени уникальностью. Современная Россия последние годы стала осознавать значимость духовного наследия русских религиозных философов и педагогов.

Следует отметить, что в последние годы на страницах научных изданий, в средствах массовой информации продолжается дискуссия о характере и значимости русской философии. И это не случайно! В современной России при определении целей образования особое значение придается русской национальной культуре как основе отечественной системы воспитания с ее непреходящими духовными традициями, сложившимися в России. Одним из способов восстановления национальной русской традиции в образовании и воспитании служит изучение работ русских религиозных философов, позволяющих сегодня размышлять о судьбе русской духовности, системе воспитания будущих поколений. Поэтому обращение к святоотеческому наследию русских религиозных философов продиктовано необходимостью философского осмысления культурной идентичности, поиском путей преодоления кризисных явлений в современной культуре и образовании. Становится все более очевидным, что внедрение современных образовательных моделей может быть эффективным лишь при условии, если они построены на осмыслении ценностей национальной культуры. Более того, система национального воспитания, сформулированная русскими религиозными философами, отчасти соответствует поставленным современностью задачам в области реформирования системы образования в сторону культурологической, личностно ориентированной модели.

Вполне закономерно, что сегодня под образованием подразумевается творческое и индивидуальное становление человека, обретение им неповторимой индивидуальности, духовности. Значительную роль в ходе изменения всей системы образования в сторону уважения опы-

та исторического прошлого России, как совершенно справедливо отмечает М. В. Финько, сыграли традиции русской религиозной философии, позволяющие осмыслить современные процессы русской культуры: понимание роли личности в обществе, видение целей образования и, главное, представление о человеке ХХI в.

Образование, предполагающее вочеловечение, созидание и самосозидание личности, приближающейся к идеалу, мы находим в святоотеческой литературе, где под образом Божиим понимаются разумность и духовность человека, его свободная воля, способность творения и служения в творчестве, высокая ответственность перед миром. Необходимым и насущным называл Святейший Патриарх Алексий обращение к опыту образовательной и воспитательной деятельности, накопленному за несколько столетий православной церковью. По его мнению, «образование – это главная задача церкви. Ведь само это слово происходит от слова «образ». Образовывать человека означает не просто передать ему некую сумму знаний, но и выявить в нем определенный образ». И если мы действительно хотим изменить цели и содержание образования, способствующего формированию этого образа, в лучшую сторону, то необходимо, оглянувшись назад, попытаться увидеть в педагогических концепциях русских религиозных философов те самые нравственные основания и духовную основу для собственной реформаторской деятельности.

Как мы уже отмечали выше, развитие любой области научного знания связано с развитием понятий, которые, с одной стороны, указывают на определенный класс сущностноединых явлений, а с другой, – конструируют предмет данной науки. В системе понятий конкретной науки можно выделить одно, центральное, понятие, которое обозначает всю изучаемую область и отличает ее от предметных областей других наук. Остальные понятия системы той или иной науки отражают исходное, стержневое понятие.

Для педагогики роль стержневого понятия выполняет «образование». Оно, с одной стороны, обозначает весь комплекс явлений, которые изучаются педагогикой, а с другой, – выражает сущность этих явлений. Анализ понятия «образование» поэтому выявляет существенные черты образования как историко-педагогического и культурного феномена, как ценности, как педагогического процесса и его результата.

«Образование как историко-педагогический феномен», «образование как ценность», «образование как система», «образование как педагогический процесс и как его результат» – изначальное значение слова «образование» в настоящее время приобретает самые разнообразные семантические оттенки, расширяясь в бесконечной перспективе смыслов. Подобная многозначность обусловлена не только множеством подходов к толкованию анализируемого понятия в аспекте целого ряда дисциплин гуманитарного цикла: педагогики, психологии, культурологии, социологии, философии и т.д., но и многофункциональностью и многозначностью самого феномена.

Значение слова «образование» в русском языке широко и охватывает человека в целом, то есть его формирование, становление и развитие (интеллектуальное, социальное, духовное, физическое) в соответствии с общепринятым образцом. Однако следует иметь в виду, что этот термин заимствован из немецкого языка. Слово «образование» принято считать словообразовательной калькой немецкого термина *bildung*, возникшей в русском литературном языке в XIX веке, хотя в этом значении оно было уже известно в старославянском языке. Понятие *bildung* переводилось на русский язык как «образование» и в этом понимании было введено в научный оборот за рубежом швейцарским педагогом И. Г. Песталоцци, а в России просветителем Н. И. Новиковым. В буквальном смысле оно означало «формирование образа духовного и телесного» и предполагало восхождение к высотам культуры, индивидуально-личностное освоение богатств, собранных в библиотеках, музеях и т.п.

Упомянутое впервые в XVIII в. в педагогических статьях известного русского просветителя-демократа Н. И. Новикова (1744-1818) и швейцарского педагога И. Г. Песталоцци (1746-1827) понятие образование продолжительное время не имело специального терминологического содержания и вплоть до середины XIX в. употреблялось как синоним воспитания. «Очевидно, – отмечал А. В. Луначарский, – когда народу приходилось определять, что должен сделать из себя всякий человек и что должно сделать общество из него, то рисовалась картина возникновения из какого-то материала образа человеческого». В таком понимании образование выступает как процесс физического и духовного воспитания личности, процесс, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически

обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны (например, спартанский воин, добродетельный христианин, энергичный предприниматель, всесторонне развитая личность). Позднее понятие «образование» стало приобретать специфическое терминологическое значение и связываться с обучением, обозначая его формирующее влияние на личность. Таким образом, понятие «образование» стало обозначать и обучение, и органически связанное с ним и вытекающее из него воспитание личности. Именно так понимал его Н. Г. Чернышевский. Он писал: «Три качества – обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств – необходимы для того, чтобы человек был образованным в полном смысле слова». Иными словами, под образованием понималось овладение личностью определенной системой научных знаний, практических умений и навыков и связанный с ними тот или иной уровень развития ее умственно-познавательной и творческой деятельности, а также нравственно-эстетической культуры, которые в своей совокупности определяют ее социальный облик и индивидуальное своеобразие.

В данном случае это понятие обозначает те результаты, которых добивается личность в своем развитии в процессе учебно-воспитательной работы. Именно этот смысл вкладывают в него, когда говорят: человек имеет неполное среднее, среднее или высшее образование.

Но это понятие может иметь и иной смысл и обозначать сам образовательный процесс, процесс получения образования. Например, когда говорят об образовании в школе или вузе, о его осуществлении, то как раз и имеют в виду то, как происходит этот процесс, как его совершенствовать. В этом случае понятия образование и обучение совпадают и выступают как синонимы. Главное, однако, заключается в том, что в любом случае образование как понятие включает в себя, с одной стороны, процесс овладения изучаемым материалом, т.е. обучение, а с другой – воспитательно-формирующее влияние этого процесса на личность, олицетворяя их единство и органическую взаимосвязь. И когда дидактику иной раз определяют как теорию обучения и образования, то тем самым хотят подчеркнуть, что она исследует как теоретические основы процесса обучения, так и его воспитательно-

формирующее влияние на умственное, мировоззренческое и нравственно-эстетическое развитие личности.

Подобные подходы к определению данного понятия можно встретить в большинстве современных словарей. Так, Большая советская энциклопедия (1974) трактует образование следующим образом: «Образование – это процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков. В процессе образования происходит передача от поколения к поколению знания всех тех духовных богатств, которые выработало человечество, усвоение результатов общественно-исторического познания, отражённого в науках о природе, обществе, в технике и искусстве, а также овладение трудовыми навыками и умениями. Образование – необходимое условие подготовки к жизни и труду, основное средство приобщения человека к культуре и овладения ею; фундамент развития культуры. Основной путь получения образования – обучение в различных учебных заведениях. Существенную роль в усвоении знаний, умственном развитии человека играют также самообразование, культурно-просветительская работа, участие в общественно-трудовой деятельности».

Большой советский энциклопедический словарь (1989) также трактует образование как процесс развития и саморазвития личности, связанный с овладением социально значимым опытом человечества, воплощенным в знаниях, умениях, творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к миру, как необходимое условие сохранения и развития материальной и духовной культуры, а основной путь получения образования – обучение и самообразование. В этом понятии выделены основные составляющие понятия – процесс и его результат.

Педагогическая энциклопедия (1989) определяет образование как «совокупность систематизированных знаний и связанных с ними навыков и умений, определяющая социальную и духовную зрелость личности», то есть результат образования.

Толковый словарь русского языка (2007) определяет образование, как и БСЭ 1974 г., в значении «деятельность субъектов по образованию и его результат». Отметим, что значение многозначного слова «образование» определено так же как:

1) получение систематизированных знаний и навыков, обучение, просвещение («право на образование», «народное образование»);

2) совокупность знаний, полученных в результате обучения.

Признание ведущей роли образования в развитии общества и личности изменило взгляды на понятие «образование». Долгое время оно отождествлялось с организованным и длительным процессом обучения в специальной системе, создаваемой для реализации определённых целей (С. Я. Батышев, В. С. Безрукова, Б. Т. Лихачёв и др.). В расширительной трактовке под образованием понимается всё, что имеет своей целью изменить установки и модели поведения индивидов путём передачи им новых знаний, развития новых умений и навыков. Именно в таком смысле это понятие трактуется в словарных источниках.

В Законе РФ «Об образовании» приводится следующее определение: «Образование – это целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимся определённых государственных образовательных уровней-цензов».

В современной педагогической литературе (Н. В. Бордовская, З. И. Равкин, А. А. Реан и др.) под образованием понимается социокультурный феномен, выполняющий в этом контексте разнообразные функции:

Образование – один из оптимальных и интенсивных способов вхождения человека в мир науки и культуры.

Образование есть практика социализации человека и преемственности поколений.

Образование является механизмом формирования общественной и духовной жизни человека и отраслью массового духовного производства.

Образование – процесс трансляции культурно-оформленных образцов человеческой деятельности.

Образование – способ развития региональных систем и сохранения национальных традиций.

Образование – социальный институт, через который передаются и воплощаются базовые культурные ценности и цели развития общества.

Образование – активный ускоритель культурных перемен и преобразований в общественной жизни и в отдельном человеке.



Функциональный подход к образованию позволяет рассматривать его в разных смысловых плоскостях: образование как ценность; образование как система; образование как процесс; образование как результат.

На наш взгляд, такое многоаспектное рассмотрение понятия «образование» вовсе не означает нарушение его целостности, а отражает лишь возможность и необходимость акцентирования внимания на тех или иных его сторонах.

Обращаясь к сущностной характеристике образования, С. И. Гессен писал: «Образование есть ни что иное, как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание. Образование по существу своему не может быть никогда завершено. Мы образовываемся всю жизнь, и нет такого определённого момента в нашей жизни, когда мы могли бы сказать, что нами разрешена проблема нашего личного образования. Только необразованный человек может утверждать, что он сполна разрешил для себя проблему образования». И далее: «Задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного».

Таким образом, в понимании С. И. Гессена целями образования являются культурные ценности, к которым должен быть приобщён каждый человек.

Современные исследователи считают, что достижения познавательного характера, представляющие собой совокупность материального и духовного достояния человечества, также являются обретением культурных ценностей, а культура выступает предпосылкой и результатом образования человека.

При таком подходе образование можно рассматривать не только как процесс передачи знаний и культурных ценностей, накопленных предшествующими поколениями, но оно и само по своей сути является культурным феноменом, выполняя социокультурные и прогрессообразующие функции.

В этой связи интересна точка зрения Е. В. Бондаревской, которая считает, что образование – это специальная форма социальной жизни, в которой создаются внешние и внутренние условия развития

субъектов образовательного процесса в их взаимодействии, а также в автономном режиме в процессе освоения ценностей культуры.

Начиная с 60-х годов XX в. российская культура стала обогащаться идеями сотрудничества, толерантности, уважения личности, которые долгое время не транслировались педагогикой в образовательную практику. В этой связи стало очевидным, что классическая модель образования морально устарела. Возникла потребность в таких философско-педагогических идеях, которые могли бы стать методологией новой педагогики.

Одной из таких идей явилось выявление гуманистического потенциала образования, его отношение к человеку как субъекту познания, общения, творчества. В практическом плане её решение было связано с рассмотрением аксиологических (ценностных) аспектов образования, его «человеческого измерения» (В. А. Сластенин).

Исходя из аксиологических идей, исследователи (И. Ф. Исаев, В. А. Ситаров, В. А. Сластенин и др.) выделяют следующие культурно-гуманистические функции образования:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;
- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптирования к социальной и природной сферам;
- обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста, осуществления самореализации;
- овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья;
- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности личности и раскрытия её духовных потенций.

Гуманистическая направленность образования предполагает пересмотр его содержания. Оно должно включать не только новейшую научно-техническую информацию, но и гуманитарные личностно развивающие знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение к миру и человеку в нём, а также систему нравственно-эстетических чувств, определяющих поведение личности в разнообразных жизненных ситуациях. Следовательно, человек как самоцель развития, как критерий оценки социальных процессов представляет собой гуманистический идеал происходящих в социуме преобразований. По своим целевым функциям гуманизация

образования является условием гармоничного развития личности и предполагает реально функционирующую систему, обеспечивающую единство непрерывного общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития человека.

Идея педагогической антропологии, высказанная в своё время К. Д. Ушинским, сегодня углубляется пониманием того, что человек – уникальное явление природы. Постигание феномена человека, раскрытие его внутреннего мира, целостности предполагает опору на философскую антропологию.

В теоретическом плане образование – это не только способ трансляции культуры, но и система.

В каждой стране образование как система формировалось в соответствии с теми конкретными социально-историческими условиями, которые характеризовали определенный временной период её развития. Специфичной является и история становления образования в разных странах.

Следует добавить, что образование является основой национальной безопасности России или одним из компонентов национальной безопасности.

Целенаправленные и систематические действия, предназначенные для удовлетворения образовательных потребностей, понимаются под образованием в Международной стандартной классификации образования (МСКО) ЮНЕСКО. Образование – это организованный и устойчивый процесс коммуникации, который порождает обучение. Выделим ряд характеристик данной категории, представленных в Международной стандартной классификации образования:

1) образование – организованный и устойчивый процесс коммуникации, порождающий обучение;

2) обучение – любая перемена в поведении, информации, знаниях, взаимопонимании, мировоззрении, в системе ценностей или навыках;

3) оно должно носить плановый характер, быть организованным, устойчивым, осуществляться при наличии определенных условий, в совокупности его определяющих и отличающих его от других форм неорганизованного обучения;

4) условия организованного обучения: целенаправленность, целеполагание, плановость; определенная последовательность обучаю-

щих действий или модели обучения с четко обозначенными целями; строгая определенность порядка, формы обучения; определенность методики взаимодействия субъектов, непрерывность и продолжительность, минимальная длительность процесса, которая устанавливается для каждого уровня образования.

Образование в своей качественной характеристике – это не только ценность, система или процесс. Это – еще и результат, фиксирующий факт присвоения личностью (обществом и государством) всех тех ценностей, которые возникают в процессе образовательной деятельности и чрезвычайно важны для экономического, нравственного и интеллектуального состояния цивилизации.

В современных системах образования проявляется тенденция оценивать результат «по выходу» (out-come education), который представлен определенными унифицированными вне зависимости от формы обучения требованиями или стандартами.

Рассматривая иерархическую образовательную «лестницу» восхождения человека ко все более высоким образовательным результатам, Б. С. Гершунский в качестве критериев образовательной «продукции» называет грамотность, образованность, профессиональную компетентность, культуру и менталитет. При этом автор подчеркивает, что обозначенные критерии выстроены им в весьма условной последовательности. Однако в контексте взаимосвязи и преемственности этих различных по своему общественно-образовательному статусу категорий можно утверждать, что грамотность – это необходимая ступень и образованности, и профессиональной компетентности, и культуры, и широко понимаемой ментальности личности. Она должна содержать в себе «ростки» каждого из последующих этапов становления личности. В этой связи грамотность полиструктурна и с позиции современного понимания «в ней должны найти свое воплощение важнейшие объективные характеристики и параметры природы, общества, человека, его духовные, нравственные личностные устои и ориентиры, а также способы познания этих характеристик и параметров в естественном единстве с формируемыми отношениями к ним» (Б. С. Гершунский).

В свою очередь отметим, что в структурной цепочке результативности образования – «грамотность» - «образованность» - «профессиональная компетентность» - «культура» - «менталитет» – именно

менталитет занимает иерархически высшую ступень, предопределяя содержание всех других звеньев этой цепочки. Формирование менталитета личности и социума – высшая ценность образования, квинтэссенция культуры. В нем воплощаются глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведения человека.

Важнейшей чертой современного образования следует признать приобретение им статуса сферы услуг. Как отрасль хозяйства по оказанию услуг населению в приобретении и использовании знаний, образование является самой многочисленной по занятости населения.

Особенностью образовательной услуги является ее неосвязаемость, неравномерность, непостоянство, несохраняемость, качество. С течением времени образование устаревает и требуется его обновление.

Образование является «полуобщественным благом», поскольку оно потребляется одним лицом, но доступно для потребления многими. Кроме того, выгоду от образования получает как индивид, так и общество в целом, ибо от качества образования, в конечном счете, зависит благосостояние всей страны. Образование можно считать «насущным благом», т.к. обучение является необходимым условием качества жизни любого цивилизованного общества (Б. С. Гершунский).

Сегодня проблемы модернизации образования волнуют умы не только ученых-педагогов, но и психологов, социологов, экономистов и т.д. Последние рассматривают образование как потребительский продукт на том основании, что поведение потребителя при выборе образования ничем не отличается от его поведения при выборе других товаров и услуг и может быть описано общей теорией потребительского поведения. К примеру, при выборе специального образования люди имеют отчетливую систему предпочтений: направление получаемого образования (гуманитарное, естественнонаучное, техническое), уровень приобретаемого образования (начальное профессиональное, среднее профессиональное или высшее профессиональное), специальность и т.п.

Выбирая индивидуальную траекторию своего образования, личность учитывает свои возможности, которые ограничены ее способностями и склонностями к тем или иным видам деятельности, предстоящим уровнем образования, материальным положением. В

процессе же потребления образовательных услуг люди выбирают те, которые в большей степени удовлетворяют их интересы в знаниях. Получение образования осуществляется в соответствии с законом убывающей дополнительной полезности, суть которого состоит в том, что полезность каждой дополнительно потребленной единицы услуги уменьшается. Это происходит потому, что потребность в ходе потребления постепенно «насыщается».

Современные экономические теории рассматривают образование не только как потребление, но и как инвестиции. Для индивида, например, они связаны с доходом, который он будет иметь в результате полученного образования.

Наряду с традиционной задачей удовлетворения все возрастающего спроса на образование, образовательная система все чаще сталкивается с необходимостью удовлетворения индивидуальных потребностей. В этой связи экономическая эффективность образования заключается в том, чтобы массовое образование удовлетворяло индивидуальные потребности личности. Вот почему сегодня во всем мире образовательные системы претерпевают смены образовательных парадигм.

Прежняя парадигма исходит из необходимости через систему формального образования подготовить человека к жизни, дать образование на всю жизнь. Новая парадигма исходит из необходимости дать базисные знания, которые позволили бы личности непрерывно в течение всей жизни получать дополнительное образование и различные квалификации в соответствии с изменяющимися потребностями личности и социума.

Российское образование также находится в стадии смены парадигм. Прежняя парадигма исходила из отраслевой подготовки кадров и заранее известного рынка специальностей и квалификаций. В этих условиях целью образовательного производства являлось выполнение плана. Новая парадигма исходит из неизвестного диверсифицированного мобильного рынка труда. Задачей образования в этом случае становится предоставление потребителю базисных знаний по одному и более направлениям в образовании (естественному, гуманитарному или техническому).

Стратегия массового образования по индивидуальным образовательным траекториям основана на давлении спроса. Образовательное

производство должно улавливать изменения в спросе и быстро преобразовывать этот спрос в образовательные программы разного уровня.

Таким образом, современная отечественная система образования является самостоятельной социально-экономической отраслью и представляет собой совокупность образовательных программ, образовательных учреждений, органов управления и государственно-общественных объединений. Она находится в непрерывной динамике и учитывает в своем развитии не только национальный опыт, но и мировые тенденции и традиции. В качестве таких тенденций ученые (А. А. Вербицкий, Б. С. Гершунский, В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, О. П. Молчанова, А. М. Новиков, В. А. Сластенин и др.) называют:

- индустриализацию обучения, т.е. его компьютеризацию и технологизацию, что позволяет действительно усилить интеллектуальную деятельность современного общества;

- переход к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности, научного поиска, широким использованием резервов самостоятельной работы обучающихся;

- переход от жестко регламентированных контролирующих, алгоритмизированных способов организации учебно-воспитательного процесса и управления этим процессом к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим, игровым;

- организация взаимодействия обучающегося и преподавателя как коллективной, совместной деятельности, где акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность субъекта учения.

На рубеже XX и XXI вв. ЮНЕСКО инициировало новые исследования в области образования, в основу которых должны быть положены следующие принципы:

- Образование – одно из основных прав человека и универсальная ценность, к которой должны стремиться индивиды и общество; его следует совершенствовать и сделать доступным для каждого человека в течение всей его жизни.

- Образование должно служить обществу инструментом создания и распространения знания и науки. Обновление и любая реорганизация образования должны быть результатом глубокого анализа новых достижений и понимания специфики каждой конкретной ситуации.

- В образовательной политике должны доминировать три цели – справедливость, релевантность и высокое качество.

Первоначальным ориентиром для ученых служил доклад ЮНЕСКО, подготовленный группой экспертов под руководством Э. Фора, – «Учиться, чтобы быть. Мир образования сегодня и завтра». Суть доклада заключалась в том, что человек может реализоваться исключительно благодаря процессу получения на протяжении всей своей жизни нового опыта и актуализации имеющегося. Только при таком понимании, явно выходящем за рамки институционально признанных видов образовательной деятельности, образование может обеспечивать выполнение важных социальных и культуротворческих функций. В таком контексте уже в 70-е годы XX в. ЮНЕСКО были предложены основные направления реформ в образовании, определяющими принципами которых названы демократизм, гибкость, преемственность.

Итак, можно констатировать, что образование является многоаспектным феноменом, а его обновление нельзя полноценно осуществлять без анализа ведущих тенденций развития педагогической теории и образовательной практики.

В качестве основных функций образования можно выделить культурно-мировоззренческую, социальную и личностную. «Несмотря на разделение функций, все они взаимосвязаны так же, как взаимосвязаны стороны действительности, к которым они относятся. Так, например, требования социального заказа не могут существовать иначе, чем в контексте культуры. Однако общечеловеческие ценности могут «уступать натиску» временным требованиям технико-технологического развития. Между функциями можно наблюдать некоторые пересечения (поскольку анализу подвергается одно целостное явление), но отсутствие тождества (поскольку ракурсы анализа различны).

Если рассматривать культуру как специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, проявляющий себя в мире материальных и духовных ценностей, то взаимодействие культуры и образования имеет две стороны. Первая – «проникновение» культуры в образование, обретение им содержания и собственной формы (образование является отраслью массового духовного производства и средством трансляции культуры), вторая – воспроиз-



водство культуры через ее реальное существование в человеке (сохранение и развитие культурных достижений).

*Культурно-мировоззренческая функция образования* имеет два аспекта. Во-первых, образование есть процесс передачи – присвоения культурно оформленных образцов человеческой деятельности и ее результатов в виде знаний, способов деятельности, отношений, ценностей. Приобщение ребенка к культуре – не пассивный процесс «напластовывания», «прибавления» к нему культурных достижений. В рамках сотрудничества со взрослым и совместной деятельности ребенок преобразует культурно предпочитаемые способы деятельности в свои собственные, тем самым «окультуривает» себя. Присвоенный ребенком опыт перерабатывается и возвращается к культуре в виде определенных индивидуальных способов и результатов деятельности.

Это и есть второй аспект культурно-мировоззренческой функции образования – воспроизводство и развитие культуры. Если бы механизм процесса передачи – присвоения культурных ценностей из поколения в поколение был подобен механизму передачи каких-либо предметов, то процесс развития культуры был бы невозможен, и образование «производило» бы однотипные «продукты». Поэтому в реализации культурно-мировоззренческой функции значение имеют не только овладение определенными знаниями, умениями, навыками, а также интериоризация общечеловеческих ценностей, но и творческая переработка человеком культурного опыта, преобразование культурных значений в смыслы, воспроизводство культуры не в неизменном виде, а в преобразованном, «пропущенном через себя».

*Социальная функция образования* проявляется в том, что оно является институтом социализации личности, подготовки новых членов общества. От того, насколько эффективно образование выполняет социальный заказ, зависит развитие производства и других сфер общественной жизни.

Без образования немыслимо развитие общества, так как общество состоит из людей, которые и являются «двигателями прогресса». Поскольку в общественном развитии трудно переоценить роль человеческого фактора, во многих странах совершенствование образования рассматривается как первоочередная задача национальной политики. Даже в странах с самыми децентрализованными системами об-

разования заботу о его развитии и финансировании вводимых новшеств берет на себя государство.

Необходимо понимать, что не только образование влияет на общество. Ведь образование – это часть социальной системы, и на процесс его осуществления и результаты оказывают влияние все аспекты общественной жизни: от политики и идеологии до материально-бытовых условий жизни педагогов и детей. Общественное развитие приводит к изменениям социальных условий, а также взглядов, идей, ценностей, что находит свое отражение в корректировке социального заказа и, как следствие, в реформировании образования. Так, в связи с резким увеличением объема накопленных обществом знаний, высокой динамикой развития технологии производства, современное начальное и среднее профессиональное образование не могут претендовать на окончательную подготовку к человека к профессиональной деятельности. Для работы в любой сфере кроме профессионально важных знаний и умений необходим определенный уровень общей культуры, фундаментальная подготовка в ряде наук, хорошая ориентация в сфере человеческих взаимоотношений. Даже высшее профессиональное образование не может рассматриваться как подготовка человека на всю жизнь. Поэтому от всего общества и каждого человека требуется понимание необходимости постоянного образования. А образование, в свою очередь, должно быть нацелено на подготовку человека, который сможет сам искать и находить информацию; решать не только проблемы сегодняшнего дня, но и те, которые возникнут в будущем; осваивать новые способы деятельности; заниматься самообразованием. Иными словами, каждое новое поколение должно не только усвоить опыт предыдущего, но и двигаться дальше в своем развитии. Только в этом случае возможен прогресс общества.

Как отмечают философы, в современной цивилизации происходят трансформации, ведущие к созданию постэкономического общества (В. Л. Иноземцев), важнейшим отличием которого от существующего станут место и роль в нем активной личности. В таком обществе от человека будут требоваться не только исполнительность, компетентность, ответственность, но и способность организовать свою деятельность в различных условиях и масштабах времени, умения согласовать свои возможности, способности, ожидания со встречными условиями и требованиями профессиональной деятельности. А это

предполагает разрешение противоречий, самопознание, самоопределение. Иными словами, необходимо развитие личности как полноправного субъекта деятельности.

Если цель общества – прогресс, то образование должно путем развития личности обеспечить саморазвитие общества. Тогда в рамках реализации образованием социальной функции к основным его задачам необходимо отнести не только формирование инициативных, ответственных, компетентных, самостоятельных, стремящихся к самообразованию членов общества, но и развитие личностных, субъектных функций человека.

*Личностная функции образования* отражает его значимость для каждой личности. Эффективность реализации данной функции образования проявляется в том, насколько успешно оно обеспечивает основу для удовлетворения потребностей и достижения жизненных целей. Что же человек может найти для себя в образовании? Какое образование приобретет личностную значимость для всех людей? Не такие уж простые вопросы, поскольку они уходят корнями в представления о природе человека, его роли и месте во Вселенной, и могут решаться только в контексте понимания целей, ценностей человека и даже предназначения и смысла жизни.

Следует отметить, что в рамках некоторых парадигм, проблема определения смысла личностной функции образования решается достаточно легко и однозначно или вообще не ставится. Так, например, в условиях авторитаризма, когда образование призвано «подавить» природу человека и «вылепить» из него то, что нужно правящим классам, гуманистическая функция лишается какого-либо смысла. Если человек понимается, в первую очередь, как «общественное животное», наделенное биологическими и социальными потребностями, то суть гуманистической функции в том, что образование, развивая способности и умения, позволяет человеку зарабатывать себе на жизнь, «вписаться» в жизнь общества, реализовать свои потребности, редуцированные до биологических и элементарных социальных.

В настоящее время, когда в образовании делается попытка поворота к человеку, и в педагогику на новом витке ее развития возвращаются гуманистические ценности, можно с полным правом утверждать приоритет данной функции образования. Однако для того, чтобы раскрыть ее содержание, необходимо определиться, в рамках ка-

кой парадигмы образования мы находимся, а значит обратиться к представлениям о человеке, лежащим в ее основе.

В отечественной гуманистической педагогике накоплен определенный научный материал по данной проблематике. Распространенной является точка зрения, согласно которой, образование, развивая духовные силы, и способности, создавая условия для обогащения интеллектуального, эмоционального, волевого и нравственного потенциала личности, обеспечивает возможности для личностного и профессионального роста, способствует овладению средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, саморазвития творческой индивидуальности. Другое аналогичное, но не тождественное предыдущему мнение: «гуманитарная функция образования состоит в том, чтобы помочь человеку стать субъектом культуры, исторического процесса, собственной жизни, то есть научить житнетворчеству. Она также состоит и в смягчении социальной напряженности, в восстановлении экологии человека, его душевного равновесия, смысла жизни, общественной нравственности, гражданского мира» (Е. В. Бондаревская).

Говоря о функциях образования, нельзя не коснуться его целей. Цель есть предвосхищаемый результат какой-либо деятельности. Традиционно понимаемая цель образования – это идеал совершенного, с точки зрения данного общества, человека, на формирование которого и направлено образование. В разные времена такому «образу» соответствовал доблестный воин, добродетельный христианин, дисциплинированный исполнитель, энергичный предприниматель. Очевидно, что и цель образования и способы ее достижения, находящие отражение в принципах и способах организации педагогического процесса, основываются на конкретных философских взглядах на сущность человека и его место в мире. Находясь в рамках гуманистической образовательной парадигмы, имеем ли мы право «подгонять» каждого человека под конкретный образ? А если, нет, то какие существуют альтернативные подходы?

В бывшем СССР как цель государственной политики в области образования и воспитания было определено формирование всесторонне и гармонически развитого человека. Однако здесь возникает ряд вопросов. Необходимо ли всех развивать всесторонне, то есть одинаково широко и неглубоко? Возможно ли это? Может быть, бо-

лее разумно способствовать развитию личности с учетом ее способностей и возможностей?

Что означает формирование? С одной стороны, оно ассоциируется с воздействием, заданием результата извне, принуждением, насилием над личностью. С другой стороны, формирование можно понимать как придание проявлениям личности культуросообразной формы, учитывающей культурные и социальные «образы» и индивидуальные особенности конкретного человека, а также рассматривать не только как внешнюю деятельность по формированию личности, но как единство внешней, управляющей, создающей условия деятельности педагога и внутренней активности самого ребенка. Так, в концепции 12-летней школы главная цель общего образования определена следующим образом: «формирование разносторонне развитой личности, способной реализовать творческий потенциал в динамичных социально-экономических условиях, как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества (продолжение традиций, развитие науки, культуры, техники, укрепление исторической преемственности поколений)».

Однако многие педагоги призывают отказаться от использования термина «формирование». В настоящее время цель образования чаще всего формулируется с использованием таких терминов, как целенаправленное управление (процессом развития личности), создание условий (для развития личности, для ускорения процессов социализации с целью развития личности), организация (развивающей среды, педагогических воспитательных ситуаций), помощь (в саморазвитии, в самореализации, в самостроительстве). Согласно Е. А. Климову, цель образования «не в "ломке" человека и не в "дожимании" его до придуманного кем-то образца (хотя бы и от имени науки или общества), а в активизации процессов его самоопределения, самовоспитания на путях, ценных в социальном отношении».

Итак, в большинстве современных формулировок цели образования, прослеживается несколько существенных моментов. Во-первых, авторы не задают конкретный идеал, «образ» человека, а концентрируют внимание на процессе. Во-вторых, сам процесс описывается «ненасильственными» терминами и предполагает активность самого воспитанника. В-третьих, ключевым понятием является развитие личности.

Можно сказать, что провозглашаемая в современных теориях цель образования – развитие личности. Какие качества и свойства личности необходимо развивать и какой опыт ей необходимо освоить конкретизируется в целях и содержании воспитания и обучения, а каким образом это делать – в принципах организации педагогического процесса, формах и методах воспитания и обучения. Следует еще раз отметить, что и цель образования и способы ее достижения, находящие отражение в принципах и методах педагогического процесса, основываются на конкретных философских взглядах на сущность человека и его место в мире.

В. В. Сериков: «Гуманистически ориентированное образование не может готовить человека к выполнению каких-либо социальных или профессиональных функций, «не спросив об этом» самого человека. Если гуманистически мыслящее общество заинтересовано не в «винтике», а в человеке, то в основе педагогической цели должна лежать не модель личности, а модель личностно утверждающей ситуации свободного жизнепроявления индивидуума. Мир человека – это не только «государство» и «общество», и поэтому цели образования должны отражать не только социальные функции, но и все многообразие человеческого бытия».

Поскольку именно функции образования отвечают на вопрос «ради чего?», разумно предположить, что цель образования следует искать на пересечении всех его функций. Как говорилось выше, эти функции представляют собой взгляд на образование с различных ракурсов и поэтому не совпадают между собой. Задав гуманистическую ориентацию, мы определили приоритет личностной функции.

Данная функция образования не «противостоит» культурно-мировоззренческой и социальной, а «вбирает» их на уровне следствий, декларируя приоритет безусловной ценности каждого человека, вне зависимости от того, отвечает ли он требованиям общества и культуры. Итак, альтернативу «образование для прогресса общества и сохранения культуры или для самого образующегося человека» мы заменили «интегральной» позицией: образование ради благополучия человека – субъекта собственной жизни, общественного и культурного развития.

В данном случае цель образования – благополучие человека – сформулирована предельно обобщенно, подчеркивая то инвариант-

ное, на что оно ориентировано с позиции гуманистической парадигмы. Она не противоречит другим трактовкам цели, выдвинутым в рамках названной парадигмы»<sup>11</sup>.

### Вопросы и задания

1. Как известно, в системе понятий конкретной науки можно выделить одно, центральное, понятие, которое обозначает всю изучаемую область и отличает ее от предметных областей других наук. Остальные понятия системы той или иной науки отражают исходное, стержневое понятие. Почему для педагогики роль стержневого понятия выполняет «образование»?

2. Какую роль играет образование в современном обществе?

3. Охарактеризуйте выделенные Н. В. Бордовкой и А. А. Реаном этапы развития научно-педагогического знания. Как связаны между собой педагогическая наука и педагогическая практика?

4. Какую интерпретацию платоновской «Притче о пещере» дает М. Хайдеггер? Какими смыслами Притча наполнена для Вас? Раскройте свое понимание обозначенной позиции философа.

5. Какие подходы к пониманию сущности образования, его целей и содержанию сложились в европейской и отечественной философии? Согласны ли Вы с утверждением, что обращение к святоотеческому наследию русских религиозных философов продиктовано необходимостью философского осмысления культурной идентичности, поиском путей преодоления кризисных явлений в современной культуре и образовании?

5. Изучите статью В. А. Зуева «Образование в процессе цивилизационного выбора». Какие представления о предмете образования выделяет автор! Как Вы думаете, какую позицию в этом вопросе он занимает?

6. Докажите, что образование как историко-культурный феномен носит общечеловеческий и конкретно-исторический характер.

7. Чем, на Ваш взгляд, продиктовано обращение к сложившимся в философии подходам к пониманию и трактованию сущности образования?

---

<sup>11</sup> [Электронный ресурс] – <https://studizba.com/lectures/111-raznoe/1509-kurs-lekcij-po-pedagogike/28429-7-funkcii-i-celi-obrazovaniya.html>

8. Почему автор статьи настаивает на необходимости выбора новой социокультурной модели образования? Согласны ли Вы с утверждением автора, что для восстановления этнокультурного баланса в системе образования необходим возврат к практической педагогике с усвоением ценностных ориентиров: нация, Родина, долг, патриотизм и т. д., но воспитать такие постулаты без осмысления христианских ценностей, выработанных тысячелетием невозможно?

9. Как менялось терминологическое содержание понятия образования в истории педагогики? Какие подходы к его трактовке существуют в настоящее время?

10. Раскройте понимание образования как образа культуры, средства ее трансляции и воспроизводства. Возможны ли противоречия между культурными и педагогическими ценностями?

11. Каковы, на Ваш взгляд, основные функции образования? Как они связаны с его целями?

### **Хрестоматийный материал**

**В. А. Зуев**

## **ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО ВЫБОРА**

Всё, что человечество создало в этом мире, можно назвать одним словом «культура». Человек рожден в культуре, и является принципиально меняющимся существом. Он не имеет константной сущности. Человеку, в отличие от животных, дано сознание, а не только психика. Сознание, как то, что дает возможность перестраивать любые программы на него положенные или в нем «зашитые» и позволяющие ему куда-то двигаться. То есть, для нас, людей, самые главные вопросы: «Какие мы есть? Какими можем быть?».

Слово культура происходит от латинского cultura и означало первоначально обработку и уход за землей, с тем, чтобы сделать ее пригодной для удовлетворения человеческих потребностей. Культура первобытного человека определяется как самосохранение: если я уведу чужого вола и жену — это добро; если у меня уведут вола и жену — это зло. Все нравственные представления были всецело связаны с целью выживания и являлись орудием борьбы за биологическое суще-



ствование (С. И. Гессен). Отделив себя от дикаря, человек по иному начал смотреть на ценностные категории. Понятие «добро» отделилось от простого благополучия и нравственность начала осознаваться как особая, отличная от цели самосохранения категория внутреннего развития. Изменилось и отношение к качеству жизни, не простая жизнь, а достойная становится целью существования человека. В отличие от первобытного дикаря, человек начинает называть себя культурным. Отделив себя от природы, человек отделил и себя от себя, приобретя, таким образом, способность относиться к себе объективно, смотря на себя со стороны. Культура становится, таким образом, бытием человека, а образование её частью. Если же говорить только о личности человека прошедшего от первобытного до цивилизованного состояния, то у него складывается культура тела, культура души и духовная культура. Апостол Павел, как первый христианский догматик, определяет взаимосвязь духа и тела: «тела ваши... храм живущего в вас Святого Духа, Которого имеете вы от Бога» (1 Кор. 6:19).

Культура из земледельческого термина распадается на различные области, сферы жизни: нравы и обычаи, язык и письменность, характер одежды, поселений, работы, воспитание, общественно-политическое устройство, религиозные убеждения, искусство и т. д. Культура плотно «сливается» с понятием цивилизации. Отличие их стало в том, что культура, является результатом труда многих поколений народов и индивидов (культурный человек), а цивилизация – вся совокупность достижений в разных областях культуры, особенно же электроники, техники и связанного с их развитием комфорта.

Исследователи утверждают, что в России до середины XIX века понятие «культура» передавалось словами «образованность», «гуманность», «воспитанность», «просвещение», а когда слово «культура» начало входить в русский язык, оно длительное время было синонимом слова «образование». Еще в 1863 году П. Г. Редкин вводит следующие определения: «... "просвещение" есть синоним со словами "культура", "образование". ... Под словом "культура" – или внутренняя культура, в противоположность культуре внешней – или "политуре", разумеют почти то же самое, что и под словом "образование"».

С. И. Гессен считал, что образование является неотъемлемой частью культуры, которая по своей структуре трихотомична и разделяется на: образование, гражданственность и цивилизацию. Часть куль-

туры – образование, по его мнению, по совокупности включает в себя науку, искусство, нравственность и религию (С. И. Гессен). Образованность предполагает определенный уровень цивилизованности. Развитой цивилизации соответствует высокий уровень образованности.

С содержательной стороны образование есть процесс социокультурной коммуникации, с другой стороны образование можно представить, как определенный социокультурный институт, обеспечивающий данный процесс. Систему образования следует рассматривать как целостное явление в своих многообразных формах. О предмете образования существует несколько точек зрения.

1. Образование – весомая часть культуры вмещает в себя «дух народа», его самобытность.

2. Образование включает в себя обучение, воспитание и развитие.

3. Образование – процесс воспитания, самовоспитания, влияния, то есть процесс формирования облика человека.

4. Образование включает в себя формирование духовного образа человека, который складывается под влиянием моральных, нравственных и духовных ценностей, составляющих достояние его культурного уровня.

Образование представляет из себя средство обновления культуры, поскольку изменения самого процесса обучения оказывают значительное влияние на развитие сознания личности и, в конечном счете, поведение и результаты общественной деятельности. Система образования содержит в себе, таким образом, два момента: первый связан с преемственностью определенных элементов культуры, второй – с ее обновлением. Взаимодействие между этими элементами оказывает серьезное влияние на развитие как современного, так и будущего общества. С христианской точки зрения образование – это формирование в человеке образа Божия.

В основе светского и православного образования лежит познание – направленность нашего желания усвоить еще неизвестное нам. Незнание в светском отношении преодолевается обучением. Путь духовного образования по «Православной педагогике» архимандрита Георгия Шестуна: от образованности – к благочестию (правильная жизнь и вера), от нравственности – к святости.

В религиозном понимании, Бог, создав человека, дал ему заповедь возделывать (культивировать) и хранить окружающий мир как прекрасное творение (Быт. 2:15). Поэтому слово «культура» является однокоренным со словом «культ», которое означает богочитание, поклонение и служение Богу. В гражданском законодательстве Российской Федерации употребляется словосочетание «религиозный культ». Здания храмов часто называют «культовыми зданиями». Так что слова «культура» и «религия» тесно связаны между собой. Православная культура, является частью христианской культуры или, в общем смысле, частью религиозной культуры.

Православная культура включает в себя:

- а) религию – мировоззрение, мироощущение, а также соответствующее поведение, определяемое верой в существование Бога;
- б) установление связи с Богом через молитвы, таинства;
- в) религиозную мораль и нравственность – культуру поведения;
- в) церковное искусство, богослужения, крестные ходы, народные традиции, связанные с религией.

Но оставаясь только мировоззрением, христианство потеряло бы свою движущую силу, без веры оно перестало бы быть живой связью.

Путь к знаниям, как первой ступени образования, для человека всегда начинается с веры родителям, учителю, книге и т. д. И только последующий личный опыт укрепляет (или, напротив, ослабляет) веру в правильность ранее полученной информации, претворяя веру в знание. Получая знания в науке, искусстве, экономике, мы должны поверить, что эти знания правильны и нужны нам. То же самое и вера в религии. Вера выражает духовные стремления человека и часто начинается с доверия тем, кто уже имеет в ней соответствующие опыт и знания. Потом, со временем появляются уже собственные знания, основанные на личном опыте и вера «перерастает» в религиозные убеждения.

Религиозная культура имеет ценностные основания, которые, при получении вероучительных знаний, формируют ступени личностного роста для любого человека соприкоснувшегося с живой верой. Ценности бывают истинными и ложными. Наиболее интересное определение, что есть для нас истинные ценности, дает митрополит Антоний Сурожский. Слово «ценность», worth, он связывает со словом «достоинство» worship и не только потому, что они в английском

языке однокоренные, но и по содержанию. Что мы считаем достойным, стоящим того, чтобы ради этого жить и ради этого умереть, то для нас и ценно. «Когда мы говорим о том, чем стоит жить, т. е. о наших ценностях, то не стоит искать их где-то далеко, – говорит митрополит Антоний. – Ищи их в самом себе. Стань той личностью, какой ты на самом деле являешься. Не тем мелочным, мелким, ничтожным человеком, старающимся занять как можно больше места и заявить о себе как можно громче, чтобы создать у себя и других иллюзию значительности своего существования, – стань человеком, который по-настоящему высок, пусть это и не бросается в глаза сразу» (Митрополит Антоний Сурожский).

В самом начале XIX века, в России была заложена система так называемого классического образования, основные принципы которого сформулированы Каменским, Песталотти и др., что положило начало, с одной стороны, формированию светской системы образования, с другой, начало стагнации социокультурных норм, укорененных в народе. Образование перестало соответствовать основному предназначению, связанному с передачей накопленного предыдущими поколениями культурного опыта с целью социализации человека и осуществления его профессиональной деятельности. Понятие «светское образование» возникнув в России в XVII веке, приобретает особый смысл спустя два столетия, став синонимом латинского «секуляризация» (*saecularis*). После издания в 1802 году Манифеста об учреждении Министерства народного просвещения, образование сделалось централизованным, сформировался блок наукообразных предметов, в том числе появилась дисциплина Закон Божий. Со временем он все более выхолащивался, пока совсем не утратил духовную составляющую. Константин Дмитриевич Ушинский (1824-1870), запустил процесс возрождения духовности в образовании. В своей работе «Что сделано в России для народного образования», Ушинский писал: «...школы, которые существуют, если и учат чему-нибудь и как-нибудь, то уже решительно нисколько не воспитывают своих учеников ни умственно, ни нравственно и не действуют нисколько на правильное развитие народного характера». Традиционное народное воспитание по Ушинскому – это, прежде всего, воспитание церковное; древняя православная вера, «превратившаяся в кровь и плоть народа», по словам педагога, является важнейшим фактором воспитания. Рус-

ская патриархальная нравственность, просвещенная верой, – главная опора школы. Православную веру он называл «неисчерпаемым и уже существующим источником нравственного и умственного развития» (К. Д. Ушинский). Основываясь на отечественной педагогической традиции, К. Д. Ушинский подчеркивал высокое воспитательное значение страха Божьего как антитезы «страху учительскому», как основы внутренней свободы.

Модернизация системы образования, без учета культурного контекста России и населяющего её народа, привела к дестабилизации и разрушению культурного ядра общества. А революционные события 1917 года стали, отчасти, следствием потери образованием от земской до высшей школы, культурного кода нации, её ценностных ориентиров. Воспитанные на культурных традициях западной школы, но, проживая в совершенно ином социуме, будущие революционеры и люди, их поддерживавшие, вероятно, искренне хотели создать какую-то иную государственность, оторванную от национальной культуры. 19 августа 1918 года епископ Уфимский и Мензелинский, князь Андрей Ухтомский, в своей речи в Общем собрании Восточно-русского общества с негодованием отмечал, что наше школьное образование – «величайшее уродство». При этом он обвинял в бескультурном воспитании не только светские земские школы, но и церковно-приходские, которые, казалось бы, являлись носителями православной культуры, но на самом деле «воспитывали из русских детей каких-то уродов без родины, без храма Божия, без всяких прикладных знаний». На школе, по его мнению, лежала вся ответственность за разрушение страны: «Конечно, Ленин только использовал тот горючий материал, который представляла из себя наша молодежь, а честь воспитания этих негодников, разрушивших наше отечество, – принадлежит, бесспорно, нашей народной школе». Революция, по его мнению, была достойным плодом власти, далекой от народа.

Расширение сферы образования отвечает основной цели современного общества – не столько достижению блага мира вообще, сколько дальнейшей автономизации, самодостаточности конкретного человека. Проблема переизбытка преподаваемой информации решается трояко: удлинением срока учебы; повышением её интенсивности, через внедрение новых методик и технологий; отходом от энциклопедического эталона образования и рассечением всего объема учебного

материала на отдельные специализированные направления. Обучение теперь начинается с дошкольных учреждений и включает школу, средний специальный уровень, высшее образование, систему дополнительной подготовки и повышения квалификации, различные дополнительные программы (ученые степени, курсы повышения квалификации и пр.). Возникает концепция пожизненного обучения. Задача школы теперь ознакомить ученика с базовым минимумом сведений из разных отраслей знания. Цель общеобразовательной школы – формировать способности и создавать мотивацию к самообразованию (А. Рогозянский). Даже некоторые ученые Запада, видят основные проблемы современной педагогики в том, что нынешняя социальная жизнь и образование потеряли философский и нравственный компонент. «Знание, изучаемое как самоцель, утрачивает прозрачность, позволяющую усмотреть предназначение знания, его цели, этическое, политическое и человеческое знание, а с христианской точки зрения – его Богом установленное предназначение» (К. Э. Нипков).

На современном этапе развития образования в России, можно констатировать, что очевидна победа секулярной и теоретической педагогики без элементов национального компонента и практических методов воспитания в учебных заведениях. Реформы образования проводятся по европейскому и американскому образцам. Как сфера постоянного социального заказа, школа делает из педагогов статистов. Педагогика, долгое время сохранявшая личностный характер, к нашему времени уже полностью приняла парадигму позитивной науки: опытно изучив предмет, научишься обладать им. «Изучить что-либо», означает поставить опыт извне, рациональным, «объективным» (т. е. отстраненным) умом осмыслить устройство и связи, применимость предмета для тех или иных целей.

В современных условиях, когда меняются системы как экономической модели при переходе в посткапиталистическое общество, так и культурно-духовной, в условиях серьезного социокультурного кризиса, охватывающего различные сферы жизни общества, возникает насущная необходимость в выборе социокультурной модели образования. Для восстановления этнокультурного баланса в системе образования необходим возврат к практической педагогике с усвоением ценностных ориентиров: нация, Родина, долг, патриотизм и т. д., но воспитать такие постулаты без осмысления христианских ценностей,

выработанных тысячелетием невозможно. Поэтому необходимо изыскивать методы внедрения в современное образование воспитательного духовно-нравственного компонента. Но никакой смены вектора развития не произойдет без понимания того, что это выбор не просто технологический или даже политический, а именно цивилизационный.

*Зуев, В. А. Образование в процессе цивилизационного выбора. [Электронный ресурс]. Режим доступа:*

*<https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-v-protsesse-tsivilizatsionnogo-vybora>*

## **Глава 2. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА**

В настоящее время постановка и решение актуальных проблем образования во многом детерминированы обращением к историко-педагогическим, философским и культурологическим аспектам этого сложного и многогранного социокультурного явления, как важнейшей сферы духовной культуры общества. К ведущим из них можно отнести изучение социальной природы образования как целенаправленно организованного процесса развития человека, обеспечивающего единство практики образования (воспитания и обучения) и педагогической мысли с учетом особенностей их самостоятельной эволюции в самом широком социокультурном и антропологическом контексте.

Как мы уже отмечали, образование носит конкретно-исторический характер: его содержание и формы изменялись в соответствии с конкретно историческими периодами жизни людей, выделенными в истории человечества. Этот характер образования убедительно подтверждается так называемой теорией «четырех революций в образовании»<sup>12</sup>, разработанной Л. Ф. Колесниковым, В. Н. Турченко и Л. П. Борисовой, согласно которой, в истории образования выделяются четыре крупных и значимых этапа (революции). Более того, авторы утверждают, что наше общество уже стоит перед пятой революцией.

---

<sup>12</sup> Колесников Л. Ф. и др. Эффективность образования. М., 1991. С. 12-28.

*Первая революция* произошла в первобытном обществе. На всех этапах развития первобытного человеческого общества образование представляло собой нечто нераздельное со всей системой общественно-производственной деятельности. Функции обучения и воспитания, передачи культуры от поколения к поколению осуществлялись всеми взрослыми непосредственно в ходе приобщения детей и подростков к выполнению трудовых и социальных обязанностей. Иначе говоря, различия между функциями производства, с одной стороны, и функциями обучения и воспитания, с другой, были еще настолько несущественны, что диалектическое противоречие между ними существовало лишь в зародыше.

Образование стало особой сферой деятельности с того момента, как процесс передачи знаний и социального опыта выделился из других видов жизнедеятельности общества и стал делом лиц, специально занимающихся обучением и воспитанием.

Таким образом, образование, будучи связанным с целенаправленным обучением и воспитанием в целях обеспечения наследования культуры, социализации и развития личности, возникает вместе с обществом, с развитием труда, мышления, языка.

Обучение и воспитание в первобытную эпоху в целом не были отделены в пространстве и во времени от производственной и других видов общественной деятельности. Поэтому в жизни подрастающих поколений не существовало и особого периода подготовки к жизни, ибо все необходимые знания, навыки и способности приобретались и развивались в ходе непосредственного приобщения детей к практическим делам племени. Учебно-тренировочная деятельность (например, метание копья, аркана, стрельба в цель из лука и т. п.) занимала важное место в воспитании подростков, но ведущую роль играла практическая, производственная жизнь.

Способ обучения был практически-деятельностным, словесные методы воспитания и передачи информации имели второстепенное значение. Педагогические процессы составляли неотъемлемую часть процессов воспроизводства общественной жизни.

В рамках первой революции важный этап становления образования (250-50 тыс. лет назад) характеризовали первые данные об оформлении кровно-родственных связей, семейно-брачных отношений, о зарождении зачатков религии и искусства. Значительная часть



накопленного человечеством опыт стала фиксироваться в форме стереотипно повторяемых действий – ритуалов, символически воспроизводящих элементы трудового процесса или охоты и служивших своеобразной репетицией, предваряющей последующую деятельность. В ритуальной форме стали передаваться и зародившиеся стереотипы общественного поведения. Изучение древнейшей истории образования помогает выявить не только причины, условия его возникновения, но и исторически сложившийся первый тип образования, ставший фундаментом последующей эволюции образования у всех народов. Около 40 тыс. лет назад началась социальная история: завершился антропосоциогенез, появились люди современного физического типа, обладающие сознательной психикой, живущие первобытными общинами охотников, собирателей, рыболовов. Развивается единый хозяйственно-культурный тип общества, основанный на присваивающей экономике, половозрастном, а затем на общественном разделении труда, полном социальном равенстве всех членов первобытного коллектива. В эту эпоху сложился исторически первый тип образования. Физическое созревание индивидов естественно совпадало с освоением накопленного ими коллективного опыта. Связь детей с обществом была прямой и непосредственной – с раннего возраста ребенок жил одной жизнью со взрослыми, усваивал нормы и ценности, единые для всех членов первобытной общины. В связи с усложнением практической деятельности первобытных людей, накапливались и знания и умения, способы передачи общественного опыта. Данные археологии позволяют предполагать, что на этом этапе существовали специальные обряды «посвящения» (инициации) молодежи, которые знаменовали собой переход (9-11 лет) из одной возрастной группы (детства) в другую группу трудоспособных общинников (зрелость). Инициации были длительные, в несколько этапов, трудоемкие, организовывались отдельно для юношей и девушек. Для первых они носили характер состязаний, где юноши должны были проявить выносливость, волю, смелость, проявить умения владеть оружием, знания ритуальных обрядов. Для девушек важным было показать свою подготовку к семейной жизни, ведению хозяйства. Характерными чертами первого типа образования были: совпадение так называемого «педагогического вмешательства» (направленного воздействия на изменение поведения детей) и стихийного (спонтанного) процесса вклю-

чения младших поколений в жизнедеятельность; отсутствие рассогласованности между непосредственными и отдаленными целями жизнедеятельности, между подготовкой к будущей жизни и способами участия в реальной жизни. Внутренними движущими силами такого образования могли служить лишь противоречия самого движения от незнания к знанию, от неумения к умению, и т.п. Таким образом, главным фактором эффективности образования в первобытном обществе могла служить ненасильственность образования, подкрепляемая полным совпадением «теории» с практикой, требований, практикуемых норм и объективной действительности. Разложение первобытного общества обусловило трансформацию в IX-VI тыс. до н.э. исторически первого типа образования и становление нового исторического типа образования. Зарождение имущественного и социального неравенства, постепенное дробление общины на семьи как самостоятельные хозяйственные ячейки, взявшие на себя функцию воспитания детей, обусловило превращение воспитания из равного, контролируемого всей общиной (общинного), в семейно-общинное. Основные функции воспитания, его цели, содержание и формы все более стали различаться для формирующихся в общине социальных групп – жрецов, вождей, воинов, ремесленников и основной массы общинников. Новый тип образования приобретал иные черты: образование членов общины перестало совпадать и стало различаться в соответствии с социальным и имущественным положением; его условия, цели, средства стали ориентироваться на обеспечение социально дифференцированного усвоения опыта и культуры; образование утратило свою естественность, отрывалось от непосредственной жизнедеятельности детей, их интересов, потребностей, что явно приводило к отрыву «теории» от практики.

*Вторая революция* в образовании (5-3 тыс. до н.э. – XIV-XV вв. н.э.) была связана с появлением частной собственности, оформлением первых государственных образований, закреплении словесно-знакового способа образования, появлением особой группы людей, профессионально занятых обучением и воспитанием подрастающего поколения в специально приспособленных учреждениях.

Действительно, изобретение письменности, математической символики не произвело революционный переворот в способах накопления, хранения и передачи информации, но и имело следстви-

ем радикальное изменение содержания образования. Овладение письменностью, шестидесятиричной системой было настолько трудоемким и сложным делом, что прежние формы приобретения знаний, основанные на постепенном включении детей и подростков в практическую жизнь, стали неадекватными реалиям времени.

Успешное освоение учебного материала стало возможным лишь при условии ежедневных многочасовых упражнений в течение нескольких лет подряд. В то же время, чтобы успешно обучать других, самим обучающим необходимо было целиком посвящать себя этой деятельности, специализироваться в ней. Таким образом, противоречие между ростом объемов и сложностью информации и возможностями подрастающих поколений осваивать ее привели к разделению единого процесса воспроизводства общественной жизни на два относительно независимых – материального и духовного воспроизводства.

Способ образования характеризуется в основном словесно-знаковым, обособленным от производственной и всех других сфер жизни общества характером. Воспитание становится дифференцированным не только по половому признаку, но и приобретает классовую тональность. Отличительной чертой второй революции было создание первых систем образования, выделение ступеней школьного обучения и типов школ на них, закреплением индивидуальной и индивидуально-групповой форм обучения, преимущественно гуманитарной направленности содержания образования. Вторая революция в образовании, таким образом, носила четко выраженный классовый характер. Образование, дающее возможность участвовать в государственном управлении, религиозной деятельности, заниматься наукой, искусством, становится привилегией господствующих классов. Подавляющее большинство детей росли, не зная школьного образования, приобретая лишь элементарные знания и навыки путем непосредственного включения в физический труд вместе с родителями.

*Третья революция* в образовании связана с эпохой Средневековья. Этот период является одним из важнейших в истории Западной Европы. Именно в средневековье окончательно оформились новые социально-экономические отношения – осуществился переход к феодализму. Средневековое европейское общество было иерархическим. Во главе его стоял король – верховный сюзерен всех феодалов. На следующем уровне располагались крупные светские и духовные фе-

одалы. Крупные феодалы могли иметь вассалов – рыцарей. Рыцари не имели своих вассалов, в их подчинении находились крестьяне.

Средневековый человек был частью целого, частью коллектива – общности (корпорации): сельской общины, монастыря, ремесленного цеха, воинской дружины, монашеского и духовно-рыцарского ордена...

Наиболее крупные общности (горожане, светские феодалы, духовные феодалы) образовывали сословия: духовенство, дворянство и городское сословие. Каждое сословие имело свои отличительные черты, «добродетели». Так, добродетелью простолудинов считалось трудолюбие, аристократии – доблесть, а главным достоинством духовенства – благочестие и т.д. Представители каждого сословия видели свое предназначение в передаче опыта следующему поколению корпорации. Вот почему универсальной идеей и практикой в средневековой Европе оказалось ученичество: ученичество у Бога (монах, священник, послушник...), ученичество у мастера (ремесленник, ученый...), ученичество в семье и т.д.

Средневековое образование, одной стороны, было единым для всей эпохи и всего общества, поскольку опиралось на христианскую педагогику, с другой стороны, оно было сословно-корпоративным, узкоспециализированным (воспитание и обучение ремесленников, крестьян, купцов, монахов, рыцарей и т.д.).

В целом средневековая педагогика, черпающая свое содержание из христианского вероучения, пыталась привести человека к истинной вере, к постижению и почитанию Бога, к служению ему, к спасению и вечной жизни. Вот почему христианское образование – это не только овладение суммой знаний, «которые выработало человечество», но и построение себя как образа Божия.

Присущая раннему средневековью катехизическая образовательная парадигма практически сводила содержание образования к усвоению и воспроизведению христианского вероучения, излагаемого в Священном писании. Это не могло не сказаться и на методах обучения, обусловив их ориентированный на запоминание и воспроизведение вопросно-ответный характер.

В практике воспитания и обучения раннего средневековья причудливо переплетались античная, языческая (варварская) и христианская традиции.

Античные школы полностью исчезли только к VII веку. Вновь организованные церковные школы (приходские, в которых священники готовили себе помощников из мирян; монастырские, готовящие к пострижению в монахи; соборные или кафедральные, основанные при епископских резиденциях) стали преемниками античной традиции. Это нашло отражение в программах «семи свободных искусств» (грамматика, риторика, диалектика (философия) – «тривиум» и «квадриум» – арифметика, геометрия, астрономия, теория музыки), в методах обучения и др. В церковных школах дети 7-15 лет обучались основам грамоты и пению. В монастырских и соборных школах к ним добавлялись предметы, составляющие в сумме «семь свободных искусств».

На протяжении периода, длившегося с V по XV вв., церковные школы были сначала единственными, а затем преобладающими учебно-воспитательными учреждениями Европы.

В наиболее организованном виде сословное семейно-домашнее воспитание было представлено в системе ученичества и рыцарского воспитания.

Ученичество являлось основной формой обучения в среде ремесленников и купеческой среде. Мастер обычно брал за определенную плату одного – двух учеников, которых обучал своему ремеслу, а часто и грамоте. Завершивший учебу становился подмастерьем и работал у мастера за плату, пока не открывал собственное дело.

Рыцарская система воспитания обслуживала интересы феодалов. Ее основу составляли «семь рыцарских добродетелей» (верховая езда, плавание, владение копьем, фехтование, умение охотиться, играть в шахматы, заниматься стихосложением или играть на музыкальных инструментах).

Быстро растущие потребности общества в образовании столкнулись с недостатком людей, которые могли бы выполнять роль педагогов. Выход был найден благодаря отказу от индивидуального обучения и переходу к классно-урочной системе в школах и лекционно-семинарской в университетах. Применение этих систем обеспечивало организационную четкость и упорядоченность педагогического процесса, непосредственное идейно-эмоциональное воздействие педагога на большую часть учащихся, порождало соревнование среди учеников за успехи в учебе. Лекционный метод обучения позволял переда-

вать информацию одновременно десяткам и сотням людей. Дополняемый семинарскими занятиями, он обеспечивал обратную связь между преподавателями и учащимися. В результате эффективность образования повысилась в десятки раз, значительно снизилась стоимость обучения, повысилась его доступность, охват им населения.

В эпоху Возрождения ослабление влияния церкви выразилось в развитии государственной школы, в изменении характера образования. На первый план выдвигалось изучение классической античной культуры, природы, вместо религии как центра всего образования. Гуманистические взгляды деятелей эпохи Возрождения нашли отражение и в образовании: изменились принципы взаимодействия учителя и ученика, из процесса обучения вытеснялась суровая дисциплина, актуализировался принцип интереса в обучении.

*Четвертая революция* была связана с развитием капиталистических отношений, машинного производства и носила технократический характер. Новое общество нуждалось, прежде всего, в профессионально подготовленной рабочей силе. В этой связи образование становится специфической отраслью духовного производства, а его содержание насыщается естественнонаучными, математическими и техническими знаниями при некотором снижении своей гуманистической роли.

Процессы расширения и углубления образования протекали весьма противоречиво. Формалистическая классическая школа не справлялась со своими задачами. В XVII – XIX веках стали возникать экспериментальные школы, породившие множество теоретических идей, связанных с совершенствованием обучения и воспитания. Организация работы в новых школах проводилась на принципах свободы, самостоятельности, самодеятельности и активности учащихся.

Если в докапиталистическую эпоху образование не оказывало существенного влияния на производство и экономику (по причине преимущественно гуманитарного содержания образования ему отводилась по отношению к массам, в основном, просветительская роль), то с зарождением капитализма, развитием математики, механики, естествознания, медицины, инженерного дела, ростом промышленности и экономики появилась необходимость широкого использования научного знания. Стали возникать реальные училища и технические школы, высшие технические учебные заведения.

Объективные требования производства привели к тому, что постепенно всеобщее начальное, неполное, а затем полное среднее образование становятся основным условием воспроизводства рабочей силы. В процессе расширения технико-технологической деятельности человечества в идеологию и мораль человеческого общества стали проникать технократические ценности, декларирующие всемогущество науки и техники. Технократизм не только предъявлял повышенные требования к профессиональной подготовке человека, но и посягал на его духовную сферу, культурную самобытность, образ жизни. Человек при таком подходе рассматривался как элемент единой технологической цепи, обеспечивающей воспроизводство материальных ценностей, а образование – не столько как средство развития человека, сколько в качестве условия его технологической подготовки для выполнения инструментальных задач общественного развития. А поскольку технократический императив не совместим с экологическим, результатом такого подхода может стать разрушение природной среды, деградация и гибель человечества.

Во второй половине XX века существенно меняется понимание положения человека в производственном процессе. Теперь это не винтик производственного механизма и не придаток машины. Как полагают философы, мы движемся к новому обществу, основным отличием которого от всех предыдущих станут место и роль в нем активной личности, информация и знания станут основным ресурсом современного производства, изменится характер человеческой деятельности – она трансформируется из трудовой в творческую. Безусловно, это отразится (и уже проявляется) в системе образования, затронув и цели, и содержание, и средства, и его организацию. Современный период характеризуется небывалым охватом детей, молодежи и взрослых различными формами образования, переходом к всеобщему высшему образованию, а также включением в этот процесс (в разных качествах) каждого члена общества.

По другим основаниям выделяет ступени (этапы) развития образования как историко-педагогического феномена И. А. Колесникова<sup>13</sup>. Исходя из общепринятого понимания цивилизации как определенного уровня материальной и духовной культуры, постигнутой в ходе ис-

---

<sup>13</sup> Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. Москва. 1995. № 6. С. 84 – 89.

тории разных человеческих сообществ, автор выделяет в рамках единого историко-педагогического процесса три цивилизационные ступени: пройденную («природная педагогика»), настоящую («репродуктивно-педагогическую») и будущую («креативно-педагогическую»).

Первая – ступень *«природной педагогики»*, которая по времени соответствует периоду первобытного общества. В рамках этой ступени каждый член общности был причастен к передаче и приобретению знаний, умений, навыков, опыта отношений, необходимых, чтобы выжить.

Как отмечает И. А. Колесникова, становление человека протекало, как бы мы сказали сегодня, в режиме свободного развития. Справедливо отмечается, что в естественной эволюции человеку как неотъемлемой части живого вещества Земли присущи непосредственное восприятие природной среды, знание ее «предупреждающего языка» Ребенок и взрослый умели видеть, слышать, ощущать, пользоваться для общения друг с другом так называемой дистантной связью. Природа и человек выступали как информационный знак. В ходе передачи опыта трудовой деятельности осуществлялось формирование именно человеческого образа жизни. Люди накапливали способы обретения и сохранения «человеческого качества» в его нынешнем философском понимании.

В рамках первобытной общности регуляция поведения была регламентирована инстинктом, облеченным в некую этическую форму (правила-запреты). Тогда просто не было вопроса о содержании воспитания-обучения. Этим содержанием была сама жизнь, а основными методами – подражание, упражнение, естественный, так сказать, эксперимент. Педагогическая сущность всех названных процессов еще была скрыта от их участников, поскольку индивидуализированный субъект этой деятельности просто отсутствовал.

Естественный характер ситуации научения породил и первые способы ее дифференциации по половой принадлежности, трудовой специализации, физическому развитию, функции в семье. Как только это стало происходить осознанно, человечество продолжило свой путь уже в рамках второй ступени.

Вторая – ступень *«репродуктивно-педагогической цивилизации»*. Ее отличительная черта – целенаправленная передача опыта «отцов» к «детям» средствами специально организованного педагогического



процесса. В рамках репродуктивно-педагогической цивилизации речь идет о выработке неких условных, конвенциональных требований к содержанию образования и критериям образованности. В контексте определенной социокультурной ситуации специалисты «договариваются» о том, какой объем знаний, умений, навыков, отношений, оценочных суждений следует считать эталонным, каковы те поведенческие нормы, которые характеризуют ожидаемый эффект воспитанности. Как справедливо отмечает автор, «педагог, став дипломированным специалистом-профессионалом, в рамках этой ступени остался все тем же «рабом, ведущим ребенка». Рабом в смысле своей несвободы в деле созидания Человека, несвободы, обусловленной рамками государственной политики, социальным заказом общества». В рамках данной ступени любой результат учебно-воспитательного процесса может быть оценен в системе «да – нет» «знает – не знает», «воспитан – не воспитан», «владеет – не владеет». Здесь всегда существует некий эталон, идеал, норматив, по которому сверяется уровень подготовки, образованности, воспитанности. Понимание качества человека в данной плоскости сопряжено с оценкой его готовности или неготовности выполнить определенную социальную функцию. Представление о должном знании, поведении формируется на государственно-общественном уровне.

Еще одна характерная черта репродуктивно-педагогической цивилизации – монополия на информацию со стороны отдельных социальных групп, использование обучения как средства селекции, искусственного блокирования по отношению к части населения процесса развертывания «человеческого качества» во всей его полноте.

То же, считает автор, происходит и сейчас: различные человеческие общности воспроизводят, совершенствуют, изобретают наилучшие способы передачи информации от поколения к поколению. Усложняются лишь средства передачи. Суть остается неизменной. Усложнение и изменение средств передачи информации: знаковые системы, различные искусственные устройства привели к созданию некоего условного мира, в котором человек отчужден от природы и вместо познания мира посредством природных способностей, он сам стал посредником между природой и приобретением знаний, то есть между ним и миром стоит своеобразная «дидактическая стена», сте-

пень проницаемости которой в плане «чистоты информации» бывает самой различной.

На ступени репродуктивно-педагогической цивилизации, по мнению автора, акцент делается не на самооценность человека, а на социальные задачи воспитания и образования. Природное начало человека отступает на задний план, нарастают процессы его отторжения от природы человеческого познания. Данная точка зрения представляет определенный интерес, так как она отражает аксиологический ряд: ценность знания, познавательной деятельности, нормативных моделей поведения, педагогических технологий, создавший предпосылки изменения ценностно-смыслового понимания сути педагогического процесса. Перед современным образованием стоит задача создания условий саморазвития личности. Этот вопрос был поставлен также на ступени репродуктивно-педагогической цивилизации, о чем свидетельствуют работы отечественных педагогов названного периода.

Как отмечает И. А. Колесникова, несмотря на колоссальный опыт, аккумулированный на протяжении двух названных выше цивилизационных ступеней, мировое педагогическое сообщество в целом оказалось не готовым к положению, которое начинает складываться на рубеже XX и XXI столетий, ибо оно по многим параметрам качественно отличается от социокультурной и образовательной ситуаций предшествующих веков.

Прежде всего меняется ценностно-смысловое понимание сути педагогических процессов, поскольку стало неясно, что же репродуцировать. В постоянно меняющемся мире, при существующей динамике социальных условий, в ситуации экологического кризиса и необходимости формирования глобального мышления речь идет уже не о передаче опыта, а о необходимости обеспечить выживание человечества. Сегодня это представляется возможным лишь в процессе совместного переосмысления «отцами» и «детьми» прошлого опыта и создания нового в системе отношений, построенных по принципу ценностно-смыслового равноправия.

На основе интегрированного знания о человеке уже в обозримой перспективе может быть предложена стратегия воспитания и обучения, основанная не на «линейном», сугубо дидактическом представлении о развитии ребенка, подростка, юноши, взрослого, а на объем-

ном системно-целостном видении внутренней природы этого развития в контексте глобально понимаемой экологии как науки о Доме человечества. По словам автора, мы становимся свидетелями того, что по мере роста уровня сформированности общественного сознания меняется образ педагогической науки. Выйдя когда-то из недр философии, она вновь готовится стать философской областью знания, по сути, начиная новый виток своего исторического существования.

Названные выше явления свидетельствуют о том, что внутренние ресурсы репродуктивно-педагогической цивилизации исчерпаны. Намечился переход к следующей третьей цивилизационной ступени, условно названной автором «креативно-педагогической».

На этой ступени развития образования, по мнению автора, должны и будут освоены ненасильственные способы решения конфликтов разного уровня в системе «Человек – Человек», найдены экологически щадящие формы взаимодействия в системе «Человек – Природа». Совокупным субъектом-объектом воспитания выступит человеческое сообщество, взятое в целом. Произойдет возврат каждого индивида к естественной педагогической деятельности как сотворчеству взрослого и ребенка, универсальному способу бытия, в недрах которого будет осуществляться осмысление и оценка инновационного опыта. Педагогика мероприятий уступит место педагогике Бытия. Наступит эпоха школы творчества в широком, философском ее понимании.

Мы считаем, что переход на новую ступень, названную И. А. Колесниковой креативно-педагогической, возможен только при условии учета всего того ценностного теоретического и практического опыта, который сформирован был на предыдущей ступени развития педагогики и образования.

Итак, как показал краткий обзор истории становления и развития образования, из общечеловеческого и конкретно-исторического характера образования вытекают его основные черты, которые проявлялись в той или иной степени в различные исторические эпохи.

*К основным чертам можно отнести проявление в образовании общечеловеческого, национального и индивидуального.*

*Общечеловеческое* в образовании выступает как его гуманистическая черта, так как, целью образования является формирование че-

ловеческой личности. Причем эта тенденция имеет глубокие исторические корни. Так, например, еще в 1 веке до н.э. выдающийся представитель древнеримской педагогической мысли, политик, оратор Марк Тулий Цицерон, выдвигая программу образования совершенного оратора для обозначения образовательного идеала, ввел понятие «humanitas» (гуманизм, гуманность), которое означало не только человеколюбие и культурность, но, прежде всего, образование, определяющее человека как существо, овладевающее духовной культурой, имеющее достоинства, обеспечивающие его удаленность от природного варварского состояния. Всегда содержание образования находилось под влиянием гуманистических идей, связанных с усвоением общечеловеческой культуры, хотя в отдельные исторические периоды эта черта проявлялась по-разному.

Проявление *национального* в образовании можно трактовать по-разному. С одной стороны, образование несет на себе отпечаток национальных особенностей региона, страны и т.п., с другой, в образовании в рамках отдельного государства наряду с официальной идеологией и образовательной просветительской политикой всегда соседствуют народные традиции, идеалы, взгляды на воспитание и обучение. Общественное сознание, культура, педагогические идеи каждой эпохи не исчерпывались господствующей (государственной) идеологией. Рядом с ней и в значительной мере в противовес ей всегда существовала и развивалась народная струя в культуре, образовании в виде фольклора, разных форм художественного творчества, исторических преданий, религиозных ересей, социальных утопий, в которых аккумулировались общественные представления народа о прошлом, мечты о будущем, этические и педагогические идеалы. Все это в разной степени отражалось в содержании образования. Сложившиеся в различные исторические эпохи системы образования, типы школ с их целями и методами в разных государствах имели свои национальные особенности, связанные с идеологией, культурой, религией.

*Индивидуальное* в образовании проявлялось и проявляется через актуализацию личностных факторов определения направленности образования, через ориентацию в образовании на личность ребенка, его индивидуальность, неповторимость. Так, в разные исторические эпохи при определении целей школы, государственные деятели, руково-

дители сферы образования, педагоги-теоретики и практики стремились учитывать интересы, возможности и потребности ребенка. К сожалению, эти устремления касались не всех детей, а только представителей привилегированных слоев общества. Индивидуальное в образовании и сегодня в большей мере проявляется через личностные потребности самого человека, его способности, склонности, возможности. В современной педагогической теории и практике эта черта реализуется в одном из ведущих педагогических принципов – требовании учета в обучении и воспитании возрастных и индивидуальных особенностей человека.

Исследование социальной природы образования как важного аспекта методологии педагогической науки, безусловно, не исчерпывается изучением характера и черт образования. Социальную природу образования целесообразно также рассматривать с позиции соотношения содержания понятия «образование» с понятием «культура», поскольку именно образование выступает способом введения и вхождения человека в культуру.

### **Вопросы и задания**

1. Согласны ли Вы с утверждением, что образование носит общечеловеческий и конкретно-исторический характер? Приведите примеры из истории педагогики, подтверждающие или опровергающие это утверждение.

2. Л. Ф. Колесниковым, В. Н. Турченко и Л. П. Борисовой разработана так называемая теория «четырех революций в образовании», согласно которой, в истории образования выделяются четыре крупных и значимых этапа (революции). Более того, авторы утверждают, что наше общество уже стоит перед пятой революцией. Какие исходные положения послужили основанием данной теории?

3. Дайте краткую характеристику каждой из «четырех революций» в истории образования. Подберите исторические факты, наиболее ярко иллюстрирующие, с Вашей точки зрения, сущность каждого из выделенных авторами «четырех революций» исторического периода в развитии образования.

4. Исходя из общепринятого понимания цивилизации как определенного уровня материальной и духовной культуры, постигнутой в

ходе истории разных человеческих сообществ, И. А. Колесникова выделяет в рамках единого историко-педагогического процесса три цивилизационные ступени: пройденную («природная педагогика»), настоящую («репродуктивно-педагогическую») и будущую («креативно-педагогическую»). Дайте краткую характеристику каждой из выделенных цивилизационных ступеней.

5. Сопоставьте предложенный И. А. Колесниковой подход с теорией «четырёх революций». Какой из подходов Вам кажется более убедительным? Ответ аргументируйте.

6. Назовите и охарактеризуйте основные черты образования, обусловленные его общечеловеческим и конкретно-историческим характером.

### **Глава 3. ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА И КУЛЬТУРА. РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ СУЩНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ<sup>14</sup>**

«Понятие «культура» возникло в Древнем Риме. В переводе с латинского «культура» означает «обрабатывать», «совершенствовать», «почитать», «изменять». Оно стало использоваться как оппозиция понятию «натура», т.е. природа, для обозначения противоположности «естественному», «первозданному», «дикому», прежде всего для отделения растений, выращиваемых людьми, от дикорастущих. Со временем слово «культура» стало объединять все более широкий круг явлений, предметов и действий, обладающих общими свойствами – «противоестественностью» их происхождения, их *сверхприродным*, искусственным, *человекотворным* характером. Соответственно и сам человек, поскольку он выступал творцом «второй природы», в свою очередь изменяющей человека, попал в сферу культуры и стал существом, которое в своей реальной жизни и поведении воплощает единство природы и общества, органически связывая биологические и социальные качества и выстраивая их в единое целое, формируя свою *культурную* сущность.

Сегодня стало привычным рассматривать человека как «общественное животное». По мнению философов, его отличие от живот-

---

<sup>14</sup> Селивёрстова Е. Н. Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания: Учебное пособие. Владимир: ВГТУ, 2017. С. 13-38.

ных состоит в *способе существования*, который характеризуется *продуктивной деятельностью*, а не спонтанной жизненной активностью. В этом отношении важно, что одно из существенных отличий человеческой деятельности от жизнедеятельности животных состоит в том, что животное удовлетворяет свои жизненные, витальные потребности на основе наследственно передаваемых инстинктов. Человек же наряду с данной задачей реализует еще и другую – «социальное наследование», содержание которого составляют результаты человеческой деятельности в виде добытых знаний, ценностей и способов действия. Таким образом, с позиций философского знания становится понятным, что свободная человеческая деятельность явилась причиной возникновения новой формы бытия – культуры. Одновременно свободная человеческая деятельность выступает, по признанию ряда философов, в качестве базового механизма существования культуры.

Поскольку культура является проекцией человеческой деятельности как целенаправленной активности субъектов, то в самом обобщенном плане характеристика культуры охватывает (М. С. Каган):

- качества самого человека как субъекта деятельности; эти качества опираются на природные возможности, но вместе с тем формируются в ходе становления человечества и каждый раз воссоздаются в ходе становления индивида в условиях социализации и специально организованного обучения и воспитания;

- те способы деятельности, которые не являются врожденными, а создаются и совершенствуются людьми, и также передаются из поколения в поколение, благодаря обучению и воспитанию;

- многообразие предметов – материальных, духовных, художественных, – в которых опосредованно присутствуют, «опредмечены» (Г. Гегель) процессы осуществленной ранее деятельности; эти предметы используются для удовлетворения сверхприродных, специфически человеческих потребностей и служат в качестве передатчиков человеческого начала другим людям; именно предметная сторона культуры придает ей способность к сохранению и последующей жизни: создатели орудий труда, научных трактатов, теоретических концепций, произведений искусства и т.п. умирают, а их творения сохраняются и живут века и тысячелетия, нередко неожиданным образом меняя свое назначение по сравнению с замыслом их создателя (например, идолы, иконы, культовые предметы сегодня живут в культуре

чаще всего как музейные произведения художественного смысла, хотя первоначально создавались как предметы культового характера);

- вторичные способы деятельности, служащие распредмечиванию, т.е. обнаружению тех человеческих качеств, которые хранятся в предметах культуры и заново осваиваются новыми поколениями людей через их деятельность;

- обновленный, «окультуренный» человек, который в процессе распредмечивания культуры, вхождения в нее растет, меняется, обогащается, развивается, т.е. становится *продуктом культуры*, приобретая опыт творения культуры и жизни по ее законам;

- общение людей, участвующих в опредмечивании и распредмечивании культуры; при этом общение выступает как форма свободно избираемого, практического и духовного способа реализации потребности человека в человеке как субъекта в субъекте.

Анализ того, что попадает в сферу культуры и становится культуросообразным явлением, показывает принципиальное отличие бытия культуры и включенного в нее человека от существования природы. Действительно, поведение каждого вида животных отличается стабильностью, повторяемостью поведенческих программ в силу генетической передачи их из поколения в поколение, а также ограниченностью возможностей прижизненной коррекции этих программ средствами научения. История же культуры и соответственно человечества характеризуется постоянным *изменением, расширением, обогащением* способов и средств деятельности. Поэтому культура и человек, как ее порождение и одновременно ее создатель, обладают творчески созидательной силой, обуславливающей постоянное *самообновление* в результате диалектического взаимодействия традиций и инноваций. Не случайно поэтому диалектическое отношение «традиция – инновация» философы рассматривают как закон существования и развития культуры.

<...> Можно сказать, что линия культуры возникает тогда, когда человек, отрешившись от прагматизма и ситуативности самосохранения пытается поставить перед собой проблему не столько опоры на воспроизведение и использование прошлого опыта, сколько *акцент* на его *сохранение, совершенствование* и *расширение*. В этом плане культурные ценности действительно являются, по словам И. Канта, «проблемами без всякого разрешения» или с неоднозначно возмож-



ным способом разрешения. Они определяют непрерывное движение вперед, указывают путь прогресса, который нельзя пройти до конца, поскольку он устремлен в будущее. Именно цели культуры открывают для заинтересованного в них человека путь бесконечного развития и саморазвития. Поэтому именно эти цели обуславливают специфически человеческую способность к самопознанию и самоопределению: «культура есть ... реализация верховных ценностей путем заботы о высших благах человека».<sup>15</sup> <...>

По мнению философов, деятельность человека, создающего культуру, имеет три общие цели, достижение которых и породило культуру, обеспечивая переход от биологических форм существования животных к новым, социальным формам человеческого существования:

- удовлетворение потребностей реального бытия человека – и биологических, витальных, и, что особенно важно, внебиологических, социальных по их происхождению и смыслу (например, потребность в знаниях; потребность в ценностях как значениях предметов для человека; потребность в образах и моделях создаваемого, предвосхищающих его появление; потребность в идеалах, которые должны превратиться в реальность; потребность в другом человеке как соучастнике, т.к. человеческая жизнь и деятельность по природе коллективны и предполагают взаимодействие между участниками; потребность в «удвоении» своей реальной жизни воображаемой, иллюзорной, в результате чего человек приобретает способность бесконечно раздвигать границы своего жизненного опыта посредством воображаемой жизни, реализуемой в мифологической и художественной реальности);

- передача накапливаемого опыта внебиологическими (культурными) средствами, поскольку биогенетические механизмы неспособны сохранять и транслировать прижизненно добываемый опыт;

- сближение человека с человеком в рамках расширяющихся коллективов, объединяющих людей (вплоть до Человечества как единого целого, существование и выживание которого на рубеже XX и XXI веков напрямую обусловлено степенью осознания человечеством

---

<sup>15</sup> Хайдеггер М. Время и бытие. – М., 1993. С.42.

своей общности и выработкой действий, направленных на ее всестороннее укрепление).

В соответствии с этими объективными целями человеческая деятельность характеризуется тремя моментами (М. С. Каган), каждый из которых в совокупности с другими придает ей человеческий, т.е. культурный оттенок: *во-первых*, она выражается в действиях *утилитарного* характера, в результате которых создаются *полезные* предметы, призванные удовлетворить всевозможные материальные и духовные потребности людей; *во-вторых*, деятельность людей должна делать эти предметы не только употребляемыми, но и *смыслонесущими*, т.е. способными передавать от поколения к поколению заключенную в них социальную информацию, значимую для новых поколений; *в-третьих*, человеческая деятельность должна вырабатывать средства внеутилитарного и внеинформативного, т. е. *игрового*, общения людей, единственной целью которого было бы укрепление общности людей совместной самоценной деятельностью, направленной преимущественно на получение положительных эмоций от самого этого общения. Таким образом, достижение человеком данных целей определяет внутреннюю жизнь культуры, которая выражается во взаимном влиянии *материальной, духовной и художественной* деятельностей. Соответствующие этим видам деятельности *формы культуры* имеют свои конкретные функции, успешная реализация которых и определяет эффективность воздействия культуры как целого и на человека, и на общество, и на природу.

Выделение материальной культуры обусловлено тем, что материальность выступает в качестве способа существования и функционирования как природных, так и рукотворных предметов, отделившихся от своих создателей. В таком понимании материальная культура, мир реальных предметов, является способом материализации духовного (мыслей, чувств, устремлений, идеальных представлений и т.п.) и необходима для того, чтобы духовное сохранилось после ухода его создателей и стало всеобщим достоянием человечества. <...>

Духовная культура связана с внутренним, нравственным миром человека, миром его переживаний, миром идей, ценностей и смыслов. Говоря о духовности человека, прежде всего имеют в виду его нравственный строй, способность руководствоваться в своем поведении высшими ценностями общественной жизни, идеалами истины, добра

и красоты. Поэтому духовная деятельность человека не сводится к познанию бытия, а предполагает обязательное его *ценностное осмысление*, включает и его идеальное преобразование, выражающееся в виде воображаемого, субъективно представляемого образа изменения действительности. Иными словами, духовная культура предполагает наличие трех граней. (М. С. Каган):

Первая область духовной культуры представлена плодами познавательной деятельности человека – *знанием*. Выработка знаний, обладание знаниями, их хранение и переработка – одно из значимых завоеваний культуры. Обладание знанием связано с добыванием человеком или получением от других в ходе учения информации о том, что существует в мире и в самом индивиде. Приобретенное человеком знание определяет его взгляды на жизнь, обуславливает его практические действия и поведение. Уровень культуры каждого отдельного человека и человечества в целом в существенной мере характеризуется достигнутым объемом знаний и их глубиной. Поэтому начиная с античных времен, познавательная деятельность людей сформировалась в особую отрасль духовного производства, цель которой – производить, сохранять и транслировать знания о том, что реально существует. Эта область духовного производства получила название науки.

Вторая сфера духовной культуры связана с результатами ценностно-ориентационной деятельности – *ценностями*, определяющими выбор человеческих действий и отношение к самому знанию, к истине. Необходимость этого слоя духовной культуры обусловлена тем, что от знания нет прямого пути к действию. Мотивационную роль в практическом поведении человека могут играть только переживания, эмоциональные влечения, чувства, которые и выступают в качестве психологического фундамента ценностного отношения. Роль ценностей в духовной культуре связана с тем, что они заключают в себе *значение* для человека различных форм реальности – природной, социальной, культурной. Формой ценностного сознания выступают разнообразные отношения человека. <...>

Третьей сферой духовной культуры выступают результаты духовно-преобразовательной деятельности людей, модели и прообразы творимых человеком предметов – *проекты*. Роль их в духовной культуре определяется выходом за пределы биологических форм суще-

ствования, ибо каждое действие, совершающееся не инстинктивно, а целенаправленно, должно быть осуществлено на основе предваряющего его проекта. В культуре содержатся проекты осуществимые (например, проекты – изготовления инструмента, проведения праздника, поведения в определенной ситуации и т.п.), назначение которых состоит в опосредовании конкретных действий в связи с изменением реальной жизни, и проекты неосуществимые, фантастические, которые удовлетворяют потребность человека в обобщенных представлениях о мире и развивают саму способность человека к творчеству, к свободному преобразованию реальности. <...>

Художественная культура представляет собой духовно-материальную слитность (М. С. Каган), созидаемую в творчестве человека, опредмеченную в продуктах этого творчества и распредмечиваемую при одновременном ее сотворческом обогащении в процессе художественного восприятия. Отсюда особенность художественной культуры в том, что «художественное творение – это не просто *идея* или *знание*, и не просто *символ*, *код*, *знак*, и не просто *вещь*, *тело*, *конструкция*, но *единство*, в котором они друг с другом отождествлены, т.е. выступают как разные стороны, грани, аспекты одного и того же явления: с гносеологического угла зрения художественный образ рассматривается как *знание*, *жизненная правда*, *истина*, с аксиологического – как *идея*, с семиотического – как *знак*, с технологического – как *материальная конструкция*».<sup>16</sup> Единицей существования художественной культуры является «воплощенный художественный образ», возникающий в *воображении* художника, порождаемый творческой деятельностью, в которой слиты воедино познание, ценностное осмысление и проектирование вымышленной реальности. В любом художественном образе (картина, музыкальное произведение, фрагмент литературного произведения и т.п.) всегда проступают *познавательное отражение* некоторой объективной реальности, *эмоциональное выражение* оценки отражаемого художником и *создание нового идеального объекта*, преобразующего исходную реальность с целью воплощения слитного единства знания и субъективного ценностного взгляда.

---

<sup>16</sup> Каган М. С. Философия культуры. – СПб., 1996. С. 184.

Художественный слой культуры реализует в ней обобщающую способность, которая придает искусству миссию *самосознания культуры* (М. С. Каган), выражающуюся в *изображении* искусством деятельности людей в материальной и духовной сферах жизни. <...>

Культура – это возможность для человека понять и принять для себя мир, научиться делать самостоятельный и осознанный выбор в системе духовных ценностей, освоить опыт созидательной деятельности, постичь свою судьбу во взаимосвязи с другими человеческими судьбами. Можно сказать, что культура – это хранительница человеческих ценностей, а с другой стороны, – это система регулятивов человеческой деятельности, основное назначение которой – быть «социальной терапией» (В. Налимов), возвышающей человека над самим собой и придающей его жизни ценность. Культура выступает в качестве «языка, объединяющего человечество» (П. А. Флоренский), который определяет программу образа и качества жизни человека. И в этом смысле культура является характеристикой самого человека, меры развития его субъектных проявлений, меры овладения этим субъектом условиями и способами *человеческой* деятельности в различных сферах общественной жизни. Поэтому главное в культуре не материальные ценности, а то, что люди постигают идеалы совершенствования человека (А. Швейцер), достигая целостности своего развития.

Культурный человек (человек культуры) ищет не только удовлетворения основных потребностей (питание, материальное благополучие и т.п.), но и стремится к расцвету личностных проявлений, т.е. к благополучию в широком смысле, связанному с удовлетворением *духовных потребностей* в условиях сосуществования с другими людьми и с собой самим. Для культурного человека все чаще встает цель – не производство материальных благ, доходы и потребление сами по себе, а полнота *самоощущения, индивидуального и коллективного самовыражения, гармония с сохраняемой природой*. Достижение этих целей неизбежно приводит к тому, что человек приобретает внутреннюю свободу, охраняющую «культурного человека» (И. Северянин) от вторжения в его внутренний мир, и обогащается умением принимать разумные решения в попытке выстоять во всех тех «щекочущих моментах», которыми изобилует реальная жизнь. Но чтобы культура выполнила такие свои масштабные функции, растущему человеку необходимо постичь систему ее ценностей, освоить тот «единый срез,

проходящий через все сферы человеческой деятельности» (М. Мамардашвили), который делает человека человеком. *Эту миссию введения человека в мир культуры выполняет образование.*

Обратимся к буквальной расшифровке термина «образование». В переводе с немецкого образование означает «формирование образа». В таком значении его ввел в педагогику Иоганн Генрих Песталлоцци, обратив внимание на особую функцию общества, связанную с необходимостью осуществления процесса *социального воспроизводства поколений*. Именно социальность не только отличает человека от животного, но и делает его Человеком. Значит, важно, чтобы формировался образ человеческий. Вместе с тем в зависимости от различного понимания того, что такое образ, каковы его сущностные характеристики и механизмы становления, появляются различные подходы к пониманию сущности образования.

Традиционно сложилось представление об образе как о передаваемом жизненном опыте, необходимом подрастающему поколению, входящему в жизнь. Заметим, что в данном случае задаётся достаточно утилитарный и функциональный угол зрения. Как известно, передать можно только то, что уже познано и отрефлексировано, а значит достаточно стабильно и определённо, что служит жизненно важной цели самосохранения человека как индивида и рода, а значит, ориентировано в прошлое, а не в будущее. Иными словами, передавать можно знания и умения, нужда в которых была осознана другими людьми, предшествующими поколениями, в процессе *их* жизни и деятельности.

Вместе с тем, цель сохранения жизни присуща всему живому миру. Особенность же человека в том, что он рождается «как причуда природы, находясь внутри природы и вместе с тем превосходя её».<sup>17</sup> Следовательно, образование *человека* должно предполагать формирование образа, характеризующегося специфически человеческой способностью, каковой, как известно, выступает способность ориентироваться в природном мире на основе *свободного самоопределения*. У человека, в отличие от животных, «нет безошибочного «знания», ... его решения *не навязываются ему* инстинктом. Он вынужден принимать *их сам*. Он сталкивается с ситуацией выбора, и в каждом прини-

---

<sup>17</sup> Фромм Э. Психоанализ и этика. М., 1993. С. 624.

маемом решении есть риск провала. Надежность – вот цена, которую платит человек за сознание... Ему приходится защищаться не только от опасности потерять жизнь, но и от опасности потерять рассудок. Человеческое существо ... сошло бы с ума, если бы не нашло эталонную систему, позволяющую ему в той или иной форме чувствовать себя в мире как дома и избегать ощущения полной беспомощности, дезориентации и оторванности от истоков».<sup>18</sup> Этой эталонной системой выступает для человека вся культура (а не только знания и умения) общества, постижение которой формирует у него ценностно-смысловые установки, обеспечивающие способность свободного действия и целесообразного принятия решения, а также духовно-творческий потенциал, позволяющий реализовать свою созидательную природу, создавая основу для дальнейшего расцвета культуры.

Отметим, что и образование, ограниченное готовым знанием, осуществляемое вне культурных ориентаций, как бы выполняет роль инстинктов животных, а потому не обеспечивает необходимых условий для специфически человеческого образа жизни. Поэтому о подлинном образовании можно говорить только в аспекте культурных ценностей, «к которым в процессе образования должен быть приобщён человек».<sup>19</sup> Именно эти ценности соизмеримы со специфически человеческой способностью к самоопределению. Следовательно, самая существенная характеристика образования состоит в том, что оно выступает средством сохранения и развития культурных ценностей в результате наращивания созидательных возможностей самого человека. Поэтому значимость образования не столько в приобретении знаний и умений, обеспечивающих удовлетворение наличных потребностей, сколько в становлении особого личностно-смыслового отношения к миру, соответствующего эталонам современной культуры и потому обеспечивающего человеку бесконечный путь саморазвития. И в этом смысле образование позволяет человеку «время времени из будущего» (М. Хайдеггер), опережать события, предвосхищая будущее в своих мечтаниях, проектах, художественном творчестве. Именно культурный, т.е. духовно-созидательный способ существования, основанный на освоении различных сфер культуры, позволяет чело-

---

<sup>18</sup> Фромм Э. Психоанализ и этика. М., 1993. С. 264-265.

<sup>19</sup> Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 36.

веку приобрести внутреннюю свободу, снять с себя оковы собственных представлений и образов, создать основу для «человеческого самостояния и бытия» (М. К. Мамардашвили). Здесь особенно важно, что «культура не совокупность...готовых ценностей и продуктов, лишь ждущих потребления или сознания. Это способность и усилие человека *быть*» (выделено нами – Е. С.), т.е. активно действовать, соотносить себя с другими, испытывать заинтересованность, постигать свое «Я», ощущая внутреннее единство своих возможностей, оценивая свои проявления как по отношению к другим, так и по отношению к себе самому.

Рассмотренный подход позволяет более емко обнаружить истинный смысл образования. Он в том, что образование создает для человека возможность «вписаться» в эпоху за счет постижения ее истоков и тенденций развития, за счет постижения себя и определенного способа освоения мира, что открывает путь к самовыражению и творчеству в соответствии с имеющимися и развивающимися способностями. Подчеркнем, что организация образования и предполагает формирование человека, культурного в полном смысле слова, т.е. обладающего выраженным духовным началом, могущего «поставить себя во все-связь, в «традицию» (М. К. Мамардашвили), освоившего способность к самостоятельному созиданию. Важно особо выделить, что самое существенное в понимании природы образования то, что оно выступает средством развития субъективных сил человека, позволяющих ему освоить сущностные человеческие возможности, ядро которых – созидание. Поэтому осуществлять образование – это значит трансформировать общественно значимый опыт и систему духовно-нравственных ценностей в субъективный мир развивающейся личности. <...>

Как видим, сегодня сложилось два принципиально различных подхода к пониманию сущности образования. Один из них – *традиционный*, информационный по своей сути, проникнутый настроениями энциклопедизма, сводящий образование к приобретению человеком разнообразных знаний, расширяющих и углубляющих его взгляд на мир, а также готовых способов осуществления тех видов деятельности, целесообразность овладения которыми продиктована условиями благоприятной социализации.



Другой подход, *ориентированный на ценностные характеристики*, рассматривает суть образования как развитие субъективных возможностей и сил человека, позволяющих ему осваивать специфически человеческий образ жизни – приобретать «образ человеческий». В таком понимании смысловым ядром образования выступает опыт созидания человеком себя и своей жизнедеятельности, движимый духовными ценностями и культурными эталонами. С этих позиций образованный человек – это не столько «человек знающий», даже со сформированным мировоззрением, сколько подготовленный к жизни, к ориентации в сложных проблемах современной культуры. Это человек, способный осмыслить свое место в мире. Это – *свободная личность*, сознательно выстраивающая свои практические действия и поступки, открытая для общения с другими людьми, рефлексирующая свое собственное поведение и действия. Речь в данном случае идет не о формировании личности с заданным набором свойств, а о создании такой педагогической среды, которая «провоцирует» самореализацию, саморазвитие и самоопределение ребёнка благодаря приобретаемому опыту созидательной деятельности и соотносению своих действий с культурными эталонами. Поэтому школа действительно начинает решать не столько проблему «научения», сколько проблему Человека, связанную с постепенным «пробуждением» и «выращиванием» его субъективности становясь «школой мысли, человечности и поэзии», приобщая ученика не только к знанию, но и к человеческому смыслу «культурного творчества» (П. П. Блонский).

Данный подход к пониманию сущности образования сегодня становится приоритетным. Тем самым образование все чаще начинает рассматриваться нами с точки зрения своей культуросозидающей функции, все в большей мере ориентирует на утверждение личностного начала в человеке. При этом существенно, что обращенность к личности достигается через направленность на формирование механизмов накопления *личностного опыта* школьника – рефлексии, смыслотворчества, избирательности, ответственности, автономности и др. (В. В. Сериков) – как самоцели образования. В то время как в рамках традиционного подхода развитие этих личностных «функций» связывается с влиянием образованием лишь «попутно», в той мере, в какой они оказываются востребованными для социальной ориентации человека. Поэтому только в плоскости обозначенных различий возни-

кает возможность осмыслить разницу между двумя казалось бы совпадающими явлениями – образованием и социализацией.

Как следует из предыдущих рассуждений, образование рассматривается в качестве способа и результата вхождения человека в мир культуры. Овладение школьником ценностным потенциалом современной культуры раздвигает для него горизонты саморазвития и самосовершенствования, обуславливая качество того «образца» культурного действия, который ограничивает проявление разрушающих сил и одновременно мобилизует силы созидательной активности, адресованные к социальной и природной среде. Тем самым образование создает основу для благоприятной *социализации* человека, но не отождествляется с ней. В самом деле, социализация связывается с процессами восприятия и усвоения человеком ценностей, норм, эталонов поведения, взглядов, присущих данному обществу или социальной общности, группе, и с процессами воспроизводства в своем поведении и деятельности усвоенных социальных связей и социального опыта (А. В. Мудрик). По существу социализация отражает процессы адаптации ребенка к жизни в данном обществе или среди данной социальной общности. Это то, что позволяет людям приобрести облик «нормального» человека с точки зрения реально утвердившихся общественных стандартов. Житейский смысл явления «социализация» может быть «схвачен» народной мудростью: в стае жить – по-волчьи выть. Отсюда понятно, что содержательные линии образования и социализации и их результатов (образованности и социализированности) могут характеризоваться различной ценностной окраской. К примеру, социализация человека, происходящая в наши дни, в условиях размытости духовных ориентиров, невольно приводит к выработке такой социальной нормы: деньги решают все. А между тем, гуманистическая сущность культуры, система общечеловеческих ценностей, составляющих ее аксиологическое ядро и определяющих соответствующий уровень образованности, побуждают человека к выделению иных ценностных приоритетов. Освоенные «культурные» эталоны способны поколебать закрепленные реальной жизнью установки и поведенческие стереотипы, побуждая человека к личностному росту в условиях *самостоятельного* выбора «способа поступания» и выстраивания своей жизненной стратегии. Культурно-созидательный способ самоопределения приводит к становлению личностной зрелости человека и его внутренней свободы, его умения

жить в условиях диалога и принимать компромиссные решения, *вырабатывая* собственные позиции, а, не просто принимая те, которые «навязываются» ему «неокультуренным» социумом. Понятно, что образованность выступает в качестве надежного условия сохранения человеком своей духовно-нравственной сущности даже в противоречивых ситуациях нравственных коллизий. Достаточно вспомнить масштабный с точки зрения культурного смысла кинофильм Н. Михалкова «Сибирский цирюльник», которому авторы предпослали слова: «Это фильм не о том как было, а о том, как должно быть». Действительно, это фильм о силе человеческого духа и духовности, позволяющих людям жить возвышенной устремленностью. Мы глубоко сопереживаем Андрею Толстому, который, будучи действительно образованным и духовно цельным человеком не смог поступиться своими ценностными приоритетами, даже не взирая на реальную угрозу ограничения свободы жизненного пространства. Одухотворенность и возвышенность устремлений А. Толстого заставили его пойти на жестокий с точки зрения сложившейся морали, но вместе с тем полный благородства и человеческого достоинства, компромисс с собственной жизнью. А. Толстой действительно не покушался на Великого Князя, а потому не заслуживал каторги и вполне мог бы претендовать на ослабление наказания. Однако сила нанесенного оскорбления в результате духовного предательства не позволила ему оправдываться в глазах общества и оболгавшей его прессы. Поэтому Андрей делает *нравственный выбор*, духовный смысл которого способен постичь далеко не каждый морально выдержанный гражданин. Приведенный пример лишний раз демонстрирует, что образование и социализация – это явления, представляющие различные измерения жизни: первое живет культурными смыслами, второе – реально существующим укладом, принятыми нормами морали; образование всегда устремлено «вперед и ввысь», а вектор социализации определяется мерой человечности общественного уклада. Понимая эту разницу, важно так организовывать образование, чтобы оно, максимально окультуривая человека, одновременно тормозило процессы стихийной социализации, направляя активность людей не столько на адаптацию, сколько на сознательное самоопределение в жизни в контексте культурных ценностей – материальных, духовных, художественных».<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Селивёрстова Е. Н. Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания: Учебное пособие. Владимир: ВГТУ, 2017. С. 29-40.

## Вопросы и задания

1. На основе анализа различных подходов к определению понятия «культура» выберете то, которое близко Вам как педагогу. Почему культуру называют второй природой человека?

2. Раскройте сущность и содержание материальной, духовной и художественной культуры как базовых составляющих, определяющих жизнь культуры общества.

3. В чем, на Ваш взгляд, заключается различие между бытием культуры с включенным в нее человеком и существованием природы с характерным для нее миром животных?

4. Раскройте суть наиболее ярких проявлений, характерных для культуросообразного и естественного (биологического, природного) способов существования человека. Приведите необходимые примеры.

5. Какое содержание следует сегодня вкладывать педагогу в понятие «культурный человек»?

6. Как Вы понимаете мысль И. Канта о том, что культурные ценности являются «проблемами без всякого разрешения». Обращаясь к жизненным ассоциациям, а также к примерам из практики школьного и вузовского образования, аргументируйте свое понимание.

7. Прокомментируйте высказывание В. Франкла: «Быть человеком, значит выходить за пределы самого себя ... сущность человеческого существования заключена в его самотрансценденции».

8. На основе изучения учебной литературы по педагогике выпишите и сравните определения образования, предложенные различными авторами. Определите, в чем состоит источник множественности определений образования?

9. Раскройте специфику традиционного (информационного) и культурологического (ценностного) подходов к пониманию образования.

10. Ориентируясь на конкретные примеры из жизни и практики школьного и вузовского образования, расшифруйте положение о том, что образование рассматривается как способ и результат вхождения человека в мир культуры, как обретение личностью культуросообразного (истинно человеческого) образа.

11. М. Мамардашвили: «Образование – это повторяющееся усилие держать две несовместимые вещи – закон и свободу». Раскройте свое понимание обозначенной позиции философа.

12. Какие традиционные представления об образовании противоречат его культурной сущности? Каковы, с Вашей точки зрения, наиболее существенные характеристики культурного измерения образования?

13. Прочитайте статью Н. А. Суровегиной «Человек, культура, образование». В чем, по Вашему мнению, состоит основной замысел автора статьи? Как Вы думаете, может ли человек, обладая культурными навыками, сам оставаться некультурным? Какую позицию по этому вопросу занимает автор статьи?

14. Согласны ли Вы с утверждением: «человеческую культуру в ее целостности можно описать как процесс последовательного самоосвобождения человека. Язык, искусство, религия, наука суть различные стадии этого процесса». Ответ аргументируйте.

15. Какие смыслы вкладывает автор статьи в понятие «образовательное знание». Как бы Вы проинтерпретировали данное понятие?

16. Отнеситесь к предложенному автором понятию культуры – «человеческую культуру в ее целостности можно описать как процесс последовательного самоосвобождения человека. Язык, искусство, религия, наука суть различные стадии этого процесса».

### **Хрестоматийный материал**

**Н. А. Суровегина**

#### **ЧЕЛОВЕК, КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ. КУЛЬТУРА И СТАНОВЛЕНИЕ (ОБРАЗОВАНИЕ) ЛИЧНОСТИ**

Человек, в отличие от животного, не «вписан» органически, с необходимостью в объективный естественный мир. Животное существует лишь постольку, поскольку соответствует миру.

В человеке жизнь возвысилась до духовности, и человек существует, противопоставляя себя миру как субъективную реальность – объективной реальности. При этом «объективный мир» животного и человека – не одно и то же: у животного это – природная, естественная среда обитания, тогда как «средой» человека оказывается в

первую очередь мир духовный (конечно, наряду с материальным), – его можно назвать объективным духом, не имея при этом в виду гегелевского различения объективного и абсолютного духа.

Субъективный дух, объективируясь, порождает многообразные творения, которые, приобретя статус ценностей, продолжают свое существование независимо как от сотворившего, так и от воспринимающего их субъективного духа, и это то, что называется духовной культурой. Жизнь возвысилась до духовности, дух возвысился до культуры.

Это и определяет противостояние субъективного и объективного духа, которое есть не что иное, как «встреча» личности с духовной культурой общества. Объективный дух, или духовная культура, оказывается той средой, которую застаёт субъективный дух с самого начала своего существования и в которой происходит его становление. Становление личности – это взаимодействие субъективного духа с многообразными объективными духовными феноменами (в то время как существование и развитие организма – взаимодействие с объективной природной средой). Иначе говоря, становление личности происходит в процессе освоения духовной культуры.

Практическим выражением духовной природы человека служит нравственное сознание, в основе которого – идея долженствования; должное же в человеческих отношениях определяется нормами.

Человек встречается в культуре с образцами, правилами деятельности, причем общество «предлагает» ему следовать этим образцам. Здесь, однако, обнаруживается вполне очевидное противостояние, напряжение между личностью, сущность которой – свобода, и внешне заданными нормами.

В этой связи необходимо задать вопрос, имеющий принципиальный характер: может ли человек, обладая культурными навыками, сам оставаться некультурным? Понятие культурного человека мы связывали со способностью к «культурному синтезу современности», с творческим субъектом истории. Таким образом, если под «культурным человеком» следует подразумевать творческую (свободную становящуюся) личность, тогда как обладание культурными навыками – это лишь овладение нормами культуры, то очевидно, что понятия «культурный человек» и «обладание культурными навыками» не обязательно совпадают. Дело в том, что, понимая становление личности

как взаимодействие субъективного духа с объективными духовными феноменами, мы должны иметь в виду, что само это взаимодействие может осуществляться по-разному. Одновременно заметим, что рассмотрение духовной культуры и личности в их противостоянии и взаимодействии – это лишь «рабочая» абстракция, назначение которой – акцентировать внимание на характере этого взаимодействия, чтобы в дальнейшем перейти к осознанию единства «личность и культура».

Интересный вариант подобного рассмотрения дан Г. Зиммелем, который понимает культуру как встречу субъективной души и объективного духовного произведения, соответственно определяя: «Культура есть путь от замкнутого единства через раскрытое множество к раскрытому единству». Таким образом, требуется выяснить, какой же должна быть встреча личности с произведениями духовной культуры.

Чтобы определить это, можно воспользоваться известным различием процессов становления и изготовления вещи, либо платоновской схемой соотношения идеи и вещи, либо аристотелевским противопоставлением «ложе – форма, дерево – материя», либо примером Г. Зиммеля, который сравнивает взращивание дерева садовником и изготовление из дерева мачты. Вопрос заключается в том, можно ли становление личности уподоблять изготовлению вещи или его надо понимать как «взращивание». Ответ достаточно очевиден. Говоря о взращивании, мы имеем в виду раскрытие собственных возможностей того, что культивируется, и создание благоприятных условий для этого. Одновременно проясняется и то, что скрывается за различными элементами «формулы культуры»: под замкнутым единством можно понимать личность в ее потенциальном состоянии, под раскрытым множеством – ценности культуры, а под раскрытым единством – развивающуюся личность как целостность. Эта формула очень хорошо «работает»: «...содержания, заимствованные из области сверхличностного, как бы посредством скрытой гармонии развивают лишь то в душе, что налично в ней самой в виде ее собственного устремления и внутренней предопределенности ее субъективного завершения». Заметим, что сравнение духовного роста (становления личности) с ростом растения, конечно, упрощает ситуацию, поскольку личность как дух, в отличие от растения, не имеет однозначно заданного направления становления. Здесь правильнее говорить об экзистенциальном выборе, когда человек – то, чем он себя делает.

Использование модели роста живого организма для объяснения процесса духовного становления, однако, не следует воспринимать как попытку редуцировать духовное к витальному. Важно увидеть, что в модели «садовник и дерево» подчеркивается суть задачи садовника – создать наиболее благоприятные условия для реализации собственных потенций растущего организма. По-видимому, в этом же смысле Ф. Ницше писал о «культивировании породы», о необходимости «взращивать» тип сверхчеловека. Кстати, В. С. Соловьев высоко оценил идею сверхчеловека именно за мотив постоянного самопреодоления, стремления переходить от сущего к должному: «Человеку естественно хотеть быть лучше и больше, чем он есть в действительности, ему естественно тяготеть к идеалу сверхчеловека», ибо человек, в отличие от животного, – это не то, что сделано окружающей средой, а то, что он делает сам в качестве личности.

То же пишет о своеобразии человека и С. Л. Франк, как уже отмечалось: «Человек есть существо самопреодолевающее, преобразующее себя самого – таково самое точное определение человека...»

В этом отношении продуктивной представляется концепция образовательного знания М. Шелера: это такое знание, которое служит образованию личности. Образовательное знание – это сущностное знание, которое становится для человека нормой, «правилом схватывания» ситуаций, способом видения (осмысления) мира.

Образовательное знание – это такое знание, которое органично «вживается» в структуру личности, вследствие чего происхождение и источник этого знания, по словам М. Шелера, уже невозможно установить. Это такое знание, которое не остается «непереваренным». Об этом же рассуждает и Ф. Ницше (в работе «О пользе и вреде истории для жизни»), описывая духовный процесс, происходящий от избыточного количества знаний, или «неудобоваримых камней знаний», вследствие чего, как это ни парадоксально звучит, образование ослабляет личность. Это не что иное, как «удивительное противоречие между внутренней сущностью, которой не соответствует ничто внешнее, и внешностью, которой не соответствует никакая внутренняя сущность, – противоречие, которого не знали древние народы».

Другими словами, отношение личности и культуры может оказаться трагичным. «Какая польза от богатства, которое Я не в силах превратить в свое живое достояние? Не будет ли Я скорее обременено



им, нежели освобождено? В подобных соображениях культурный пессимизм постоянно выступает в самых ярких и выразительных красках. Объем благ, которые производит наше культурное развитие, непрестанно возрастает; но именно в этом росте они перестают быть полезными для нас. Они становятся чем-то чисто объективным; некоторой предметной данностью, которую, однако, Я уже не может ни охватить, ни объять. Их многообразие и их беспрерывно нарастающий вес удушают Я, так что из общения с культурой ему передается больше не сознание своей власти, а всего лишь сознание своего духовного бессилия. По одну сторону находится жизнь, по другую – царство идеальных, самодостаточных и объективных ценностей».

Трагичность здесь порождается противоречием между культурной ситуацией и сущностью культуры, ибо «человеческую культуру в ее целостности можно описать как процесс последовательного самоосвобождения человека. Язык, искусство, религия, наука суть различные стадии этого процесса».

Образовательное знание складывается в кругу определенного культурного сообщества, причем оно привносится туда избранными личностями, то есть творцами духовной культуры, а затем более или менее быстро усваивается массами. Это перекликается ницшевским пониманием сверхчеловека как «наиболее одаренного духовно» человека, призванного творить культурные ценности. Такая же схема используется и А. Тойнби в рассуждениях о росте цивилизации, ответственность за который возлагается на творческие личности и меньшинства.

Таким образом, культура как раскрытое множество – множество ценностей – представляет собой объективные условия существования личности, которая, осуществляя свободный выбор, осваивает те ценности, что соответствуют ее внутренним интенциям, органично включая их в свою структуру. Иначе говоря, объективный дух создает условия, способствует становлению субъективного духа. Если перефразировать гегелевские слова о том, что самосознание в качестве разума по-новому смотрит на мир, узнавая в нем себя («...оно удостоверилось в самом себе как в реальности, или в том, что вся действительность есть не что иное, как оно... ему кажется, что мир лишь теперь возник для него»), то можно будет сказать, что самосознающий субъективный дух (как раскрытое единство) узнает в объективном

духе свое собственное содержание. Тем самым проясняется и мысль о том, что главная цель культуры – развитие личности.

Становление личности означает вместе с тем определенное изменение отношения человека к миру. Как существо материальное, он бесконечно мал перед миром, однако как существо духовное он может стать бесконечно большим и тем самым устранить страх перед бесконечным миром, сравнившись с ним, освоив его духовно. Главный путь духовного освоения мира – познание.

*Суровегина, Н. А. Человек – общество – история – культура: учебное пособие. – Тверь, 2004. – 128 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://sci-lib.biz/osnovyi-filosofii/chelovek-kultura-obrazovanie-65977.html>*

#### **Глава 4. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

Закон об образовании трактует образование как «целенаправленный процесс воспитания и обучения подрастающего поколения в интересах человека, общества и государства, который сопровождается констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)».

С философской точки зрения понятие «образование» рассматривается как духовный облик человека, складывающийся под влиянием моральных и духовных ценностей, которые составляют достояние его культурного круга, а так же как комплексный процесс (обучение, воспитание, развитие), нацеленный на формирование образа человеческого. И в этом процессе пристальное внимание уделяется соединению знаний с личными качествами обучаемого, его умению самостоятельно распоряжаться полученной информацией.

Так как образование является общественным процессом, то, по мнению академика АПН СССР А. В. Петровского, оно играет активную роль в создании той человеческой среды, в которой развитие человека как личности может протекать наиболее эффективно.

Однако образование не формулирует свои цели самостоятельно и не определяет чему учить молодое поколение, именно общество определяет цели и задачи образования. Но поскольку общество не яв-

ляется статичной системой, это не может не отражаться на изменении ранее поставленных целей и задач и, соответственно, на содержании образования (М. Н. Скаткин и Е. Н. Шиянов).

Научно-педагогические основы содержания образования как научно-педагогического феномена являлись и до настоящего времени являются центром внимания педагогов. Как совершенно справедливо отмечает своей статье Я. А. Павлова, это обусловлено, в частности, тем, что понятие «содержание образования» представляется не менее сложным и многоплановым, чем понятие «образование».

Кроме того, компонентная сущность содержания образования всегда определялась существовавшими на том или ином историческом этапе дидактическими теориями, в частности, дидактическими теориями материализма, или энциклопедизма, формализма и утилитаризма.

Автором названия теории дидактического материализма стал Ф. В. Доэропфельд, который в 1879 г. издал книгу «Дидактический материализм». Сторонники этой теории считали, что основная цель школы состоит в передаче учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки. Это убеждение еще в XVII столетии разделял Я. А. Коменский. Теория дидактического материализма, или энциклопедизма сложилась под влиянием потребностей государства и общества в период Нового времени (XVII – начало XX вв.). Ее основной целью стала передача учащимся максимально возможного объема знаний из различных областей науки, которые бы имели практическое значение и максимально способствовали подготовке подрастающего поколения к реальной жизни и труду. Влияние этой теории на современное состояние образования выражается в тенденции к трансляции научных сведений без разработки специальных методов обучения, которые могли бы способствовать закреплению полученных знаний практическими действиями.

Название теории дидактического формализма возникло в конце XVIII в. Использовал его Э. Шмидт, автор изданной в 1791 году «Эмпирической психологии». Термин «формальное обучение» употреблял также А. А. Немейер в опубликованной в 1796 году книге «Принципы воспитания и обучения». Опорой теории дидактического формализма (И. Ф. Гербарт, А. Дистервег и др.) послужила философия рационализма, которая провозглашала разум источником знаний и

главным средством развития мышления. Эта идея обусловила необходимость совершенствовать в первую очередь интеллектуальные умения и навыки, а также человеческие способности.

Педагогическая теория дидактического утилитаризма возникла на рубеже XIX и XX столетий в США. Опорой теории дидактического утилитаризма послужила философия прагматизма (от греч. *Pragma* – «дело», «действие»), которая анализировала целесообразную деятельность с точки зрения ее эффективности в достижении практически полезных результатов. У истоков классического прагматизма американский философ Чарльз Сандерс Пирс, отрицавший ценность теоретического знания, оторванного от реальной практики. Педагогическую теорию дидактического утилитаризма в области отбора и систематизации содержания обучения выдвигал, в частности, американский педагог Дж. Дьюи. В Европе аналогичные взгляды высказывал немецкий педагог Г. Кершенштейнер. Согласно этой теории, содержание образования должно формироваться на междисциплинарной основе, отвечать требованию практической пользы, а также интересам и наклонностям ребёнка.

Долгое время в советской педагогике традиционно преобладал знаниево-ориентированный подход к определению сущности содержания образования, ввиду функциональной направленности учебных заведений различных категорий. Согласно этому подходу содержание образования включало в себя систематизированные знания, умения и навыки на базе определяемого существующей общественной системой мировоззрения и было нацелено на обеспечение определенного уровня практической подготовки и развития познавательных возможностей.

Так, например, в учебном пособии для педагогических заведений и университетов под редакцией И. А. Каирова, опубликованном в 1948 году, под содержанием образования понимался круг знаний, умений и навыков, который необходимо передать подрастающему поколению для того, чтобы приобщить его к сложной системе отношений в социалистическом обществе в соответствии с целями коммунистического воспитания.

С точки зрения М. А. Данилова, содержание образования в советской школе представляло собой систему знаний, умений и навыков, овладение которыми всесторонне развивает умственные и физи-

ческие силы учащихся, подводит их к идеям и методам современной науки, формирует у них основы коммунистического мировоззрения. Данная трактовка означает, что успешная подготовка молодого поколения к жизни и труду в коммунистическом обществе напрямую зависит от содержания образования.

В своей работе «Содержание образования: сущность, структура, перспективы» В. С. Леднев утверждал, что содержание образования – это содержание триединого целостного процесса, характеризующегося, во-первых, усвоением опыта предшествующих поколений, во-вторых, воспитанием типологических качеств поведения личности, в-третьих, умственным и физическим развитием человека.

Приведенные выше трактовки понятия содержание образования относятся к первой половине XX века. В них четко отражены главные цели, поставленные советским правительством и обществом перед образованием, а именно: воспитать новое поколение строителей коммунизма, готовых к жизни в коммунистическом обществе и подготовленных к продуктивному труду.

Нельзя не заметить явного сходства в формулировке предложенных трактовок – подготовленность учащихся к реальной жизни и труду через содержание образования. Это свидетельствует о преобладающем влиянии на компонентную сущность содержания образования того времени теории дидактического материализма (известной также как теория реального образования). Связь образования с трудовой деятельностью и последовавшее в период становления советской власти создание трудовой школы стали решением главной задачи советского государства: повышение производительности труда и его организации.

Однако наряду с явно идеологически ориентированным подходом к отбору содержания образования также широко известно мнение классиков советской дидактики И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина, которые особо выделяли культуросозидающую функцию образования – передачу социального опыта, который включает в себя знания, способности деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин исходили из того, что единственным источником, откуда черпается содержание образования, является культура в самом широком ее понимании как единство материальной, духовной и художественной со-

ставляющих. Таким образом, содержание образования понималось ими как педагогически адаптированный социальный опыт подлежащий усвоению.

В последние десятилетия в отечественной педагогической науке доминирующим становится культурологический подход к определению содержания образования, согласно которому образование рассматривается как способ введения и вхождения человека в культуру.

Современная теория содержания образования (авторы – М. Н. Скаткин и И. Я. Лернер) отвергает знаниево-ориентированный подход в понимании того, чему учить детей в школе. Взамен она предлагает культуроцентрированный подход к определению сущности содержания образования: структура содержания образования в школе должна соответствовать структуре культуры общества и предполагать наличие четырех обязательных элементов:

I – система знаний о мире;

II – система общих интеллектуальных и практических умений и навыков;

III – опыт творческой деятельности;

IV – опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, друг к другу, к себе самому.

Под содержанием образования понимают педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру, освоение которой обеспечивает становление культуросообразной личности, подготовленной к сохранению и развитию материальной и духовной культуры общества (И. Я. Лернер).

Каждый из четырех элементов в структуре содержания образования выполняет свою специфическую, несводимую к другим функцию в формировании культуросообразной личности. Вместе с тем все элементы взаимосвязаны друг с другом: усвоение каждого элемента влияет на уровень и качество усвоения других элементов.

Знания являются основным элементом в структуре содержания образования. Их основные функции – служить созданию общей картины мира, инструментом практической и познавательной деятельности, основой целостного мировоззрения. Чтобы знания выполнили свои функции, необходимо, чтобы они охватывали разнообразные области знаний и представляли различные виды. Виды знаний: основ-

ные понятия и термины; факты повседневной действительности и науки; основные законы науки; теории; знания о способах деятельности; оценочные знания.

Умения и навыки представляют собой опыт осуществления известных способов деятельности. Система интеллектуальных и практических умений и навыков является основой множества конкретных деятельностей и обеспечивает подрастающему поколению способность сохранять культуру общества. Чтобы умения реализовали свою функцию, необходимо, чтобы в содержании образования были представлены все три группы способов деятельности: предметные умения; способы их усвоения; способы организации школьниками своей деятельности по усвоению предметного содержания (так называемые учебные умения).

Опыт творческой деятельности призван обеспечить подрастающему поколению готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности и дальнейшему развитию культуры. Содержание опыта творческой деятельности характеризуется наличием у человека ряда черт творческой деятельности:

- самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- видение новой проблемы в знакомой ситуации;
- видение новой функции объекта;
- видение альтернативы решения и способов решения;
- самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новый;
- структурное мышление.

Важнейшей предпосылкой усвоения отмеченных черт творческой деятельности в процессе решения проблемных задач является сформированность ряда поисковых умений: соотносить друг с другом все данные в условии задачи и ее вопросы; соотносить решение задачи с ее вопросом; соотносить каждый шаг поиска с другим и с вопросом; доказывать необходимость и убедительность каждого суждения, операции, конечных результатов; проверять полноту и достаточность доказательств и решения.

Опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности состоит не в знаниях и не в умениях (хотя и опирается на них), а в воспитанности, проявляющейся в мировоззрении, в убеждениях чело-

века в истинности духовных ценностей и норм отношения к самому себе и к миру. Воспитанность проявляется в единстве знаний, убеждений, чувствований и практического действия, которое демонстрирует человек в своем поведении, интеллектуальной и практической деятельности, в общении с другими людьми.

Как отмечает Е. Н. Селиверстова, необходимым условием усвоения каждого последующего элемента содержания образования является полноценное усвоение предыдущих элементов. Так, нельзя добиться осознанности и фундаментальности в освоении умений и навыков без овладения знаниями о способах деятельности, а также без наличия у школьников должной *системы знаний*, в рамках которой только и может быть осознана перспектива применения знаний, способствующая систематизации имеющихся умений и навыков. Опыт творческой деятельности, в основе которого лежит стремление человека к созданию нового в результате обнаружения несовершенства сложившегося опыта, невозможен без достаточно обширной информированности школьников и готовности к осуществлению деятельности по известным алгоритмам. Опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности напрямую зависит от того, какими знаниями владеет учащийся и что умеет делать, поскольку относиться можно лишь к тому, что знаешь и умеешь, а палитра ценностей и эмоциональных переживаний целиком и полностью определяется широтой кругозора и богатством видов деятельности, к которым «прикасается» человек. Важно подчеркнуть, что действуют связи и обратной направленности. Чем в большей степени у человека выражена культуросообразная направленность творчески-созидательного и ценностно-смыслового потенциала, тем интенсивнее и продуктивнее идет информационное и действенно-практическое обогащение личности. Следовательно, формирование и реализация содержания образования в школе созидания должно предполагать целостность этого содержания, обеспечиваемую обязательным наличием в нем всех четырех элементов.

Выделяют следующие уровни рассмотрения и реализации содержания образования. «На высшем уровне – уровне общетеоретического представления – содержание образования выступает как обобщенное системное представление о составе, элементах, структуре и функциях того социокультурного опыта, который должен быть осво-



ен подрастающими поколениями. На уровне учебного предмета содержание образования создает развернутое представление об отдельных составляющих содержания, играющих специфическую роль в общем образовании и определяющих особые для данного учебного предмета состав и структуру, которые соотносятся с обобщенным теоретическим представлением. На уровне учебного материала содержание образования отражает конкретные, подлежащие усвоению учащимися, зафиксированные в учебниках, пособиях, дидактических материалах те элементы содержания, которые составляют основу обучения определенному учебному предмету. Выделенные три уровня соответствуют целям проектирования содержания и существуют в качестве дидактических нормативов, которые необходимо принимать во внимание в процессе отбора и конструирования содержательной стороны обучения.

Четвертый уровень рассмотрения содержания образования – это уровень процесса обучения, когда содержание образования становится предметом совместной деятельности учителя и ученика. Именно об этом уровне рассмотрения содержания образования пойдет речь в следующих главах, когда мы будем анализировать содержание обучения как структурный элемент дидактической системы и анализировать качественные характеристики содержания обучения в рамках различных дидактических систем. Пятый уровень – уровень отдельной личности – связан с тем, что содержание образования становится достоянием отдельных школьников и характеризует качество их созидательных возможностей, их уровень образованности.

Важно подчеркнуть, что при всем отсутствии жестких границ между выделенными уровнями содержания образования, все-таки необходимо учитывать, что формирование каждого последующего уровня связано с реализацией предыдущего. К примеру, общее теоретическое представление о содержании образования реализуется на уровне учебного предмета, который в свою очередь выступает средством реализации на уровне учебного материала и т.д. Иными словами, можно сказать, что каждый последующий уровень формируется за счет реализации предыдущего уровня»<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Селиверстова Е. Н. Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания: Учебное пособие. Владимир: ВГТУ, 2017. С. 88-89.

Содержание образования реализуется в практике образования через учебный план школы, учебные программы по предметам и через учебный материал, представленный в учебниках по всем предметам.

Культурологический подход к пониманию сущности образования, нашедший отражение в современной теории содержания образования, разработанной И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным и В. В. Краевским и др., имеет решающее значение для теории и практики образования.

В Законе об образовании содержание образование понимается, как один из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, развитие общества, укрепление и совершенствование правового государства. Таким образом, государство официально признает за человеком (теперь уже личностью) право на самоопределение на уровне образования.

В настоящее время научный феномен содержание образования обогащается признанием субъектной роли обучающихся в процессах приобретения знаний, познания мира и формирования собственного мировоззрения. Расширяется представление о целях обучения посредством включения личностного аспекта как обязательного условия обеспечения самореализации личности.

Благодаря современным разработкам научно-педагогических основ содержания образования, дидактическое мировоззрение в сфере содержания образования претерпело значительные изменения. В отечественной науке наметилась явная тенденция к личностно-ориентированному подходу в объяснении феномена «содержание образования», согласно которому субъекты образовательного процесса – учитель и ученик – занимают в нем приоритетные позиции и ориентированы на сотрудничество. Цель личностно-ориентированного образования, а именно, развитие индивидуальности обучаемого, обуславливает необходимость учета его ценностных ориентаций и опыта, а сам процесс обучения организуется на основе взаимодействия механизмов познания и особенностей мыслительных и поведенческих стратегий человека. Качественно новое, основанное на культурологическом подходе понимание содержания образования, декларируется в формате внедрения особым образом организованных образовательных стратегий в процесс развития личности.

## Вопросы и задания

1. Что в педагогике понимается под «содержанием образования»?

2. Согласны ли Вы с утверждением, что «образование не формулирует свои цели самостоятельно и не определяет чему учить молодое поколение, именно общество определяет цели и задачи образования. Но поскольку общество не является статичной системой, это не может не отражаться на изменении ранее поставленных целей и задач и, соответственно, на содержании образования» (М. Н. Скаткин и Е. Н. Шиянов)? Приведите факты из истории педагогики, подтверждающие или опровергающие это утверждение.

3. Сформулируйте базовые идеи и положения, раскрывающие современную педагогическую теорию содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин).

4. Раскройте образовательную роль каждого из структурных элементов содержания образования, выделенных авторами теории. Сопоставьте образовательные функции этих элементов.

5. Определите, в чем состоят прикладные аспекты теории содержания образования, имеющие непосредственное отношение к профессиональной деятельности учителя-практика. Смоделируйте проблемные ситуации профессиональной деятельности учителя, продуктивное разрешение которых может быть осуществлено на основе использования идей и положений этой теории.

6. Чем вызвана необходимость совершенствования содержания образования в современной школе? В чем состоят современные принципы и критерии отбора содержания образования?

7. Законспектируйте статью В. В. Краевского «Современные подходы к осмыслению содержания образования...».

8. Как бы Вы ответили на вопрос, сформулированный автором статьи: «Как следует понимать образование – процесс целенаправленной социализации – как адаптацию человека к существующей социальной структуре или как такое включение его в эту структуру, которое даёт ему возможность и способность не только действовать адекватно существующей ситуации, но и изменять её?» Как на него отвечает сам автор?

9. Опираясь на статью В. В. Краевского, покажите, как постепенно под воздействием многообразных факторов в образовании, науке, обществе дополнялось, развивалось и по-новому формулировалось в дидактике представление о содержании образования.

### **Хрестоматийный материал**

**В. В. Краевский**

#### **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОСМЫСЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА В ДИДАКТИКЕ**

Специфика представления учебных предметов с позиций того или иного подхода – культурологического, личностно-ориентированного или компетентностного – определяется общей трактовкой содержания образования, характеризующей данный подход. По-видимому, было бы целесообразно с целью определения такой специфики провести черту не между каждым из упомянутых трёх подходов, а между ними, взятыми вместе, с одной стороны, и знаниевым, а с другой – предмето-центристским. Истоки принципиального различия между этими двумя группами лежит в глубоком расхождении векторов движения образования в целом. Выбор между ними детерминирован целым комплексом факторов не только собственно педагогического, но и более общего – философского, социального, идеологического, методологического, психологического порядка.

В первом приближении этот выбор зависит от общей мировоззренческой ориентации и связан с ответом на вопрос: что признаётся первичным и что вторичным – первичен человек, обладающий правом и возможностью устройства государства в своих интересах, или же первично государство, в лице своих функционеров подчиняющее себе человека? Иными словами: государство для человека или человек для государства? Следующий вопрос: как следует понимать образование – процесс целенаправленной социализации – как адаптацию человека к существующей социальной структуре или как такое включение его в эту структуру, которое даёт ему возможность и способность не только действовать адекватно существующей ситуации, но и изменять её?

Социализация не сводится к адаптации, если у человека возникает личностная ориентация, обусловленная формированием у него эмоционально-личностных отношений. Наличие такой ориентации – неперемное условие подготовки подрастающего человека к жизни в гражданском обществе. Гражданская позиция не существует вне позиции личностной.

Ввиду многозначности понятий, связанных с этой областью представлений, необходимо разобраться в дефинициях и дать, согласно правилам логики научного изложения, явное и ясное определение основных понятий.

Прежде всего, возникает необходимость соотнесения представлений о типе общества, в котором осуществляется социализация индивида, и характером самой социализации. Гражданское общество, вызревающее по мере экономического и политического развития страны, роста благосостояния, культуры и самосознания народа, представляет собой закономерный этап, высшую форму самореализации человека. Оно основано на развитых формах самоорганизации и саморегуляции, на оптимальном сочетании публичных (государственно-общественных) и частных (индивидуально-личностных) интересов при определяющем значении последних и при безусловном признании в качестве высшей ценности человека, его прав и свобод. Гражданское общество открыто для изменений и инноваций. Этим оно отличается от традиционалистского общества, видящего свои идеалы в прошлом и противящегося развитию.

Принципиально отличаются друг от друга люди в том и в другом обществе. Член гражданского общества – личность, которая понимается как цель самой себя, как существо, которое реализует себя в многообразном, свободном и созидательном общении с другими. В таком обществе поведение человека определяется его собственными интересами, и на него ложится ответственность за все действия. Он превыше всего ставит собственную свободу, уважая вместе с тем законные интересы других людей.

Антипод гражданского общества – общество традиционалистского типа, предполагающее сосуществование индивидов. Индивид есть часть целого и существует ввиду целого, в то время как личность относительно независима от целого. Индивид существует

для мира, а мир – для личности. Индивид – закрытое существо, личность – открытое.

Как правило, личность вызывает неприязнь у сторонников традиционалистского общества, «встроенных» в него, то есть адаптированных и неспособных оценить по-настоящему творческих людей, поскольку они измеряют их по собственной, адаптационной, мерке. Традиционалистским представлениям соответствуют знаниевый подход и трактовка содержания образования как педагогически адаптированных основ наук, изучаемых в школе. Эта концепция направлена на приобщение школьников к науке и производству, но не к полноценной самостоятельной жизни в открытом обществе. Фактически человек выступает здесь в ряду средств производства, как «производительная сила». Такое представление о целях и содержании образования было заложено в постановлениях ЦК ВКП (б) о школе, принятых в 1930-х годах.

В соответствии с такими установками любой учебный предмет в школе рассматривался как несколько уменьшенная копия какой-либо научной дисциплины. Но сильно сокращать содержание науки не хочется. В результате долгие годы школу терзает «перегрузка», т.е. перенасыщение стандартов, учебников и других учебных материалов деталями, сложными терминами, теоретическими подходами, непосильными для понимания учеников и не нужными в жизни.

Оказалось нелёгким делом отказаться от изучения литературы как литературоведения. Выступая ещё в 1980-х годах в печати, писатели сетовали на то, что в школе разрушают целостное, эмоциональное и непосредственное восприятие художественного произведения. Школьный курс истории нередко изобилует датами, именами, известными лишь специалистам. Или, наоборот, замалчивается то, о чём должны знать все, и этим наносится ущерб моральному здоровью нации.

В последние десятилетия (примерно с 1960-х годов) в общественном и, конечно, в педагогическом сознании произошёл сдвиг, повлекший за собой, в частности, и продвижение в понимании всего комплекса вопросов, связанных с образованием. Стремление к отказу от жестких авторитарных схем, связанных с манипулированием учащимися и ориентация на всестороннее развитие, проблемное обучение, повлекло за собой в 1970-80 гг. усиление внимания к философ-

скому, методологическому и теоретическому осмыслению педагогической науки и практики, соединению бытия индивидуального человека с культурой.

В контексте этих тенденций был предложен культурологический подход к построению концепции содержания общего среднего образования, соответствующий установкам гуманистического мышления. В соответствии с таким подходом содержание образования рассматривается как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре (но не по объему), человеческой культуре во всей её структурной полноте.

При анализе культуры как единственного источника содержания образования были выделены четыре общих её элемента, которые и послужили основанием для формирования представления о самом содержании. В дальнейшем изложении они будут представлены и проанализированы в динамике их формулирования и уточнения.

Освоение социального опыта, трансформация его в учебном процессе в опыт личный позволяет сформировать у учащихся способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий, которые в современной педагогической литературе носят название компетентностей.

Усвоение структурированного таким образом содержания образования позволит человеку не только успешно функционировать в обществе, «вписываться» в социальную систему, приспосабливаться к ней, но и действовать самостоятельно, творчески. Концепция ориентирует педагога на специальную работу, содействующую становлению человека, способного к сопереживанию, готового к свободному гуманистически ориентированному выбору, индивидуальному интеллектуальному усилию и самостоятельному, компетентному и ответственному действию в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни, уважающего себя и других, терпимого к представителям других культур и национальностей, независимого в суждениях и открытого для иного мнения и неожиданной мысли. Очень важно, что здесь находит отражение аксиологический аспект содержания в виде эмоционально-ценностных отношений.

В связи с таким размежеванием общих подходов к трактовке содержания образования и к формированию учебных предметов возни-

кает вопрос о других подходах к образованию в целом и о разных их аспектах. Из них наиболее распространенные – компетентностный и личностный. Эти подходы выступают как дополняющие по отношению к культурологическому подходу. Если имеется в виду конкретный учебный предмет и/или образовательный стандарт в части, относящейся к этому предмету – целесообразен компетентностный подход, если же речь идёт об учёте личностных характеристик учащихся на том уровне формирования содержания образования, где оно происходит в деятельности обучения, адекватной будет ориентация на личность как форма реализации культурологического подхода. В соответствии со спецификой современного этапа развития науки, который принято называть постнеклассическим, как в дидактике, так и в образовательной практике должна занять существенное место ценностная ориентация (аксиологический подход). Наиболее общим методологическим ориентиром будет системно-деятельностный подход.

Однако в области дидактики существует специфический для данной педагогической дисциплины контекст, в котором развёртываются эти подходы. В современной образовательной ситуации стало ясно, что ориентация на усвоение готового знания не может обеспечить ни в общем, ни в профессиональном образовании подготовку человека к жизни в современном обществе. В образовательной сфере такая ориентация получила название информативно-описательного (или рецептивно-отражательного) подхода. Применение его порождает низкий уровень активности обучающегося и, как следствие, такие же качества личности, поскольку получение готового знания не вызывает потребности в деятельности «высших этажей» мышления и сложных его функций, в первую очередь столь важного для педагога поиска альтернативных решений. Следствием является неразвитость у учащихся и студентов способности применять полученные знания к их собственной деятельности, самостоятельно ставить и творчески решать проблемы, требующие самостоятельного анализа. Умение критически анализировать собственную работу, творчески применять определенные концепции, методы познания и конструирования деятельности не могут быть переданы и усвоены как совокупность «готовых» знаний или предписаний.

Отход от позиции простого исполнителя идущих «сверху» предписаний требует от человека не только повышенной ответствен-



ности за работу, но и гораздо более высокого уровня компетентности, связанного с переходом от рецептивно-отражательного к конструктивно-деятельностному подходу.

Так выстраивается иерархия подходов, соответствующая главному вектору движения образования – направленности на формирование личности человека как полноценного члена современного гражданского общества.

Поучительно обращение к эволюции педагогической адаптации представлений об элементах содержания образования, обзор того, как они постепенно включались в контекст дидактики как одной из педагогических дисциплин и приобретали всё более чёткий и системный вид.

Возьмём для сравнения четыре источника, в которых за период с 1975 по 2003 гг. вызревало современное представление о структуре содержания образования, рассматриваемого с позиций принятого нами подхода. Обращаясь к изложенным в этих источниках определениям, можно проследить линию развития представлений о содержании в направлении учёта культурологического, системно-деятельностного и аксиологического подходов к формированию собственно педагогической концепции содержания в контексте педагогической науки и самого содержания в контексте образования в целом.

1975 г.

В пособии «Дидактика средней школы» под содержанием образования предлагается понимать систему, состоящую из четырёх элементов, отражающих структуру культуры, представленной в аспекте социального опыта:

1) систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности.

2) систему общих интеллектуальных и практических навыков и умений, являющихся основой множества конкретных деятельностей;

3) опыт творческой деятельности, ее основные черты, которые постепенно были накоплены человечеством в процессе развития общественно-практической деятельности;

4) систему норм отношения к миру, друг к другу, являющуюся основой убеждений и идеалов (см. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие для студен-

тов пед. ин-тов. Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975. – С. 47).

Здесь деятельностный подход фигурирует в явном виде лишь применительно к третьему элементу – опыту творческой деятельности. Первый и четвертый элементы, в том виде, как они здесь представлены, на самом деле не было оснований разделять, поскольку оба они принадлежат к одной категории – знаниям. Нормативное знание о должном, о том, что следует делать и как следует относиться к миру, друг к другу.

1982 г.

Во втором издании той же книги формулировка несколько изменяется, и содержание образования определяется как:

1) система знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности;

2) система общих интеллектуальных и практических навыков и умений, являющихся основой множества конкретных деятельностей;

3) опыт творческой деятельности, её основные черты, которые постепенно были накоплены человечеством в процессе развития общественно-практической деятельности, опыт, обеспечивающий способность к дальнейшему развитию культуры;

4) опыт эмоционально-волевого отношения к миру, друг к другу, являющийся вместе с знаниями и умениями условием формирования у личности системы ценностей (см. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие для слушателей ФПК, директоров общеобразовательных школ и в качестве учеб. пособия для студентов пед. ин-тов / Под ред. М. Н. Скаткина – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – С. 102-103).

В этом определении четвертый элемент представлен принципиально иначе. Он выступает в своей деятельностной форме как опыт эмоционально-волевого отношения к миру, друг к другу, являющийся вместе с знаниями и умениями условием формирования у личности системы ценностей. Таким образом, впервые упоминается аксиологический (ценностный) аспект содержания. Однако первый и второй элементы по-прежнему не получают отображения в деятельностной форме. В этом случае система знаний и система навыков и умений – не виды самой деятельности, а её результат (первый элемент) и «основа множества конкретных деятельностей» (второй элемент).

1983 г.

В монографии, излагающей теоретические основы содержания образования, система элементов выглядит следующим образом:

1) знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности;

2) опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающихся вместе со знаниями в навыках и умениях личности;

3) опыт творческой деятельности, воплощенный в особых интеллектуальных процедурах, не поддающихся представлению в виде предварительной, регулируемой системы действий;

4) опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, ставшей объектом или средством деятельности, т.е. вошедшей в сферу объектов, с которыми человек в той или иной форме вступает во взаимодействие (см. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М: Педагогика. – 1983. – С. 146-147).

На этом этапе деятельностное отображение получают уже три из четырёх элементов содержания образования. Важно, что аксиологическая характеристика дана самому отношению. Оно определено как «эмоционально-ценностное». Однако первый элемент по-прежнему остаётся за пределами познавательной деятельности, выступая как её результат, т.е. как форма её представления в «ставшем», опредмеченном виде. Не проведено единое основание в формулировке всех элементов.

2003 г.

В более близкие к нам времена представление о структуре содержания приняло такой вид:

1) опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний;

2) опыт осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу;

3) опыт творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях;

4) опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентации (см. Краевский В. В. Общие основы педагогики: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С. 47).

В последнее время появились разработки, посвященные включению в эту структуру личностного опыта учащихся.

В публикации 2003-го года опыт наглядно представлен в качестве основания, общего для всех четырёх элементов содержания, он обозначен в каждом из них. Таким образом, в современной трактовке содержания образования ясно проявлена его деятельностная основа. Указаны формы фиксации каждого вида опыта. Представление о структуре содержания образования приняло логически завершённый вид.

На этом примере видно, как постепенно под воздействием многообразных факторов в образовании, науке, обществе дополнялось, развивалось и по-новому формулировалось в дидактике представление о содержании образования.

Понятно, что от подхода к осмыслению научной и практической деятельности в области образования к самому осуществлению этой деятельности – дистанция большого размера. Но без предварительной работы по определению главного вектора движения и конкретных координат, позволяющих ориентироваться в образовательном пространстве, включение в современный цивилизационный процесс невозможно.

## **Глава 5. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕННОСТЬ, СИСТЕМА, ПРОЦЕСС И РЕЗУЛЬТАТ**

Сегодня образование понимается как:

- ценность развивающегося человека и общества;
- процесс обучения и воспитания человека;
- как результат последнего;
- как система (сеть образовательных учреждений разного типа и уровня).

### **Образование как ценность**

В зависимости от ответа, который дается человеком или – более широко – обществом о смысле человеческого существования, формируется и представление о ценности образования как одного из действенных способов передать будущим поколениям свое понимание смысла человеческой жизни.

Увидеть тесную связь образования и приоритетных ценностей общества можно на примере «культуры полезности» и «культуры достоинства», – понятий, введенных известным психологом А. Г. Асмоловым. Культура полезности или культура, ориентированная на полезность как базовую ценность общества, «всегда стремится к равновесию, к самосохранению, всегда озабочена тем, чтобы выжить, а не жить. Ее единственная цель, прикрываемая тем или иным благостным идеалом, – воспроизводство самой себя без каких-либо изменений. До тех пор, пока культура ориентирована на отношения полезности, а не достоинства, в ней урезается время, отводимое на детство, старость не обладает ценностью, а образованию отводится роль социального сироты, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на дрессуру, подготовку человека к исполнению полезных служебных функций»<sup>22</sup>.

По его мнению, оппозицией такой культуре, такому устройству общества представляет новый тип культуры, ориентированной на достоинство. «В такой культуре ведущей ценностью является ценность личности человека, независимо от того, можно ли что-либо получить от этой личности для выполнения того или иного дела или нет»<sup>23</sup>. Очевидно, что культура достоинства требует новой парадигмы образования – образования, ориентированного на воспитание чувства собственного достоинства человека, чувства свободы, профессиональной и общеобразовательной (общекультурной) компетентности. Это требует коренного изменения содержания и организационных форм всей образовательной системы, изменения ценностей образования как социального и культурного явления.

Настоящий период времени характеризуется деидеологизацией общества, переосмыслением и изменением системы ценностей, в том числе и ценностей образования, и определяется рядом ученых как «аксиологическая революция». Социально-экономические реформы, бурный темп жизни, экономический кризис, переход к рыночной экономике в одно мгновение низвергли то, что еще недавно казалось немыслимым. «Старые» ценности, еще недавно казавшиеся неопровер-

---

<sup>22</sup> Педагогические теории и системы. Учебное пособие для студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» / Под ред. Е. Н. Селивёрстовой. Владимир: ВлГУ, 2012. – С. 92-93.

<sup>23</sup> Там же. С. 93.

жимыми, заменяются «новыми», чуждыми предшествующей практике ценностными ориентациями.

Говоря о ценностях образования, Б. С. Гершунский<sup>24</sup> подчеркивает необходимость учитывать три «слоя» ценностей:

- ценности образования как ценности государственной,
- как ценности общественной,
- как ценности личностной.

Первые две ценности образования отражают коллективную, групповую значимость этого культурного феномена, и в советский период отечественного образования именно они выступали во многих педагогических концепциях на первый план. В последнее время приоритет отдается личностной ценности образования, индивидуально мотивированного, пристрастного отношения человека к уровню и качеству своего образования.

Государственная ценность образования, по мнению С. В. Сидорова<sup>25</sup>, состоит в том, что именно образование выступает в качестве стержневого фактора научно-технического прогресса, новой, построенной на высоких технологиях цивилизации общественной жизни. Мы разделяем позицию автора, утверждающего, что новую цивилизацию и ее основу (электрохимия, биотехнология, нанотехнология, кристалло-технология, информационная технология, микромеханика и т. д.) невозможно построить без прорыва в сфере духовности общества, людей. Иначе говоря, нельзя стране прийти к высоким технологиям и быть конкурентоспособной на мировом рынке без формирования высокообразованного, гуманного человека, то есть без образовательного самовозвышения общества. В этой связи нельзя не видеть, что образование – институт, показывающий уровень развития страны в международной «табели о рангах», ибо именно он во многом является показателем качества духовной жизни людей.

Как совершенно справедливо утверждает С. В. Сидоров, образование, его уровень и качество это также один из важнейших факторов привлекательности, имиджа страны. Ведь государство, в котором су-

---

<sup>24</sup> Гершунский Б. С. Философия образования: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.

<sup>25</sup> Сидоров С. В. Образование как ценность, процесс и результат [Электронный ресурс] // Сидоров С. В. Сайт педагога-исследователя – URL: <http://si-sv.com/publ/20-1-0-224>

ществует развитая система образования и обеспечивается высокий уровень профессиональной подготовки людей, неизбежно привлекает внимание молодежи разных стран, стремящейся определиться с местом учебы. Все это создает развитый рынок образовательных услуг, который является показателем престижа государства в мире. Государство, предоставляющее образовательные услуги молодежи других стран, неизбежно оказывает влияние на формирование политической и интеллектуальной элиты этих стран. Кроме этого, конечно, политическое измерение ценности образования заключается также в ответной поддержке существующей власти не только со стороны учащейся молодежи, но и большинства граждан страны (если государство заботится о национальной системе образования и многое делает для его развития и процветания).

Образование способствует овладению духовными ценностями, и в этом смысле оно имеет огромное культурно-историческое значение. Только через образование осуществляются преемственность и связь эпох и поколений, происходит социальное наследование ценностей культуры. А это значит, что благодаря образованию в сознание людей вносится стабильность, формируется их гражданская идентичность.

Таким образом, государственная ценность образования отражает тот факт, что моральный, интеллектуальный, научно-технический, духовно-культурный и экономический потенциал любого государства зависит от состояния и возможностей прогрессивного развития образовательной сферы.

Анализируя общественную ценность образования, Б. С. Гершунский подчеркивает, что *государство* и *общество* – понятия отнюдь не идентичные, а взаимоотношения между ними являются весьма сложными. Далеко не всегда устремления государства и общества в развитии образования совпадают. Часто государство лишь провозглашает образовательные приоритеты, в то время как общество (разумеется, общество цивилизованное), кровно заинтересованное в прогрессивном развитии образования, вынуждено то и дело подталкивать государство к выполнению собственных обещаний, «*расщепляя*» эти глобальные, а потому абстрактные и трудно проверяемые обещания на ряд вполне конкретных акций по их реализации.

Общественная значимость образования велика. Образование – это процесс приобщения человека к всеобщим формам его бытия в

мире с другими людьми. По существу, это означает, что именно через образование люди осваивают социально значимые представления, понятия, формы чувствования и поведения в окружающем их мире.

Его ценность для общества определяется и тем, что оно формирует консенсус, согласие во взаимоотношениях людей, а значит, способствует стабильности развития и самого общества. Ведь, по существу, образование как ценность – ядро культуры, предпосылка и основа взаимопонимания и взаимодействия между членами общества. С помощью системы образования в стране осуществляется интериоризация общезначимых ценностей в сознании индивидов. И естественно, что поскольку такая интериоризация общественных ценностей и ценностных приоритетов проходит у человека через всю жизнь, то именно она и определяет успешность его социализации – процесса освоения социально значимых форм общежития.

Кроме того, образование – один из существенных факторов стратификации в обществе. Оно как создает различия между людьми, так и наоборот – снимает, нивелирует их. Известно, что с помощью образования человек может обрести или повысить свой общественный статус.

Значение образования для общества определяется и психологически. Людям, получающим образование в вузе, свойственно ощущение своей востребованности, нужности, полезности для других людей, они проникаются уверенностью в незыблемости традиций культуры своего народа, у них сохраняется вера в авторитеты.

Утверждая, признавая ценность образования для общества, естественно, нельзя преуменьшать его значение для каждого отдельного человека. Правда, конечно, надо всегда иметь в виду, что основой формирования ценностей каждого отдельного человека выступают ценности общества, которые воспринимаются и усваиваются (или отвергаются) индивидуально. Индивидуальные ценности эмпирически очевидны. Они являются условием существования и развития всякого индивида, ориентацией той или иной его деятельности. Это означает также, что и мотивация той или иной деятельности человека исходит не столько из абстрактных социальных ценностей, сколько из его личностных устремлений, эмпирических личностных оценок объектов действительности. Образование соответственно является такой эмпирической базовой ценностью для каждого индивида, поскольку



оно становится для него не просто значимым, но и необходимым для существования в современном обществе. Ведь ценность определяется значимостью явлений и предметов действительности с точки зрения их соответствия или несоответствия потребностям человека. Именно поэтому образование для индивида сейчас – это ведущая ценность, поскольку является его целью, которой он руководствуется в своей жизни в соответствии с потребностями: знать, уметь, соответствовать, быть способным.

Одновременно образование выступает и инструментальной ценностью, ибо становится также еще и средством достижения самых разных промежуточных целей в жизнедеятельности людей в соответствии с их потребностями, например достижения благополучия, карьеры, статусного положения в обществе. Иначе говоря, образование сегодня для очень многих людей осознанно или интуитивно становится ценностью: целью или средством, а порой даже и нормой жизнедеятельности.

Каждому типу ценности образования (цели или средству), как отмечает С. В. Сидоров<sup>26</sup>, соответствует свой мотив. Так, мотивами стремления человека к тем или иным конкретным образовательным целям или средствам могут быть:

- саморегуляция (стремление быть свободным, независимым побуждает человека делать автономный выбор, стремиться к творчеству в познании, действиях);
- безопасность (стремление к стабильности существования, снятию неопределенности ситуаций);
- универсализм (понимание, что потребность в красоте, гармонии, справедливости, толерантности достигается через образование);
- достижение (осознание, что успех в чем бы то ни было, получение социального одобрения во многом определяются уровнем образованности людей);
- власть (получение пропуска в так называемые коридоры власти и управления, равно как сам процесс осуществления власти зависит от образования);

---

<sup>26</sup> Сидоров С.В. Образование как ценность, процесс и результат [Электронный ресурс] // Сидоров С. В. Сайт педагога-исследователя – URL: <http://si-sv.com/publ/20-1-0-224>

– благосклонность (стремление к добру, к уважительным взаимоотношениям с другими людьми определяется образованием).

В прошлом можно было говорить о различии ценностей как целей образования среди различных социальных групп людей. Сейчас, в условиях информационного общества, таких различий групп в отношении образования и его ценности практически не замечается. Поэтому можно сказать, что, по существу, различия в отношениях к образованию как цели обуславливаются в основном личностными особенностями индивидов, а не какими-либо условиями бытия социальной группы, членами которой они являются.

Таким образом, личностная ценность образования связана с индивидуально-мотивированным и стимулированным отношением человека к собственному образованию, его уровню и качеству.

### **Образование как процесс обучения и воспитания**

Как мы уже отмечали выше, образование в педагогике понимается как ценность, система, процесс и результат. Наиболее часто используется понятие процесса образования.

Понятие «педагогический процесс» впервые было введено в педагогическую науку П. Ф. Каптеревым, который еще в конце 19 века писал, что «педагогический процесс не есть лишь передача чего-то от одного к другому, он не есть только посредник между поколениями; представлять его в виде трубки, по которой культура переливается от одного поколения к другому, неудобно ... Сущность педагогического процесса с внутренней стороны заключается в саморазвитии организма; передача важнейших культурных приобретений и обучение старшим поколением младшего есть только внешняя сторона этого процесса, закрывающая самое существо его... Педагогический процесс есть всестороннее усовершенствование личности на почве ее органического саморазвития и в мере ее сил сообразно социальному идеалу... Педагогический процесс включает в себя две основные характерные черты: систематическую помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности». Из сказанного очевидно, что П. Ф. Каптерев рассматривал педагогический процесс с позиций единства биологического и социального, т.е. процесс саморазвития, присущий организму, и педагогический процесс должны создавать единое целое, в котором последнему принадлежит определяющая роль.

Насколько правомерно использовать понятие «педагогический процесс» в качестве синонима понятию «образовательный процесс»? В отечественных словарях педагогической направленности присутствует множество трактовок данных понятий. Однако в некоторых словарях они отсутствуют вообще, например, в «Педагогическом энциклопедическом словаре». Некоторые словари содержат оба понятия, наполняя их очень близким по смыслу содержанием, что дает нам основание синонимизировать понятия «образовательный процесс» и «педагогический процесс». Так, например, в «Педагогическом словаре» под редакцией Г. М. Коджаспировой под «образовательным процессом» понимается «совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленных на решение задач образования, воспитания и развития личности, в соответствии с государственным образовательным стандартом». В свою очередь «педагогический процесс» трактуется как «целостный учебно-воспитательный процесс в единстве и взаимосвязи воспитания и обучения, характеризующийся совместной деятельностью, сотрудничеством и сотворчеством его субъектов, способствующий наиболее полному развитию и самореализации личности воспитанника».

В свою очередь, в «Словаре терминов по общей и социальной педагогике» его автор-составитель, А. С. Воронин, оперирует лишь понятием «образовательный процесс», наполняя его следующими смыслами: «образовательный процесс – целенаправленный и организованный процесс получения знаний, умений и навыков в соответствии с целями и задачами образования». Мы будем использовать данные термины как взаимозаменяемые.

Образование – процесс и результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, отношений, полученных в результате обучения и самообразования (это процесс и результат обучения и воспитания).

В образовании выделяются процессы, которые обозначают непосредственно акт передачи и приема опыта поколений, – обучение и воспитание.

Поскольку, характеризуя образование как процесс, мы неизбежно будем оперировать наиболее часто употребляемыми в данном контексте такими понятиями, как воспитание и обучение, считаем необходимым уточнить их содержание.

Воспитание занимает уникальное место в развитии человека. Сегодня в педагогической науке нет более по-разному определяемого термина.

В широком социальном значении воспитание – это процесс передачи общественно-исторического опыта новому поколению с целью подготовки к жизни (образование, обучение, развитие).

В узком социальном значении воспитание – это направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни (семейное, религиозное, школьное воспитание).

В широком педагогическом значении воспитание – специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс (физическое, нравственное, трудовое, эстетическое, патриотическое воспитание).

В узком (локальном) педагогическом значении – это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач (воспитание определенных черт характера, познавательной, творческой активности и т.д.).

Образование, как мы уже отмечали, как термин чаще всего рассматривается как отглагольное существительное от глагола «образовывать» и имеет значение «создавать», «формировать», «выращивать», «развивать ментально», «давать вид, образ» (В. Даль), создавать нечто новое, целое.

Понятие «образование» впервые введено в педагогическую науку И. Г. Песталоцци (1746-1827 гг.), его сущность он понимал как формирование образа.

Долгое время понятие «образование» употреблялось как синоним понятия «воспитание» в широком смысле.

В советской педагогике это понятие сузили и стали понимать под ним процесс вооружения обучающихся системой научных знаний, практических умений и навыков.

Сегодня образование понимается как:

- ценность развивающегося человека и общества;

- процесс обучения и воспитания человека;
- как результат последнего;
- как система (сеть образовательных учреждений разного типа и уровня)

Процесс обучения – это развёртывающаяся во времени взаимосвязанная деятельность учителя и ученика, сущностью которой является целенаправленное и планомерное включение школьников в познавательную деятельность, направленную на освоение социального опыта, в результате чего у них возникают и закрепляются изменения в знаниях, способах деятельности (практических и интеллектуальных), мировоззренческих установках, поведении, наконец, самой личности.

Для обучения характерны двухсторонняя связь (учитель-ученик); взаимосвязанная деятельность учителя и ученика (взаимодействие); педагогическое руководство; целенаправленная, планомерная специальная организация познавательной деятельности школьников и управление (руководство) этой деятельностью.

Основным фактором, связывающим деятельность учителя и ученика, является общение, содержание которого в процессе обучения составляет педагогически адаптированный социальный опыт, который и становится предметом познания школьников.

С этой точки зрения, процесс обучения – это специально организованное общение, направленное на помощь школьнику в осуществлении познавательной деятельности, в результате чего происходит освоение социального опыта и развитие творчески-созидательных сил и способностей учащихся.

В начале XX века в понятие обучения стали включать два основных компонента – преподавание и учение.

Преподавание – это деятельность учителя по организации учения. Главная характеристика преподавания – руководящая и организующая роль учителя. Однако следует помнить, что учитель *не передает* знания и умения, а *организует условия*, необходимые для успешного протекания учения. Руководящая роль учителя проявляется в создании условий для активной самоуправляемой познавательной деятельности школьников, которая все более наполняется продуктивным (творческим) началом.

Учение – особая деятельность, сознательно направляемая школьником на осуществление целей обучения и воспитания, принятия их в качестве своих собственных (В. В. Давыдов).

В настоящее время существует несколько подходов к трактовке понятия «образование». Один из них представляет его как тождественный понятию воспитания в самом широком смысле этого слова. И это вполне объяснимо, поскольку термин «воспитание» исторически более ранний. В трудах философов, классиков педагогики (Ж.-Ж. Руссо, Д. Локк, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег и др.) и в некоторых современных исследованиях (Б. Т. Лихачев, Н. В. Бордовская и др.) используется именно он. В этом случае образование определяют как часть воспитания, становления личности, связанную с передачей-освоением опыта предшествующих поколений, накопленного в виде знаний, умений, навыков и способов деятельности (здесь практически совпадают понятия образования и обучения). В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12. 2012 г. (ФЗ-273) даётся следующее определение: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».<sup>27</sup>

В контексте вышесказанного очевидно, что самой широкой категорией является категория «образование», имеющая два основных значения:

- процесс введения человека в мир ценностей культуры, включающий целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах человека, общества и государства, а также процесс его развития и саморазвития;
- результат становления «культуросообразного человека» с присущей ему системой научных знаний, познавательных и практиче-

---

<sup>27</sup> ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. // URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=377363&dst=1000000001%2C0#06512912842978158>

ских умений и навыков, сформированностью на этой основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, с развитием творчески-созидательных сил и способностей.

По своей сути образование – это процесс, т.е. движение от цели к результату. Образовательный процесс в своем содержательном и организационном планах зависит от поставленных целей как ожидаемых результатов образовательной деятельности. В этом смысле можно говорить о достаточно жесткой технологизации этого процесса, поскольку деятельность педагогов в своей основе детерминирована, предопределена изначальной необходимостью достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития обучающихся в организационном единстве и целостности.

В современной педагогической литературе процессуальный аспект образования трактуется как процесс обучения, воспитания и развития, направленный на освоение индивидом системы элементов объективного опыта человечества, необходимый для успешного осуществления им деятельности в избранной сфере общественной практики и признаваемый обществом в качестве определенного уровня развития индивида. При этом подчеркивается, что обучение не обязательно должно быть частью образования, ибо оно может иметь и бессистемный характер.

Образование нельзя связывать только с накоплением определенных знаний или профессиональных навыков. Получив образование, индивид становится не просто знающим человеком, не просто специалистом: каждый, получивший образование, – неповторимая личность, имеющая определенные убеждения и осознанную социальную позицию.

Процесс, как известно, характеризуется динамикой. Педагогический (образовательный) процесс в этой связи есть развивающееся взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса (педагогов и обучающихся), направленное на решение задач обучения, воспитания и общего развития личности. Основными процессуальными компонентами являются цель, задачи, содержание, методы, средства и формы взаимодействия педагогов и обучающихся, а также достигаемые при этом результаты. Это универсальные характеристики любой деятельности и взаимодействия, которые присущи педагогическому процессу. Их можно именовать как целевой, содержательный, органи-

зационно-деятельностный и аналитико-результативный компоненты образовательного (педагогического) процесса.

Рассмотрение педагогического процесса как целостности возможно лишь с позиций системного подхода, который позволяет увидеть в нем, прежде всего, систему – педагогическую систему.

Под педагогической системой нужно понимать множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе. Педагогический процесс, таким образом, представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии.

Образование как процесс отражает этапы и специфику развития образовательной системы как изменение ее состояния за конкретный временной период. Эта динамическая характеристика образования связана с процессом достижения цели, способами получения результата, затраченными при этом усилиями, условиями и формами организации обучения и воспитания, результативностью обучения и воспитания как степенью соответствия требуемого и нежелательного изменения в человеке. В этом процессе взаимодействуют обучение и воспитание, деятельность педагога и деятельность обучаемого. Немаловажный фактор здесь – атмосфера и среда, в которой осуществляется педагогический процесс: хорошие взаимоотношения между всеми субъектами педагогического процесса, постоянный пример добросовестности и творческих усилий со стороны педагога, его помощь и доброжелательность ко всем обучающимся и вместе с тем рациональная эффективная организация учения, создание атмосферы творческого поиска и напряженного труда, стимулирование к самостоятельности и постоянная поддержка интереса к учению и др.

Образование – это педагогически адаптированный процесс передачи подрастающему поколению социального опыта, накопленного предшествующими поколениями. Образование черпает свое содержание из культуры, то есть образование является социокультурным феноменом и выполняет социокультурные функции.



Поэтому образование становится необходимым и важным фактором развития как отдельных сфер (экономики, политики, культуры), так и всего общества.

Воспитание и обучение обуславливают качественную характеристику образования – результаты педагогического процесса, отражающие степень реализации целей образования. Результаты образования определяются степенью присвоения ценностей, рождающихся в педагогическом процессе, которые так важны для экономического, нравственного, интеллектуального состояния всех «потребителей» образовательной сферы – и государства, и общества, и каждого человека. В свою очередь, результаты образования как педагогического процесса связаны со стратегиями развития образования, ориентированными на перспективу.

На всем протяжении образовательного процесса основной задачей является развитие и саморазвитие человека как личности в процессе его обучения и воспитания. Образование как процесс не прекращается до конца сознательной жизни человека. Оно непрерывно видоизменяется по целям, содержанию, формам. Непрерывность образования в настоящее время, характеризуя его процессуальную сторону, выступает в качестве основной черты.

### **Образование как результат**

Образование в своей качественной характеристике – это не только ценность, система или процесс. Это – еще и результат, фиксирующий факт присвоения личностью (обществом и государством) всех тех ценностей, которые возникают в процессе образовательной деятельности и чрезвычайно важны для экономического, нравственного и интеллектуального состояния цивилизации.

В современных системах образования проявляется тенденция оценивать результат «по выходу» (out-come education), который представлен определенными унифицированными вне зависимости от формы обучения требованиями или стандартами. Образовательные системы в последние десятилетия все больше осуществляют свое действие в пространстве, переходя от контактного типа обучения к дистанционному, где основную роль играют телекоммуникационные средства.

Рассматривая иерархическую образовательную «лестницу» восхождения человека ко все более высоким образовательным результа-

там, Б. С. Гершунский<sup>28</sup> в качестве критериев образовательной «продукции» называет грамотность, образованность, профессиональную компетентность, культуру и менталитет. При этом автор подчеркивает, что обозначенные критерии выстроены им в весьма условной последовательности. Однако в контексте взаимосвязи и преемственности этих различных по своему общественно-образовательному статусу категорий можно утверждать, что грамотность – это необходимая ступень и образованности, и профессиональной компетентности, и культуры, и широко понимаемой ментальности личности. Она должна содержать в себе «ростки» каждого из последующих этапов становления личности. В этой связи грамотность полиструктурна и с позиции современного понимания «в ней должны найти свое воплощение важнейшие объективные характеристики и параметры природы, общества, человека, его духовные, нравственные личностные устои и ориентиры, а также способы познания этих характеристик и параметров в естественном единстве с формируемыми отношениями к ним».

В свою очередь отметим, что в структурной цепочке результативности образования – «грамотность» – «образованность» – «профессиональная компетентность» – «культура» – «менталитет» именно менталитет занимает иерархически высшую ступень, предопределяя содержание всех других звеньев этой цепочки. Формирование менталитета личности и социума – высшая ценность образования, квинтэссенция культуры. В нем воплощаются глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведения человека.

Важнейшей чертой современного образования следует признать приобретение им статуса сферы услуг. Как отрасль хозяйства по оказанию услуг населению в приобретении и использовании знаний образование является самой многочисленной по занятости населения.

Особенностью образовательной услуги является ее неосвязаемость, неравномерность, непостоянство, несохраняемость, качество. С течением времени образование устаревает и требуется его обновление.

Образование является «полуобщественным благом», поскольку оно потребляется одним лицом, но доступно для потребления многи-

---

<sup>28</sup> Гершунский Б. С. Философия образования: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.

ми. Кроме того, выгоду от образования получает как индивид, так и общество в целом, ибо от качества образования, в конечном счете, зависит благосостояние всей страны.

Образование можно считать «насущным благом», т.к. обучение является необходимым условием качества жизни любого цивилизованного общества.

Сегодня проблемы модернизации образования волнуют умы не только ученых-педагогов, но и психологов, социологов, экономистов и т.д. Последние рассматривают образование как потребительский продукт на том основании, что поведение потребителя при выборе образования ничем не отличается от его поведения при выборе других товаров и услуг и может быть описано общей теорией потребительского поведения. К примеру, при выборе специального образования люди имеют отчетливую систему предпочтений: направление получаемого образования (гуманитарное, естественнонаучное, техническое), уровень приобретаемого образования (начальное профессиональное, среднее профессиональное или высшее профессиональное), специальность и т.п.

Выбирая индивидуальную траекторию своего образования, личность учитывает свои возможности, которые ограничены ее способностями и склонностями к тем или иным видам деятельности, предшествующим уровнем образования, материальным положением. В процессе же потребления образовательных услуг люди выбирают те, которые в большей степени удовлетворяют их интересы в знаниях. Получение образования осуществляется в соответствии с законом убывающей дополнительной полезности, суть которого состоит в том, что полезность каждой дополнительно потребленной единицы услуги уменьшается. Это происходит потому, что потребность в ходе потребления постепенно «насыщается».

Современные экономические теории рассматривают образование не только как потребление, но и как инвестиции. Для индивида, например, они связаны с доходом, который он будет иметь в результате полученного образования.

Наряду с традиционной задачей удовлетворения все возрастающего спроса на образование, образовательная система все чаще сталкивается с необходимостью удовлетворения индивидуальных потребностей. В этой связи экономическая эффективность образования за-

ключается в том, чтобы массовое образование удовлетворяло индивидуальные потребности личности. Вот почему сегодня во всем мире образовательные системы претерпевают смены образовательных парадигм.

Прежняя парадигма исходит из необходимости через систему формального образования подготовить человека к жизни, дать образование на всю жизнь. Новая парадигма исходит из необходимости дать базисные знания, которые позволили бы личности непрерывно в течение всей жизни получать дополнительное образование и различные квалификации в соответствии с изменяющимися потребностями личности и социума.

Российское образование также находится в стадии смены парадигм. Прежняя парадигма исходила из отраслевой подготовки кадров и заранее известного рынка специальностей и квалификаций. В этих условиях целью образовательного производства являлось выполнение плана. Новая парадигма исходит из неизвестного диверсифицированного мобильного рынка труда. Задачей образования в этом случае становится предоставление потребителю базисных знаний по одному и более направлениям в образовании (естественному, гуманитарному или техническому).

Стратегия массового образования по индивидуальным образовательным траекториям основана на давлении спроса. Образовательное производство должно улавливать изменения в спросе и быстро преобразовывать этот спрос в образовательные программы разного уровня.

### **Образование как система**

Образование как социальный институт представляет собой сложную систему, включающую разные элементы, находящиеся во взаимосвязи. Эта система характеризуется целью, содержанием, структурированными учебными программами и планами, в которых учитываются предыдущие уровни образования и прогнозируются последующие. Системообразующей (или смыслообразующей) составляющей образовательной системы является цель образования, т.е. ответ на вопрос, какого человека требует и ожидает общество на данном этапе его исторического развития. В каждой стране образование как система формировалось в соответствии с теми конкретными общественно-историческими условиями, которые характеризовали каждый конкретный временной период ее развития. Специфичной является и

история становления образования в различных его ступенях (школьном, среднепрофессиональном, вузовском) в разных странах.

Как отмечает И. А. Зимняя<sup>29</sup>, образование как система может рассматриваться в трех измерениях, в качестве которых выступают:

- социальный масштаб рассмотрения, т.е. образование в мире, определенной стране, обществе, регионе, организации и т.д. Здесь же рассматривается система государственного, частного, общественного, светского, клерикального и т.д. образования;

- ступень образования (дошкольное, школьное с его внутренней градацией на начальную, неполную среднюю и полную среднюю школу; высшее с различными уровнями: углубленная подготовка специалиста, бакалавриат, магистратура; учреждения повышения квалификации; аспирантура, докторантура);

- профиль образования: общее, специальное (математическое, гуманитарное, естественно-научное и т.д.), профессиональное, дополнительное.

С этих позиций образование как систему в целом характеризуется следующим образом:

- образование как система может быть светским или клерикальным, государственным, частным, муниципальным или федеральным;

- образование как система характеризуется уровневостью, ступенчатостью, в основе чего преимущественно лежит возрастной критерий. Однако во всех странах при достаточно больших вариациях есть дошкольное образование, затем школьное с тремя ступенями (начальное, среднее, старшее), где формами могут быть гимназии, лицей, и высшее образование: институты, университеты, академии. Каждая ступень имеет свои организационные формы обучения (урок, лекция, семинар и т.д.) и специфические формы контроля (опрос, зачет, экзамен и т.д.);

- образование как система может характеризоваться преемственностью уровней, управляемостью, эффективностью, направленностью;

- образовательная система имеет качественную и количественную характеристику, специфическую для своих подсистем;

---

<sup>29</sup> Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. С. 41-43.

- образование как система определяется одновременно функционированием и развитием согласно принципу дуальности (согласно Н. А. Селезнёвой, в соответствии с принципом дуальности, образовательная система как сложный социальный объект должна иметь два взаимодействующих канала (контура) управления: канал управления функционированием и канал управления развитием.).

Все эти показатели, будучи социально-экономическими и общепедагогическими, представив всю иерархию ступеней системы образования, позволяют человеку, сделать правильный выбор; отражают специфику каждой из образовательных ступеней (младшая, средняя, старшая ступени школьного, гимназического, лицейского образования) по отношению к субъекту обучения – обучающемуся; соблюдая преемственность предыдущего и последующего уровней подготовки, позволяют обеспечить комфортное продолжение образования и т.д.

Характеризуя современные системы образования, И. А. Зимняя отмечает, с одной стороны, обозначившуюся тенденцию оценивать результат по выходу (out-come education), который представлен определенными унифицированными, вне зависимости от формы обучения, требованиями или стандартами. С другой стороны, она отмечает присущий образовательным системам в последние десятилетия переход от контактного типа обучения к дистанционному обучению, где основную роль играют телекоммуникационные технологии.

По мнению Б. С. Гершунского, системность образования обусловлена, прежде всего, наличием общих, инвариантных качеств, к числу которых автор относит гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, стабильность, прогностичность, преемственность и др.

Наряду с перечисленными качествами, отечественная система образования наделяется другими исследователями (Е. В. Бондаревская, В. А. Сластенин, А. А. Реан, В. Д. Шадриков и др.) и такими характеристиками, как гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многоуровневость, фундаментализация, индивидуализация, информатизация, непрерывность.

Совершенно очевидно, что указанные признаки свойственны любым образовательным системам. При этом имеются в виду не только уровневая иерархия учебных заведений, их профильное многообразие или иерархия управления (федеральный, региональный, муниципальный уровни или уровень учебного заведения), но и терри-

ториально-региональная и национально-этническая специфика образовательных систем, обусловленная особенностями их развития в прошлом, настоящем и предполагаемом будущем.

В мировой практике сложились различные модели образования.

Модель образования как государственно-ведомственной организации, позволяющая рассматривать систему образования как самостоятельное направление в ряду других отраслей хозяйства. Строится она по ведомственному принципу с централизованным подчинением и контролем со стороны административных органов. Властные структуры определяют социальный заказ, модель специалиста, цель и содержание образования, номенклатуру учебных заведений (Н. В. Боровская, А. А. Реан).

Традиционная модель образования (модель классического образования) – это систематическое академическое образование как способ передачи молодому поколению универсальных элементов культуры прошлого. По мнению традиционалистов, образование должно быть направлено на соблюдение и передачу уже известных знаний и умений, способов деятельности с целью сохранения и передачи молодому поколению элементов культурного наследия человеческой цивилизации. Схема организации классического образования выглядит следующим образом: «знание – понимание – опыт применения в стандартных ситуациях».

Целью и результатом такого образования являются знания и навыки решения стандартных задач.

Модель развивающего образования, в отличие от модели традиционного образования, ориентирована не на усвоение подрастающим поколением готовых результатов духовной культуры, накопленной обществом, а на стимулирование психического, и в частности, интеллектуального развития. Схема развивающего образования принципиально иная: «опыт – рефлексия – знание – опыт применения в изменяющихся ситуациях». По сравнению с моделью традиционного образования меняется качество познавательной деятельности, формируется познавательный опыт, который позволяет выступать полноценным субъектом целостной познавательной деятельности с выраженной потребностью и готовностью приобретать новое знание не только при непосредственной поддержке извне, но и в процессе реализации собственной познавательной инициативы. Целью и результатом по-

добной организации образовательного процесса является развитие у подрастающего поколения способности успешно осуществлять конкретную общественно или личностно значимую деятельность в ситуации неопределенности.

Рационалистическая модель образования обеспечивает усвоение знаний, умений, навыков и практическую адаптацию молодого поколения к данному обществу. В рамках модели осуществляется передача и усвоение только таких культурных ценностей, которые позволяют обучающимся безболезненно адаптироваться к существующим общественным структурам.

Однако вследствие узкого утилитаризма рационалистической модели, отсутствия творчества, самостоятельности, ответственности педагогов и обучающихся ее применение ограничено. Недостатком этой модели обучения, по мнению авторов, является нацеленность ее только на механический образ действий, натаскивание обучающихся, ориентация их на точное следование предложенному шаблону (Н. В. Бордовская, А. А. Реан).

Феноменологическая модель образования предполагает индивидуальный характер обучения с учетом личностных особенностей обучающихся, бережное и уважительное отношение к их интересам и потребностям. Сторонники модели рассматривают образование как гуманистическое, соответствующее подлинной природе человека, помогающее обнаружить то, что в нем уже заложено природой. Данная модель позволяет создать условия для самопознания и поддержки уникальности каждого обучающегося в соответствии с унаследованной им природой, предоставлять как можно больше свободы выбора и условий для самореализации и самосовершенствования (Н. В. Бордовская, А. А. Реан).

Не институциональная модель образования ориентирована на организацию образования вне социальных институтов – образование «на природе», с помощью Internet, в условиях «Открытых школ», дистанционное и др. (Н. В. Бордовская, А. А. Реан).

Модель образования взрослых, в рамках которой образование рассматривается как продолжающийся в течение всей жизни процесс, обеспечивающий поддержание и обогащение личностного статуса и профессиональной компетентности человека. Именно это обстоятельство обусловило возникновение системы дополнительного образова-



ния взрослых, которое выступает частью системы непрерывного образования и не может рассматриваться вне его контекста (Н. В. Боровская, А. А. Реан).

Независимо от модели образовательной системы ее функционирование всегда подчинено той или иной цели. Образовательные цели – это ожидаемые результаты, которых стремится достичь данное общество, государство с помощью сложившейся системы образования.

Согласно Закону РФ «Об образовании», современная система отечественного образования представляет собой:

- совокупность преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности;
- сеть реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов, видов;
- органы управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций.

Принципами функционирования такой системы являются:

- гуманистический характер, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности;
- единство федерального, культурного и образовательного пространства.
- общедоступность образования, его адаптивность к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся;
- свобода и плюрализм в образовании;
- демократический, государственно-общественный характер управления образованием;
- автономность образовательных учреждений.

Т. А. Стефановская дополняет этот перечень принципом вариативности:

- а) вариативность организационно-правовых форм (государственные, муниципальные, негосударственные);
- б) вариативность типов образовательных учреждений (дошкольные, общеобразовательные, профессионального образования, дополнительного образования, специальные);
- в) вариативность форм получения образования (семейное образование, очная, очно-заочная, заочная формы, экстернат, самообразование);

- г) вариативность содержания образования;
- д) вариативность организации педагогического процесса в образовательном учреждении.

Немаловажными принципами функционирования отечественной системы образования на современном этапе являются инновационность и интегративность.

Инновационность как признак современной системы образования в России связана с созданием, распространением и использованием новых относительно стабильных элементов, называемых новшествами. Целью такого нововведения является удовлетворение потребностей и интересов людей новыми средствами, что приводит к определенным качественным изменениям системы и способов обеспечения её эффективности, стабильности и жизнеспособности.

Интегративность как признак современной системы образования в России – это, прежде всего, интеграция ее в мировое образовательное пространство как реальность, обусловленная ярко обозначившимися тенденциями глобализации и информатизации.

Под интеграцией понимают объединение каких-либо элементов в единство со всеми присущими ему чертами – нераздельностью составляющих, относительной их автономностью, взаимосвязью, целостностью системы взаимодействия, обеспечивающей внутреннюю устойчивость в изменениях (И. З. Цехмистро).

С. В. Наумов выделяет несколько сложившихся уровней интеграции в российском образовании:

- интеграция предметного содержания, методических подходов и образовательных технологий;
- интеграция различных участников образовательного процесса, уровней образовательной деятельности, видов образовательных институтов (школ, организаций СПО, высшего и дополнительного образования, организаций образования и других сфер (производственной, социальной, культурной) и др.) в единую целостную систему;
- интеграция отечественного образования в мировое образовательное пространство.

Первый уровень интеграции реализуется через широкий спектр методических поисков – от реализации идеи на уровне деятельности конкретного учителя, преподавателя (например, активное использование межпредметных связей, планирование и реализация так назы-

ваемых интегрированных уроков и т. д.) до интеграции предметного знания, производственной и образовательной практики, обеспечения в образовательном процессе единства обучения и воспитания. В истории российского образования можно выделить разные этапы развития представлений о целях и путях осуществления такого рода интеграционных процессов.

Так, в 20-е гг. XX в. активно внедрялась методика комплексного обучения, под которым подразумевались взаимосвязь, объединение разнообразных, в том числе разнопредметных, знаний вокруг конкретной практической проблемы. Такое обучение было альтернативой традиционному предметному обучению, опыт активно пропагандировался в научной и методической литературе. Однако вполне очевидными были и недостатки такого подхода, прежде всего – фрагментарность знаний и опыта учащихся, недостаточная их системность.

Путь, который был противопоставлен этому, – возрождение ценностей систематического предметного обучения и активная разработка и внедрение в образовательный процесс межпредметных связей (50-80-е гг. XX в.). Принцип реализации межпредметных связей стал одним из ведущих в современной отечественной дидактике и имел целью повысить системность формируемых у школьников знаний, логичность построения всего содержания как общего, так и профессионального образования. В этот же период активно разрабатывались тесно связанные с ним принципы политехнического образования, соединения обучения с производительным трудом (М. Н. Скаткин, П. Р. Атутов, В. С. Ильин и др.), что также отражало подход к организации обучения учащихся с позиции принципа интеграции.

Новый этап реализации принципа интеграции в российском образовании берет начало в 80-х гг. XX века и продолжается в настоящее время.

Второй уровень интеграции – объединение на различных правовых основаниях участников образовательного процесса, типов и уровней образовательной деятельности, образовательных институтов (школ, организаций СПО, высшего и дополнительного образования, организаций образования и производства и др.) в единые образовательно-воспитательные структуры, единое образовательное пространство. Наиболее ярко это проявляется в практике создания, функцио-

нирования и развития педагогических комплексов разного рода и назначения.

Педагогический комплекс представляет собой систему образовательно-воспитательных учреждений, которые функционируют на основе договорных или иных отношений педагогического, юридического, финансового свойства. Различают учебные комплексы, объединяющие учебные заведения одного профиля разного уровня образования в многообразных комбинациях; объединяющие в своем составе учебные заведения разных уровней и базовые учреждения, предприятия; учебно-научно-педагогические комплексы, включающие в свой состав, наряду с учебными заведениями и предприятиями, научные подразделения (например, вузы, структуры академических институтов (РАН, РАО и др.)).

Целью организации таких комплексов является, как правило, обеспечение:

- целостности образования, предусматривающей ориентацию всех подсистем образования на достижение конечной цели – формирование личности, отвечающей потребностям современной жизни;
- преемственности образования, всех его звеньев и подсистем;
- непрерывности образования, которая обеспечивается «вертикальной» интеграцией, имеющей целью поступательное развитие личности, преемственную связь ее общего и профессионального образования, и «горизонтальной» интеграцией, определяемой единством и координацией деятельности всех структур, реализующих различные уровни образования;
- возможности свободного «входа» в систему, «выхода» из нее, построения индивидуальных образовательных маршрутов для учащихся.

Последний третий уровень, выделенный и описанный С. В. Наумовым, – интеграция отечественного образования в единое мировое образовательное пространство. Этот процесс получил активное развитие с 2003 г. и связан с подписанием Российской Федерацией документов Болонского процесса.

Реформирование российского образования, осуществляемое в рамках Болонского процесса и имеющее целью интеграцию в единое европейское образовательное пространство, предполагают следующее:

- для эффективной подготовки учащихся к обучению в вузе в старшей школе внедряется профильное обучение;
- разрабатываются, совершенствуются и внедряются новые базисные учебные планы и стандарты, учитывающие особенности профильной школы;
- система высшего образования РФ строится в соответствии с документами Болонского процесса (модульным построением образовательных программ, системой перезачета освоенных в рамках новых образовательных технологий их составных частей, модулей, использованием «кредитной» системы определения объемов усвоенного содержания и т. д.);
- активно развивается система дистанционного образования (в том числе заочного обучения, сетевого взаимодействия образовательных организаций и онлайн-обучения с использованием возможностей Интернета и др.);
- расширяется практика оформления и выдачи единого, отвечающего международным стандартам приложения к диплому;
- в системе профессионального образования создаются учебные заведения «смешанного типа» – университеты, реализующие программы среднего и высшего профессионального образования;
- внедрение единого государственного экзамена как основного критерия для поступления в вуз, совершенствование этой практики на основе анализа ее эффективности.

Этими главными направлениями интеграции образовательной системы РФ в мировое образовательное пространство определяются векторы ее изменений на ближнюю и отдаленную перспективу. А цели, которые должны быть достигнуты в данном направлении, определены в национальном проекте «Образование»:

- обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение РФ к 2024 г. по качеству общего образования в десятку ведущих стран мира;
- вхождение к 2024 г. не менее 5 российских университетов в топ-100 лучших университетов мира;
- увеличение в этот же период не менее чем вдвое числа граждан других государств, обучающихся в вузах РФ;
- реализация исчерпывающих мер для их трудоустройства в РФ;

- создание к 2024 г. не менее 15 научно-образовательных центров мирового уровня на основе интеграции университетов и научных организаций и их кооперации с организациями, которые действуют в реальном секторе экономики.

Бурное внедрение цифровых технологий во все сферы и отрасли жизнедеятельности человека, общества, производства, информатизация образования открывают новые перспективы реализации интеграционных тенденций в развитии современного российского образования. Все активнее реализуются в российском образовании иные, интегрирующие сферу образования в единое образовательное пространство достоинства цифровизации образования: сетевое взаимодействие субъектов образовательного процесса и образовательных организаций; развитие практики онлайн-обучения, расширяющей возможности личности в построении индивидуальных образовательных маршрутов, приобщения к лучшим образцам обучающей деятельности; создание и использование в образовательном процессе различных платформ онлайн-обучения; доступ к международным и отечественным информационным базам и др.

Цифровизация образования создает дополнительные возможности для интеграции российского образования в мировое образовательное пространство.

### **Система школьного образования в России**

В России с 1917 года по настоящее время школьное образование претерпело ряд изменений: от системы, обеспечивающей грамотность каждого гражданина Советской России, к системе обязательного начального образования, восьмилетнего и, наконец, обязательного среднего образования и далее вплоть до реформ 1980-90 годов. С 1991 года в России в рамках закона «Об образовании» принято обязательное девятилетнее образование, а с 1998 года Россия переходит к системе 12-летнего образования. В настоящее время школьное образование – важный элемент образования в современном обществе, формирующий у ребёнка базовые знания и навыки. Поскольку с 1 сентября 2013 года дошкольное образование было включено Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» в структуру общего образования, понятия «школьное образование» и «общее образование» в России с юридической точки зрения перестали быть синонимичными.

Полное среднее образование в школе длится 11 классов. Неполное среднее образование длится 9 классов. Школы в России дают обучающимся общее образование. Школы, дающие только стандартный курс общего образования, именуются просто «средними школами», а школы, дающие углублённые знания по отдельным дисциплинам, либо вводящие в дополнение к обязательному курсу собственные дисциплины, могут именоваться иначе («школа с углублённым изучением предметов», «лицей», «гимназия»).

Обучение в государственных средних школах (в том числе школах с углублённым изучением предметов) официально является бесплатным. В последние десятилетия существования СССР школы также бесплатно снабжали учеников учебниками, сейчас в некоторых школах также бесплатно снабжают учебниками, в других приобретаются родителями.

Нормативные сроки освоения общеобразовательных программ по ступеням общего образования, принятые Постановлением Правительства Российской Федерации от 23 марта 2001 г. № 224:

- I ступень (начальное общее образование) – 4 года;
- II ступень (основное общее образование) – 5 лет;
- III ступень (среднее (полное) общее образование) – 2 года.

Основное общее образование в школе, согласно ст. 43 Конституции РФ, является обязательным для всех. Ответственность возлагается на родителей или законных представителей, которые с учётом мнения детей имеют право выбора образовательного учреждения и формы обучения детей до получения ими основного общего образования.

Получение образования имеет ограничение учебного времени учащегося, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС).

Школьный курс делится на три этапа, официально именуемые: «начальная школа», «основная школа» и «старшие классы».

Мы уже не раз подчеркивали, что образование как историко-культурный феномен носит общечеловеческий и конкретно-исторический характер. Будучи социальным институтом, оно развивалось и имело историческую последовательность изменений: его содержание и формы изменялись в соответствии с конкретно историческими периодами жизни общества, выделенными в истории челове-

ства. Школьное образование в России тоже претерпело ряд существенных изменений.

Согласно декрету «Об отделении церкви от государства и школы от церкви» церковно-приходская школа была преобразована в 1919 году в начальную школу с 5-ти летним сроком обучения (с 1923 года – с 4-х летним).

Постановлением Совета Народных Комиссаров от 18 декабря 1923 года была создана единая трудовая школа, в которой обучаются совместно дети обоих полов. Школа состояла из двух ступеней:

- школа первой ступени для детей 8 – 11 лет (первые начальные 4 года обучения);
- школа второй ступени для детей 12 – 17 лет (обучение с 5-го по 9-й классы).

С 1929 года в школе появляются 10-е классы. Сама школа позднее была реорганизована в среднюю общеобразовательную школу.

В 1930 году введено всеобщее обязательное начальное обучение детей в возрасте 8 – 10 лет, а в городах, фабрично-заводских районах и рабочих посёлках – всеобщее обязательное 7-летнее обучение.

В 1933 году устанавливаются единые обязательные учебники по каждому предмету.

В 1934 году Постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О структуре начальной и средней школы в СССР» закрепляется структура советской начальной и средней школы:

- начальная школа (с 1 по 4 классы);
- неполная средняя школа (с 5 по 7 классы);
- средняя школа (с 8 по 10 классы).

В 1940 году вводится плата за обучение для всех учащихся 8 – 10 классов средних школ, студентов вузов, техникумов и училищ (отменяется в 1956 году).

А в 1943 году введено раздельное обучение мальчиков и девочек в общеобразовательной школе (отменяется в 1954 году).

В 1947 году Постановлением ЦК ВКП(б) «О преподавании логики и психологии в средней школе» вводится преподавание логики и психологии в 9 – 10 классах средней школы (отменено в 1955 году).

В 1958 году установлено всеобщее обязательное 8-летнее образование (вместо 7-летнего). Переход на него полностью был осуществлён лишь к 1963 году. Полное среднее образование было увели-



чено на один дополнительный класс с 10 до 11 лет обучения, но через пять лет 11 класс был ликвидирован, как неудавшийся эксперимент.

В 1966 году вводятся новые учебные планы и программы, которые обеспечивали бы приведение содержания образования в соответствие с требованиями опережающего развития науки, техники и культуры. Так в 5 – и 10 классах была введена летняя трудовая практика, в 1970 году в 9 классе – новый предмет начальная военная подготовка, а в 7 классе – основы Советского государства и права.

В 1969 году была проведена реформа школьного образования, в результате которой была изменена структура начальной и средней общеобразовательной школы СССР:

- начальная школа сокращена с четырёх до трёх лет обучения (обучение с 1-го по 3-й классы);
- неполная средняя школа увеличена за счёт начальной на один год (обучение с 4-го по 8-й классы);
- средняя школа (обучение с 9-го по 10-й классы).

Также на смену арифметике пришла математика, естествознание заменено курсом природоведения, которое стало изучаться сначала с 3-го класса, а с 1975 года – со 2 класса.

Реформа 1969 года сопровождалась сменой всего комплекта учебников для начальной и частично для средней школы.

В 1977 году новой Конституцией СССР законодательно закреплено осуществление всеобщего обязательного среднего 10-летнего образования и право граждан СССР на бесплатное образование всех уровней, от начального до высшего.

В 1987 году в результате новой реформы вводится 11-летнее образование со сдвигом всех классов, начиная с четвёртого, на год вперёд. Начальная школа снова становится 4-летней, но ученикам предоставлялась возможность выбора, по 3-летней (10-летней) или 4-летней (11-летней) программе им учиться. При этом ученики, обучавшиеся по 3-летней программе, при переходе на основную ступень «перепрыгивали через номер» – из 3-го класса переходили в 5-й, причём одновременно. Эти изменения в качестве эксперимента были введены в некоторых школах ещё в 1986 году. Также в ходе в 1989 году в ходе реформы «перепрыгивание через класс» было произведено во всех классах.

В 2001 году 3-летнее начальное обучение отменено полностью: все вновь поступающие в школу дети стали учиться по 11-летней программе.

Начальная школа занимает 4 года – с 1-го по 4-й класс. Её задачей является дать минимальный базовый набор знаний и умений, необходимых для жизни и любой работы: чтение, минимально грамотное письмо, элементарная математика, начальное трудовое обучение. Помимо этого проводятся общеразвивающие занятия: музыка, физкультура, иногда хореография, искусство, имеется предмет «окружающий мир», совмещающий в себе основы географии, биологии, обществознания и других предметов. Со второго класса (по нормам 2005 года) во всех школах вводится обучение иностранному языку (раньше иностранный язык в начальных классах изучался только в специализированных школах).

По современным правилам в 1 класс принимаются ученики, которым на 1 сентября года поступления исполнилось шесть с половиной лет, то есть дети, которым на 1 марта года поступления исполнилось 6 лет. Однако, по разрешению учредителя, школа может принять в первый класс и детей более раннего возраста. На момент поступления в первый класс ученику обычно бывает от 6 до 8 лет.

За классом в начальной школе закрепляется один учитель, который несёт ответственность за класс и ведёт почти все предметы (за исключением физкультуры, иностранного языка и музыки). Класс имеет одно собственное помещение, где проводятся все уроки, кроме тех, для которых требуется специальное помещение или оборудование. Количество уроков обычно не превышает пяти в день.

Исторически начальная школа была одним из возможных вариантов образования для людей, не нуждающихся в более полном образовании. Нередко её посещали подростки или даже взрослые ученики, которые в детстве не имели возможности посещать школу и обучиться грамоте. Окончив школу и получив начальное образование, ученик мог поступать на низко квалифицированную работу. Но уже более полувека абсолютное большинство людей заканчивает начальную школу в детском возрасте, после чего переходит на следующий этап обучения.

В 1960-1970-е годы начальная школа была в обязательном порядке 3 года. Потом нужно было проучиться ещё 5 лет, чтобы полу-

чить неполное среднее образование, что давало право поступления в средние специальные учебные заведения, которые готовили специалистов среднего звена. Потом 2 года: 9 и 10 классы – полное среднее образование, которое в те годы не было обязательным, но давало право поступления в вуз. Право поступления в вуз давало также среднее специальное образование, полученное, например в техникуме.

В течение пяти лет, с 5-го по 9-й класс, школьники учатся в основной школе. Основной курс средней школы даёт базовые знания по главным направлениям наук. В основной школе обучение ведётся по стандартной предметно-кабинетной системе: каждый учебный курс ведёт учитель – специалист по данной дисциплине (иногда по двум и более), за которым закреплён собственный кабинет, и класс в течение учебного дня переходит из кабинета в кабинет. Кроме того, за классом закрепляется классный руководитель – один из учителей школы (не обязательно ведущий в этом классе какие-либо уроки, а в некоторых школах – освобождённый от учебной работы вообще), который официально отвечает за класс, решает административные и организационные вопросы, связанные с обучением класса в целом и его учеников.

Общее количество изучаемых в основной школе дисциплин – около двух десятков. Учебная нагрузка составляет в среднем шесть уроков в день.

По окончании основной школы ученики сдают Государственную (итоговую) аттестацию (ГИА) в форме ОГЭ: математика, русский язык и ещё два по выбору (под «сдачей» как результатом понимается получение отметки не ниже «удовлетворительно», в 2014 – 2015 годах сдача ГИА по выбору была необязательна, но начиная с 2016 года, сдача 2-х дополнительных предметов ГИА снова обязательна). По результатам обучения выдаётся документ – аттестат об основном общем образовании – подтверждающий факт обучения и содержащий оценки по всем изучаемым дисциплинам. По завершении основной школы часть учеников остаётся в школе и переходит в старшие классы, часть отправляется учиться в средних учебных заведениях.

Основное назначение старших классов – подготовка к поступлению в вуз. В России это, чаще всего, последние два года обучения: 10 и 11 классы.

В учебный курс входит дальнейшее изучение части предметов, изучаемых ранее в основной школе, а также небольшое число новых дисциплин. В настоящее время делается очередная попытка перехода в старших классах на профильное обучение, когда ученик выбирает направление более углублённого изучения предметов, исходя из собственных склонностей. Набор возможных профилей обучения, предоставляемых школой, может варьироваться. Периодически обсуждается идея вернуть в учебный план для старших классов предмет начальной военной подготовки, рассматривавшийся во времена СССР как подготовка к службе в армии (этот предмет обычно вели отставные военные). Учебная нагрузка в старших классах составляет до семи уроков в день.

По завершении обучения сдается Единый государственный экзамен (ЕГЭ). Все обязаны сдать математику и русский язык. Сдача ЕГЭ по другим предметам является добровольной, при этом ученики выбирают, как правило, те предметы, которые нужны для поступления в выбранный вуз. Количество предметов, выбранных для сдачи ЕГЭ, не ограничено.

До всеобщего введения ЕГЭ (2009 год) выпускникам старшей ступени, получившим по всем предметам полугодовые, годовые и экзаменационные отметки «отлично», вручалась золотая медаль, а имеющим одну или две отметки «хорошо» – серебряная, и медалистам полагались льготы при поступлении в вуз по традиционной форме. С введением ЕГЭ выдача медалей по-прежнему допускается и практикуется в реальности не только в качестве морального поощрения – учащиеся, получившие такие медали, при поступлении получают дополнительные баллы (до 10, в зависимости от вуза) к сумме полученных по итогам сдачи ЕГЭ или вступительных испытаний. Дополнительным условием получения медали стало получение 70 баллов ЕГЭ по русскому языку и профильной (или оценка «5» по базовой) математике.

Успешно закончивший последний этап обучения получает Аттестат о среднем общем образовании – документ, подтверждающий получение знаний в объёме государственного стандарта. В приложении к аттестату указываются итоговые оценки по всем изученным предметам.

В апреле 2021 года Госдума предложила ввести в школе 12-ый класс, на год увеличив продолжительность обучения.

По мнению инициаторов нововведения, в современной образовательной системе ведущую роль, к сожалению, отводят бюрократическим издержкам, общешкольным рейтингам и результатам, не уделяя внимания самочувствию детей и пожеланиям родителей.

В частности, современные дети тратят много времени на дополнительные активности, такие как кружки, секции, которые происходят вне стен школы или внутри неё. Из-за разнообразности внешкольных занятий, где так же важен результат, как и на школьных уроках, на домашние задания, подготовку и обучение в школе у детей просто не остается сил.

Кроме того, глобальной проблемой является подготовка к ЕГЭ. Не для кого уже не секрет, что в 11-м классе дети просто перестают учиться. Все сторонние предметы, по которым у них нет экзамена просто уходят на задний план, а уроки по экзаменационному предмету превращаются в репетиции и подготовку к сдаче экзамена. В результате из-за такого режима у детей получают слишком насыщенные, избыточные домашние задания, начинаются перегрузки и проблемы со здоровьем.

Общая нехватка школьных часов усугубляется введением дополнительных предметов, которые преподаются в ущерб более важным.

Бесспорным плюсом перехода к 12-ти летнему обучению является, по мнению инициаторов, увеличение времени на изучение существующей школьной программы. Многие ученики и учителя обеспокоены тем, что на нормальный разбор материала у них просто не хватает времени.

В результате что-то изучается «галопом» или отдается на дом, где ребятам помогают разобраться репетиторы или должны помочь родители. Переход на 12-летнее обучение позволил бы отвести большее количество часов на изучение тех или иных предметов и расширил бы образовательные возможности школьников.

Кроме того, нововведение поможет снизить нагрузку на учеников и родителей. Это касается не только физической и психической, но и материальной нагрузки. Родители порой вынуждены помогать

детям готовиться к урокам, особенно в младших классах, где самостоятельно освоить программу просто невозможно.

Дети же привыкают вести полноценную внешкольную жизнь, с секциями, кружками и друзьями, и совершенно не готовы жертвовать ей ради школы. Но с каждым годом совмещать это все труднее. А объемные домашние задания и высокие школьные требования постепенно снижают интерес ребенка к учебе, пропадает мотивация.

Третьим достоинством 12-ти летней системы обучения считается неготовность 11-ти летней системы образования к форс-мажорам. Это хорошо продемонстрировала пандемия коронавируса, когда занятия сначала отменили вовсе, а после перенесли в дистанционный формат, где пришлось экстренно нагонять пропущенный материал.

С другой стороны, правомерным является утверждение, что пролонгирование образования усиливает инфантилизацию общества, ведь тогда в вуз молодой человек попадает только к 19 годам. А всё время до этого он будет считаться ребенком, не являясь таковым ни умственно, ни физически.

Кроме того, для 12-ти летней системы образования потребуется больше специалистов в сфере педагогики. И без увеличения штата не обойтись. Нынешняя нагрузка на учителей сегодня и так не маленькая.

Также противники предложения отметили, что школам потребуется дополнительное финансирование, ведь на увеличение преподавательского штата и на обустройство дополнительных классов понадобятся большие расходы, а средства в условиях кризиса будет проблематично найти.

Нынешняя школьная программа рассчитана на 11 классов и просто добавить один год не получится. Потребуется полностью переработать и создать новую школьную программу. Возможно, необходимым вариантом станет разбить программу последнего учебного года на 11-й и 12-й классы.

Кроме того, изменение длительности обучения в школе потянет за собой изменение призывного возраста, ведь начнут призывать в армию минимум в 19 лет. Таким образом, сдвинется не только школьная система, но изменится вообще весь уклад жизни общества — и не факт, что в лучшую сторону.

И финальным аргументом становится ещё одно изменение, – изменение трудоспособности возраста по аналогии с призывным возрастом. Человек в 18 лет становится совершеннолетним, обладает полной право- и дееспособностью, но все еще учится в школе.

Происходящие в сфере школьного образования изменения со всею очевидностью подтверждают, что происходящие в культуре трансформации неизбежно отражаются на ведущем механизме ее сохранения и трансляции – образовании.

Таким образом, современная отечественная система образования является самостоятельной социально-экономической отраслью и представляет собой совокупность образовательных программ, образовательных учреждений, органов управления и государственно-общественных объединений. Она находится в непрерывной динамике и учитывает в своем развитии не только национальный опыт, но и мировые тенденции и традиции. В качестве таких тенденций ученые (Б. С. Гершунский, И. А. Зимняя, В. А. Сластенин и др.) называют:

- индустриализацию обучения, т.е. его компьютеризацию и технологизацию, что позволяет действительно усилить интеллектуальную деятельность современного общества;
- переход к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности, научного поиска, широким использованием резервов самостоятельной работы обучающихся;
- переход от жестко регламентированных контролирующих, алгоритмизированных способов организации учебно-воспитательного процесса и управления этим процессом к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим, игровым;
- организация взаимодействия обучающегося и преподавателя как коллективной, совместной деятельности, где акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность субъекта учения.

На рубеже XX и XXI вв. ЮНЕСКО инициировало новые исследования в области образования, в основу которых должны быть положены следующие принципы:

- Образование – одно из основных прав человека и универсальная ценность, к которой должны стремиться индивиды и общество; его следует совершенствовать и сделать доступным для каждого человека в течение всей его жизни.

- Образование должно служить обществу инструментом создания и распространения знания и науки. Обновление и любая реорганизация образования должны быть результатом глубокого анализа новых достижений и понимания специфики каждой конкретной ситуации.

- В образовательной политике должны доминировать три цели – справедливость, релевантность и высокое качество.

Итак, образование – это целенаправленный общественно-исторический процесс передачи старшими поколениями и освоения подрастающими поколениями культурного опыта; процесс приобщения, включения детей в жизнь общества. В этом смысле понятие образования сближается с понятием социализации. Но если социализация предполагает становление личности под влиянием всего спектра воздействий (факторы социализации могут быть управляемыми и неуправляемыми), то образование – процесс целенаправленный. И с этой точки зрения образование можно рассматривать как механизм управления социализацией (И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов), функциями которого являются, во-первых, упорядочивание всего спектра влияний на личность и, во-вторых, создание условий для ускорения процессов социализации с целью развития личности.

Образование как результат традиционно означает достигнутый уровень в освоении знаний, умений, навыков, опыта деятельности и отношений. Вероятно, здесь правильнее было бы говорить об образованности человека как совокупности не только его знаний и умений, но и личностных качеств. Образованный – это человек с высоким уровнем развитых способностей, человек, у которого сформированы мировоззрение, определенные нравственные принципы, ценностные ориентации и личностные качества. Областью существования этого образования является внутренний субъективный мир человека.

Образование как система есть совокупность преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, а также сеть реализующих их образовательных учреждений и органов управления образованием. В каждой стране под влиянием исторических, культурных, социальных особенностей, в результате деятельности научных и политических структур сложилась своя, отличная от других, система образования.



## Вопросы и задания

1. Какую роль играет образование в современном обществе?
2. Раскройте понимание образования как образа культуры, средства ее трансляции и воспроизводства. Возможны ли противоречия между культурными и педагогическими ценностями?
3. Обоснуйте целесообразность соединения и разъединения процессов образования и социализации. Согласны ли Вы с утверждением, что важнейшей функцией современного образования является функция социализации человека?
4. Понятие «образование» связано не только с воспитанием, обучением и развитием учащихся. Образование – это широкое социальное явление, связанное с экономикой, культурой, научно-техническим прогрессом, производственными инновациями, экологией, политикой, идеологией и т.д. Согласны ли Вы с такой трактовкой сущности современного образования? Можно ли считать, что образование является сферой приложения многих наук – общественных, естественных, технических? Почему? Как Вы понимаете утверждение: философия образования – является интегративной, междисциплинарной наукой?
5. Охарактеризуйте образование как деятельность, цель, результат, процесс, отношение, институт. Дайте развёрнутое определение образования, в котором будут отражены важнейшие черты этого феномена.
6. Как вы понимаете утверждение, что человек несёт в себе свой собственный образ? В чем значение этого тезиса для педагогики?
7. Согласны ли Вы с тем, что менталитет отражает глубинные, обусловленные специфической культурной традицией народа, мировоззренческие установки личности и общества, а, следовательно, и мотивы поведения человека, человеческих сообществ, и, в конечном счете, цивилизации в целом? Можно ли управлять менталитетом? Следует ли ввести понятие «менталитет» в систему ценностей и целей образования?
8. Согласны ли Вы с утверждением «образование и общество неотделимы, это – одна система»? Что следует из этого утверждения?
9. Что включает в себя система образования в России? Каковы, на Ваш взгляд, достоинства и недостатки системы образования в России?

10. Перечислите и раскройте смысл принципов политики России в области образования.

11. Ценностная характеристика образования (по Б.С. Гершунскому) предполагает рассмотрение трех взаимосвязанных блоков: образование как ценность государственная; образование как ценность общественная; образование как ценность личностная. Каково содержательное наполнение указанных аксиологических блоков, как они взаимосвязаны между собой? Согласны ли Вы с представленным подходом?

12. Всегда ли совпадают *государственные* и *общественные* ценности образования? В чем Вы видите смысл *личностной* ценности образования? Почему *лично-ориентированные* концепции и доктрины образования приобретают все большую значимость и популярность в мире? Как добиться *гармонии* и *взаимодополняемости* государственной, общественной и личностной ценностей образования? Каковы, на Ваш взгляд, взаимоотношения между *ценностями* и *целями* образования?

13. Объясните категорию «*результат образования*» в логической последовательности: *грамотность* – *образованность* – *профессиональная компетентность* – *культура* – *менталитет*. В чем, на Ваш взгляд, суть *преемственности* между этими результативными компонентами образования? Каким, с Вашей точки зрения, должен быть *идеальный* результат деятельности сферы образования?

## **Раздел II**

### **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

#### **Глава 1. ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ О КРИЗИСЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ**

В последние несколько лет в выступлениях и публикациях российских философов, социологов, психологов и педагогов, а также ученых, писателей, политиков и других представителей отечественной интеллигенции особую актуальность приобретает проблема образования. Вряд ли это можно счесть простой случайностью или новой интеллектуальной модой: скорее за этим стоят некие новые тенденции общемирового цивилизационного процесса. При этом особое внимание в любых дискуссиях на тему образования уделяется как довольно жесткой критической оценке классических образовательных парадигм, концепций, моделей, институтов, так и поиску их новых образов, более адекватных современной культурной ситуации. Известная нам традиционная модель образования практически всегда представляет собой простую трансляцию культуры, притом, как правило – некоторой моно-культуры, господствующей в данном обществе и государстве в определенное время. Основным смыслом такого образования обычно является обучение, понимаемое как простое усвоение учащимися некоторой суммы накопленных человечеством в различных областях, и, в значительной степени – разрозненных знаний, с целью подготовки специалиста, готового включиться в существующие социально-экономические институты.

По-прежнему отсутствует понимание того, что образование не должно просто транслировать культуру, и тем более – какую-то бы ни было моно-культуру. Трансляция же культуры, обнаружившей свою враждебность, репрессивность по отношению к человеку, культуры, терпящей крах, вообще вряд ли может быть признана разумной. А это значит, что должны измениться смыслы, цели и ценности образования.

Осмыслением кардинальных проблем образования в единстве различных его аспектов: когнитивного (знаниевого), методологического, аксиологического (ценностного), категориального, институционального, коммуникационного призвана заниматься сравнительно

новая отрасль педагогического знания – философия образования. В России в своём самостоятельном качестве она развивается с 90-х годов прошлого века, когда была сломлена партийная монополия на определение политики и стратегий развития образования. Появление философии образования как самостоятельной научной отрасли отнюдь не означает, что такого рода научного познания не существовало прежде. Философия всегда выступала теоретико-методологической основой педагогики, а философско-образовательная проблематика всегда присутствовала в работах как зарубежных, так и отечественных мыслителей – богословов, философов, педагогов, историков, культурологов. Признавая появление философии образования как свершившийся факт, зарубежные и российские учёные-педагоги обращаются к трудам выдающихся философов и богословов, пытаются найти ответы со стороны философского дискурса относительно целей и ценностей образования, его роли в сохранении и трансляции культуры.

Б. С. Гершунский считает, что в качестве предмета философии образования «можно считать наиболее общие, фундаментальные основания функционирования и развития образования, определяющие, в свою очередь, критериальные основы оценки тоже достаточно общих, междисциплинарных теорий, законов, закономерностей, категорий, понятий, терминов, принципов, постулатов, правил, методов, гипотез, идей и фактов, относящихся к образованию и, в силу интегративной сущности оснований, также имеющих интегративную природу».<sup>30</sup>

Б. Л. Вульфсон, в свою очередь, подвергая анализу философию образования как научную деятельность, считает, что опираясь на потребность экспликации подходов к определению статуса философии образования, можно выделить четыре определения философии образования.

Первое определение философии образования связано с предположением о том, что философия образования, как и многие другие отрасли философского знания, является специфической прикладной философией, предметом которой являются общие вопросы образования, изучаемые с философских позиций. При таком подходе общие фило-

---

<sup>30</sup> Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. Философия образования: статус, проблемы, перспективы. М.: Интердиалект, 1997. С. 81.

софские положения рассматриваются как обоснования статуса образования и закономерностей его развития. В рамках такого прикладного основания философии выступает А. П. Огурцов. По его мнению, задачами философии образования являются общие проблемы образования, а ее предметом – сопоставление различных концепций образования. С этих позиций, философия образования, рефлектируя над основаниями анализируемых концепций, выявляя основания каждой из них и подвергая их критическому анализу, находит предельные основания образовательной системы и педагогической мысли, которые могут служить почвой для консенсуса столь разноречивых позиций.

Второй подход к определению статуса философии образования представляет философию образования как синоним общей педагогики, который ярко раскрыт и обоснован в работах И. Канта, Г. В. Ф. Гегеля, И. Г. Фихте, Ф. Шеллинга, К. Д. Ушинского, В. В. Зеньковского, С. И. Гессена. Так как процесс образования неразрывно связан с процессом воспитания и обучения, формирования личности с определенным набором этических и духовных аспектов, Н. С. Розов считает, что отказ образовательных систем от воспитания ведет к известным негативным последствиям: равнодушию, социальному эскапизму, отсутствию или ограниченности духовных запросов. При этом, по его мнению, человеческие качества могут быть любыми, но общезначимые ценности должны быть защищены. В этой связи воспитательную функцию нельзя отменять, однако образовательная ценность в аспекте образования должна быть сформирована по-новому.

Третье определение философии образования представляет Б. С. Гершунский, рассматривающий философию образования как самостоятельную область научных знаний, предметом которой можно считать наиболее общие, фундаментальные основания функционирования и развития образования.

Четвертый подход выделяет философию образования как общую теорию мира и человека. И. П. Савицкий под термином «философия образования» понимает определенную систему представлений о мире и месте человека в нем, из которой далее можно выделить цели образования, его содержательную структуру, основные организационные принципы взаимоотношения учителя и ученика и т. д. В статье «О философии глобального образования» И. П. Савицкий обращает внимание на то, что новое видение мира, понимание личной ответ-

ственности за его судьбу постепенно становятся условиями выживания человечества и каждого индивидуума. Философию глобального образования И. П. Савицкий называет философией человека, но вместе с тем говорит о необходимости установить четкие границы в определении предмета ее исследования. Он полагает, что это будет не всеобъемлющая философия человека, но философия человека, действующего в этом мире, который в интересах выживания обязан присоединить свои усилия к усилиям человечества. Можно сказать, что в этом случае речь идет о создании всемирной философии образования.

Сложившиеся подходы к философии образования вносят в ее статус следующие моменты: признание научного характера знаний, интегрируемых в философии образования, рассмотрение системы образования как совокупности аксиологических оснований, определяющих каркас этой системы. Многообразие предметных областей концепции образования как объекта исследования объясняет и одновременно определяет интегральность, междисциплинарность научного знания философии образования. Междисциплинарность философии образования обуславливает пересечение её с такими дисциплинами как философия, педагогика, социология, психология, история, культурология. Междисциплинарный подход к философии образования открывает возможность для научного творчества в поиске возможных концептуальных направлений преобразования философии образования.

Как отмечает Г. А. Цой<sup>31</sup>, появление новых философских идей в образовательном поле объясняется не столько внутренними проблемами образования, но, в большей степени, изменением культурного слоя общества, его интеллектуального состояния, новых требований и ориентиров в общественных формациях. Рождение постиндустриального общества, и как следствие, – прорыв информационных технологий и внедрение их во все сферы деятельности человека, привел к переменам бытия, к изменению миропонимания и мировидения в образовании, педагогике, философии, культуре. Современная действительность стремительно меняется, следуя за инновациями в информационных технологиях, в связи с этим феноменом возникает ощущение

---

<sup>31</sup> Цой Г. А. Изменение философской парадигмы образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-filosofskoy-paradigmy-obrazovaniya/viewer>

ние нестабильности состояния мира, возникают условия постоянной трансформации сложившихся и устоявшихся упорядоченных систем, гарантировавших стабильность мира в понимании людей, что возможно как многообразие мира, имеющего характерные черты постмодернизма.

Современная культура расстается с концепцией модерна, переходя к постмодернизму.

Концепцию модернизма в образовательной системе можно охарактеризовать как классическую рациональность, нравственно-эстетические ценности общества, структурные иерархические уровни власти, в том числе и в образовании. В области образования яркие черты модернизма видятся, по выражению постмодерниста М. Фуко, в формировании системы образования, отличавшейся управленческой структурой основанной на тотальном и жестком надзоре, строго регламентированной системой передачи знаний и отсутствием методов, регулирующих работы сразу всех обучаемых, системой, не ориентированной на потребности субъектов – участников образовательного процесса. По мнению Ж. Деррида, система образования должна строиться по совершенно иным принципам, определяющим гуманистическое и демократическое направление образования. Именно в этом кроются основные внутренние противоречия системы образования сегодня: в отсутствие мобильности и трансформации процессов, которые отражают изменения потребностей человека, общества и государства.

Постмодернизм, в отличие от модернизма, в качестве философии образования, имеющей в своем основании концепт мобильности – важный качественный параметр, приобретает в современном мире необычайно широкую популярность. Философия постмодернизма – это не только общий взгляд на мир, но и философские размышления о кризисе исторических ценностей в работах Ж. Лиотара, Ж. Делёза и др. Постмодернизм стал «духом времени» во всех сферах человеческой культуры: науке, искусстве, философии, экономике, политике, образовании (И. П. Ильин). Настоящее состояние и тенденции дальнейшего развития постмодернизма как философии образования позволяют рассматривать его как мировосприятие информационного общества, созданного эволюционными процессами в промышленности и культуре.

Главной отличительной чертой постмодернизма является плюрализм, то есть принятие одновременного сосуществования разнообразных точек зрения. В контексте образовательной системы этот аспект может рассматриваться как отсутствие диктата в обучении, ориентация в реализации целей и содержания образования на конкретные и актуальные условия обучения, формирование индивидуальных траекторий обучения, принимая во внимание потребности субъектов образования.

Вместе с отрицанием объективного знания мира постмодернизм также отвергает и классические концепции образования, требует отказа от поисков универсальной концепции содержания образования в пользу множественного дискурса, отказа от общих и конкретных долгосрочных незыблемых целей, стандартов, планов уроков и содержания образования: «Модернизм воспринимает мир как познаваемую механическую машину, в то время как постмодернизм определяет мир как нечто еще только нарождающееся, текущее, хаотическое, открытое, интерактивное. Мир находится в процессе становления, поэтому для нас содержание образования, тоже обновляющееся понятие, которое никогда нельзя будет четко определить» (Г. А. Цой).

Постмодернисты видят основное предназначение образования не в передаче готовых знаний ученику, а в указании направления или пути, по которому ученик должен двигаться в процессе обучения на протяжении всей жизни. Образование в эпоху постмодернизма характеризуется не воспроизводством знаний, а открытием в себе новых возможностей, созданием условий для самореализации своего потенциала; формирование метаморфического познания – возможности видеть связь между противоположными вещами; осмысление и взаимодействие общего и частного; ноосферное видение связи разума и биосферы.

Постмодернистское образование видит своей задачей, в первую очередь, раскрытие возможностей и способностей ученика, создание условий для его самореализации. В данном контексте построение инвариантной образовательной модели, включающей в себя такие аспекты как формирование учебного плана самими обучающимися в соответствии с их индивидуальными целями и задачами, построение индивидуальной траектории обучения имеет особое значение для повышения уровня качества современного образования.



Как отмечает Г. А. Цой, постмодернистская философия внесла огромный вклад в разрушение советской системы образования, смыслом которой были стандартность, унификация и единообразие образования, системы, отражающей эпоху социализма во многих своих проявлениях сегодня. Постмодернистская философия по-иному смотрит на традиционную рациональность и на ее основе создает новый метод познания и раскрытия потенциала обучающегося. Такая трактовка образования невозможна без анализа изменений, которые произошли в науке, образовании, обществе в контексте постмодернистского влияния, а значит, требует философского осмысления проблематики этого феномена как возможности переориентации образования на интегральные требования субъектов – участников образовательного процесса. Ориентация на каждого отдельного «потребителя» образовательного процесса, на его требования и задачи в настоящее время – тенденция приоритетного развития образования сегодня, которая поможет решить нарастающие противоречия в системе образования и вывести качество образования на новый уровень. Осмысление проблематики образования через поиск идей постмодернизма, влияющих на современную образовательную концепцию, определяет актуальность исследований в области образования в настоящее время.

Существует множество оснований говорить о наличии общецивилизационного кризиса, истоки которого восходят к противоречивому восприятию величайших достижений науки и техники и использованием этих достижений в антигуманных целях. Исследователи предостерегают, что «увеличивающееся число глобальных проблем и их углубление – явный признак кризиса современной цивилизации. Этот кризис уходит своими корнями в историю именно европейской культуры, которая в последние столетия стала лидером мирового сообщества. Это кризис форм жизнедеятельности в первую очередь европейской индустриально-технологической цивилизации, которая идейно-мировоззренчески, на наш взгляд, восходит к греческой культуре и философии. Одновременно это кризис современного человека, способа его самореализации, форм рациональности. Человек, способ его бытия – вот точка пересечения философии, религии, науки и других форм освоения человеком природы и себя», – так оценивается данная ситуация.

На исходе прошлого и в начале нынешнего столетия человечество встретило с новым для себя явлением – продолжающимся развитием мирового образовательного кризиса, сущность которого заключается «в беспомощности и неэффективности современного образования перед лицом глобальных проблем цивилизационного масштаба».

Глобальный характер кризиса в том, что в состоянии кризиса оказался не отдельный человек, не отдельный социальный организм и даже не отдельный континент, и кризис обнимает не отдельную форму культуры и цивилизации, а коснулся Человека как социального существа, который воспроизводит свое бытие определенным экономическим и культурным способом. Таким образом, произошло то, что обязательно должно было стать следствием из общего состояния и развития кризиса: сам человек как целостность стал объектом кризиса. За какие-то неполных двадцать – двадцать пять лет отечественная история образования сделала нас очевидцами, свидетелями и активными участниками того, как за последние годы появилась и стремительно развивается принципиально новая среда общественного развития, которое носит название «постсоветское социокультурное пространство». Это пространство имеет свою уникальность и особенности. Уникальность данного явления заключается в «глубокой массовой дезориентации, утрате целостности общества, его самосознания и самоопределения, тотальном кризисе идентичности на различных уровнях социальной организации. Сначала перестали работать, а затем исчезли традиционные для советской действительности символические культурные коды, не стали обеспечивать комфортность и адаптивность личности многие ранее укорененные в повседневность, профессиональные, культурные, экономические и другие «ниши» и соответствующие им идентификации. За время различных социально-экономических, политических, культурно-духовных кампаний и экспериментов (ускорение, перестройка, гласность, «курс на реформы», обмен денег, реформы, строительство правового государства, приобщение к ценностям Запада, возвращение к истокам и реанимация концепта мессианства России, идея единой и неделимой России и соответствующие гражданские и межнациональные войны, политический и культурный плюрализм) возникало множество все новых и новых возможностей у личности обрести устойчивую идентичность,

включиться в «свое» социокультурное поле. Но все эти возможности разбивались о текучесть, абсолютную неустойчивость и ненадежность социальных связей. Новые идентичности в таких условиях не только не обеспечивали личности целостности, комфорта, благополучия, полноценности социальной жизни, а даже, наоборот, все более закрепляли комплекс социальной неполноценности, усиливая кризис идентичности» (Б. С. Гершунский).

Нестандартность вызовов наступившего столетия выдвигает к образованию во многом новые требования. Глобализация экономики, быстрая смена технологий, утверждение новых приоритетов развития общества обуславливает постоянное возрастание роли образования. Уже в ближайшие десятилетия, когда перед мировым сообществом встанет множество новых, ранее неизвестных, но острейших проблем, роль знаний, без которых их не решить, неизмеримо возрастает. Очевидно, что на переднем плане в мировом развитии окажутся те страны и те народы, которые будут способны обеспечить более высокий уровень образованности, развития профессионального мастерства людей. Жизнь в условиях развития демократии, рынка, новейших достижений науки, применения новых информационных и коммуникационных технологий уже становится в России реальностью. Постоянный рост значимости знаний, развития науки, создание новых технологий и наукоемких производств неизбежно повышает требования к общеобразовательному уровню и профессиональной квалификации каждого человека, все более смещает акцент на развитии его духовных и интеллектуальных способностей как непременном условии его социализации, способности к труду.

Все это обуславливает необходимость модернизации системы отечественного образования. Вместе с тем, темпы и глубина преобразований в сфере образования еще не в полной мере удовлетворяют потребностям общества, государства и личности. Это можно ясно представить, если обратиться к некоторым, наиболее значимым в процессе преодоления кризисов явлениям, ожидающим своего немедленного решения:

- на протяжении нескольких лет складывалась, и еще остается актуальной проблема доступности качественного современного образования в течение жизни для всех граждан;

- требуют постоянного обновления содержание образования и организация образовательного процесса в соответствии с демократическими ценностями, особенностями рыночной экономики, потребностями рынка труда, современными научно-техническими достижениями;
- критическим во многих регионах остается состояние финансирования образования;
- требуют целенаправленной поддержки образование в сельской местности, обучение детей с особыми потребностями;
- необходимо коренным образом заменить и обновить базу, внедрить информационные технологии в образование, обеспечить на уровне современных требований подготовку и повышение квалификации педагогических кадров, ввести новые экономические и управленческие механизмы развития образования.

В этой связи интересно обратиться к соотношению двух точек зрения на развитие образования. Первая из них связана с более «мягким» обозначением того, что может произойти (или уже происходит?), как так называемого *кризиса образования*. Но есть и развитые на этой основе более мрачные прогнозы, связанные с понятием «*крах образования*» – это вторая точка зрения.

Еще одно мнение в пользу второй точки зрения. «Уже в течение многих лет в нашей стране, как и других странах мира, обсуждается проблема краха образования. При этом все чаще выдвигаются причины, имеющие чисто внешний по отношению к образованию характер: недостаточное финансирование, слабое материально-техническое оснащение, неудовлетворительная подготовка кадров и т.д. Все эти негативные явления имеют место и разрушительно влияют на систему образования. Но вот вопрос: если бы сегодня-завтра российское правительство пересмотрело государственный бюджет в сторону приоритетного финансирования образования, изменило бы это образовательную ситуацию настолько, чтобы мы перестали ощущать ее кризисный характер? Думается, нет, так как крах образования не лежит на поверхности явлений, он имеет внутренний характер, связанный с утратой смыслов для образования человека. В последние годы стало особенно ясно, что российское образование не оправдывает надежд на развитие и воспитание человека, способного к переустройству общественной жизни, производству, сохранению культуры, экономии, пра-

вопорядка. Философские, социально-психологические, педагогические исследования фиксируют феномен понижения качества человека, снижения его нравственной устойчивости, способностей к выживанию, творчеству, культурному обустройству собственной жизни. В школьной среде стали массовыми явления дезадаптации, депривации, деиндивидуализации личности, понижения общей и педагогической культуры учителей, национального нигилизма в содержании образования и воспитания. Социально-педагогическая защита детства, гуманизация, гуманитаризация образования и сегодня все еще остаются добрыми пожеланиями, не воплотившимися в практике массовой школы, где по прежнему преобладают технократические тенденции, усиливаемые развернувшейся работой по внедрению образовательных стандартов... Отмеченные особенности образовательной системы дают основание утверждать, что традиционное образование в нашей стране имело внеличный характер» (Б. С. Гершунский).

Опыт показывает, что крах образования невозможен только при одном случае, если своевременно корректировать имеющиеся и прогнозируемые стратегические векторы и направления развития образования. Именно отсутствие этих элементов привело к системному кризису отечественного образования в 80-х – начале 90-х годов, когда принимаемые на высоком уровне документы не возымели должного воздействия.

Но и этого мало. Сегодня уже говорят и *«безумии образования»*, что характеризует другую, несколько неординарную точку зрения. Критикуя предлагаемые варианты государственного управления образованием, академик В. А. Садовничий пишет, что «сейчас наиболее пропагандируемым стал взгляд на систему образования преимущественно как на сферу услуг. В оборот вошел термин «безумие образования». Так именуется любая линия в подготовке специалистов, не согласующаяся с сиюминутной реакцией на рыночный спрос. Будешь готовить специалистов, например, по современной космологии, рискуешь быть записанным в число клиентов [психиатрического] Института имени Сербского».

Один из способов противодействия краху и кризису, как ни странно, – активизация нормотворческой деятельности. Результатом всего этого стало то, что за последние десять лет заложены основы законодательства в области образования, установлены права граждан на

образование, сформулированы принципы государственной образовательной политики, намечены основные направления развития российского образования на ближайшие годы и на перспективу, определены актуальные проблемы образования, требующие безотлагательного решения. В период общесистемного социально-экономического кризиса 90-х годов, резкого снижения роли государства в материальном обеспечении образования, правотворчество способствовало – и это необходимо признать! – «самовыживанию» системы образования, сохранению ее потенциала и качественного уровня, возможности конкурировать с подобными системами передовых стран.

Однако нормотворческая деятельность не всегда способствует противодействию кризисам. В качестве примера можно привести вносящие диссонанс в развитие образования выпады против национально-регионального компонента стандартов образования.

Среди всех возможных причин кризисов в образовании следует выделить известную, извечную, заключающуюся в постоянно и permanently проявляющемся сокращении государственного финансирования образования причину, вслед за которой неизбежны не только какие-либо уже сами по себе неприятные процессы уменьшения, сокращения и т.д., но коренные изменения в образовании в целом.

Другая причина – в демографических проблемах. И дело не только в том, что стало меньше тех, кого необходимо обучать, а еще в том, что необходимо изменить взгляд на существование образовательного учреждения малой наполняемости, на условия и способы профессиональной деятельности в таких условиях. Не секрет, что и профессиональная деятельность в такого рода образовательных учреждениях своеобразна, своеобразна и жизнедеятельность обучающихся в них.

Следующая причина – в изменившихся социокультурных процессах, в темпах их протекания, «разворачивания» с вовлечением в эти процессы огромных масс людей. Это и новый взгляд на новый мир, на отношения, возникающие в этом мире, на роли и статус как отдельных людей, так и групп и коллективов в данном мире.

Естественно, образование как наиболее чувствительный барометр, моментально реагирует на происходящее, стремительно входя в кризисы.

Общеизвестно, что все развитые страны мира с середины прошлого столетия находятся в состоянии постоянного реформирования системы образования. Более того, это стало уже общепринятым проблемным вопросом, требующим коллективных усилий для решения. Неслучайно и то, что впервые кризис, охвативший практически все страны, широко и представительно обсуждался на Международной конференции, проходившей еще в октябре 1967 года в Виллиамсбурге (штат Вирджиния, США).

Угрозы кризиса образования (что реально также существует, несмотря на то, что сегодня много говорится и о «*взрыве образования*») и благоприятные возможности, предоставляемые внешней по отношению к образованию средой, в последние десятилетия прошлого столетия и реалии третьего тысячелетия требуют не только структурной его перестройки, а коренного обновления видения стратегических целей, направленности и изменения парадигмальных оснований образования. Что касается реализации основанных на этом выбранных целей, то это закономерно требует перераспределения и переструктуризации внутренних и внешних ресурсов, которые накопились в системе образования, и при их игнорировании они могут войти в противоречия между собой, что незамедлительно скажется на ее результативности.

Нельзя не остановиться на одном важном аспекте проблемы кризисов в образовании. В период реформ в зарождающейся системе инновационного образования процесс модернизации учебного процесса носил не программно-целевой, а стихийно-неуправляемый характер. В результате развитие пережившей системный кризис школы стало осуществляться *по трем условно выделенным направлениям: элитное образование* (в основном негосударственное), т.е. доступное чрезвычайно ограниченному кругу людей; *гимназическое и лицейское* (государственные школы повышенного типа с разными профилями обучения, высокий статус которых подтверждается активной опытно-экспериментальной и инновационной деятельностью, обновленным содержанием и методами обучения; *массовое* (традиционная государственная школа, обеспечивающая обучение предусмотренным программой знаниям, умениям и навыкам). В связи с переходом на реализацию Концепции профильного образования прогнозируется воз-

возможность существенных изменений в приведенной схеме, однако она в общих чертах сохранится еще долго.

Против краха и кризиса можно противопоставить обоснованную систему мер, имеющую как объективную, так и субъективную стороны. Сегодня такая система мер является предметом поиска в русле идеи модернизации образования, под которой понимается изменение чего-либо в соответствии с современными требованиями, итогом которого становится новый стиль, противопоставленный распространенному прежде стилю, и такое изменение должно отличаться целостностью и выраженностью форм, а также новизной структурных элементов.

### **Вопросы и задания**

1. Большинство современных ученых утверждает, что кризис культуры в России сегодня налицо. Однако относительно того, куда он ведет, мнения расходятся: одни видят в нем кризис упадка, а другие – кризис развития. Какую позицию занимаете Вы? Аргументируйте свою точку зрения.

2. Выделите линии разрыва между образованием и культурой, характерные для современной практики обучения и воспитания. В чем, по Вашему мнению, состоят основные причины, порождающие этот разрыв?

3. Каковы, на Ваш взгляд, причины кризиса современной культуры?

4. Какой смысл вкладывается в словосочетание «кризис современного образования»? Если такой кризис действительно имеет место, то, в чем его суть и как, по Вашему мнению, его можно преодолеть?

5. Изучите статью А. Л. Золкина «Цивилизационная стратегия образования». Выявите проблемы методологического и аксиологического характера, актуальные, по мнению автора статьи, для российского образования. Разделяете ли Вы позиции, представленные автором статьи? Ответ аргументируйте.



## Хрестоматийный материал

А. Л. Золкин

### ЦИВИЛИЗАЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В философии и педагогической науке уже со второй половины XX в. образование понимается как процесс, направленный на развитие индивидуального, творческого начала обучающегося с целью становлению его как уникальной личности. Идея целостности личности, акцент на развитии ее творческой активности стирает границу между обучением и воспитанием и в целом соответствует жизненным интересам как общества, так и человека, стремящегося к самореализации, к субъектности, к активному поиску своего места в жизни, соответствующего его способностям и возможностям.

Сам процесс получения знаний сегодня начинает рассматриваться как диалог обучающегося и обучаемого в конкретном социокультурном контексте. Знание становится «личностным», соотнесенным с интересами обучающегося, с его представлениями о перспективах собственного профессионального и личностного роста. Таким образом, если обучение рассматривается как принципиально воспитывающее, а воспитание органически включается в процесс обучения, то проблема личности становится одной из центральных проблем педагогической практики от начальной школы до высшей. И философия, и педагогика сегодня приветствуют стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей и способностей, поиску смысла и своего жизненного пути.

Центральную роль в современных науках об образовании начинает играть педагогическая антропология, занятая поиском «образа личности», который мог бы стать ядром современной идеологии образования. Пафос самоактуализации личности, ее непрерывного стремления к возможно более полному выявлению своих внутренних возможностей, дополняется критической установкой по отношению к господствовавшей прежде социоцентристской парадигме образования, видевшей свою основную задачу в социализации индивида, в «подчинении» личности нормам и стандартам социальной жизни. Наиболее яростные критики социоцентристской парадигмы образования обвиняют ее в «авторитаризме» и «тоталитаризме», в целенаправ-

ленном подчинении личности государству и обществу. Испытав значительное влияние экзистенциализма, педагогическая антропология стремится к радикальному реформированию всей системы образования, в которой преподаватель становится лишь одним из источников самоуправляемого роста обучающегося, создателем среды, позволяющей каждому обучающемуся принимать осознанные решения относительно собственной личности.

Антропологическая стратегия в образовании, которая разрабатывалась уже не одно десятилетие в общем русле гуманистической традиции европейской культуры, сегодня стремительно сближается с идеологией трансгуманизма. Соответствующая этой идеологии модель социализации и инкультурации молодежи в образовательном процессе основана на принципах постмодернистского либерализма и представляет собой стратегию радикальной индивидуализации, включающую следующие основные принципы: освобождение индивида от традиции; освобождение индивида от государства; освобождение индивида от общества; освобождение индивида от биологического пола.

Трансгуманизм как развитие либерального постмодернизма представляет собой современную форму номинализма, который отказывается в реальности любой целостности, включая личность, государство, нацию, цивилизацию во имя атомизированных, лишенных пола и родины индивидов (фактически, частей индивидов – «дивидов»). Существование указанных фундаментальных тенденций приводит к тому, что западная культура начинает самоопределяться как вызов всему традиционному укладу человеческого бытия. Сам этот вызов носит проблематический характер, поскольку в силу своей абстрактности и неисторичности создает широкие возможности создания специфического типа культуры, сутью которого становится симуляция и манипуляция, осуществляемые с помощью контроля за средствами массовой информации и основной инфраструктурой современных коммуникаций в целом.

Если прежние вызовы западной цивилизации были связаны с технологическим превосходством в сфере производства, то сегодня они носят онтологический характер и представляют собой глобальные стратегии манипулирования. Здесь можно указать только некоторые из этих стратегий:

1. Манипулирование реальностью и рациональностью (постмодернизм).
2. Манипулирование сознанием (информационные войны).
3. Манипулирование идеей свободы (либерализм).
4. Манипулирование религиозными ценностями (религиозный экстремизм).
5. Манипулирование общественными движениями (цветные революции).

Сегодня жизненно важной проблемой образования является поиск иной антропологической стратегии, которая могла бы стать жизнеспособной альтернативой трансгуманизму. Российская культурная традиция ставит своей целью воспитание личности, а не изолированной индивидуальности. Человек приобретает личностные качества не через изоляцию от реальности во имя абстрактной свободы, а через восхождение и приобщение ко всем уровням реальности, включая сверхиндивидуальные целостности, такие как семья, общество, государство, цивилизация, культура.

Основоположник русской педагогической антропологии К. Д. Ушинский сосредоточил свое внимание не на изолированном индивиде, а на русской национальной традиции, полагая, что именно она отвечает духу самого народа, его ценностям, его потребностям, национальной культуре России. «Воспитание может создать вторую природу человека; – так характеризует воззрения К. Д. Ушинского В. Ю. Бельский, – воспитание должно просветить сознание человека, чтоб перед глазами его лежала ясная дорога добра; народность есть одна общая для всех прирожденная склонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание; общественное воспитание есть для народа его семейное воспитание» (В. Ю. Бельский).

Другой представитель русской традиции философии образования и один из ярких мыслителей русской эмиграции С. И. Гессен подверг критике идею К. Д. Ушинского о роли народности в образовании, считая ее ненаучной, поскольку черты народного характера не должны диктовать целей образованию. Для любого народа и любого человека, с точки зрения С. И. Гессена, цель воспитания одна – освоение общечеловеческих ценностей. Образование, как он стремился показать, есть не столько развитие индивидуальности человека, сколько его насыщение культурными ценностями – науками, искус-

ствами, нравственностью и пр. Природный человек педагогическими средствами поднимается до уровня общечеловеческой культуры и выходит в лучших представителях человечества за ее пределы, тем самым личным творчеством обогащая ее.

И К. Д. Ушинский, и С. И. Гессен считали антропологию основанием педагогики, подчеркивали зависимость последней от философского решения проблемы человека и культуры. И все же вопрос остался без определенного и однозначного ответа, поскольку законченными концепциями человека мы на сегодняшний день не располагаем. Эта тема продолжает оставаться открытым философским вопросом, разрешение которого должно преодолеть традиционное противопоставление условных «западников» (С. И. Гессен) и «славянофилов» (К. Д. Ушинский) на основе концепции цивилизационного суверенитета России (В. Ю. Бельский). Идея цивилизационного суверенитета России является основанием для построения концепции Русского мира, а также концепции цивилизационной идентичности личности.

Идея цивилизации объединяет принцип традиции и инновации. Одной идеи народности недостаточно, хотя это и очень важная идея. Народность может пониматься чисто традиционалистски, то есть как принцип сохранения традиции в ущерб перспективе развития. Европейская культура и сопутствующая идея «европейски образованного человека» долгое время рассматривалась в качестве инновационной матрицы модернизации и была направлена на преодоление структурных характеристик традиционных обществ, отождествляемых с архаикой и социальной «отсталостью».

Эта идея доминировала в российском обществе почти триста лет, пока не было осознано, что современная постмодернистская культурная экспансия западной цивилизации ставит своей целью уже не столько преодоление «пережитков прошлого», сколько разрушение базовых оснований человеческой культуры как таковой во имя абстрактных и иллюзорных целей.

Фундаментальная проблема заключается в том, что Россия вплоть до сегодняшнего дня стремится построить культуру, которая во имя абстрактных ценностей противоречит цивилизационным основаниям ее же собственного существования. Сегодня именно Запад определяет систему ценностей и норм, которые рассматриваются как универсальный эталон для всех остальных стран мира. Материальная

гегемония Запада обеспечивается гегемонией духовной, интеллектуальной, когнитивной, культурной, информационной.

Преодоление этой гегемонии является одной из перспективных задач российской системы образования. Хотя следует признать, что сегодня эта перспектива заслоняется стремлением интегрироваться в западную систему образования. Однако кризис западной образовательной матрицы социализации и инкультурации рано или поздно будет осознан во всей своей полноте, а вопрос поиска культурной альтернативы приобретет масштабную актуальность. Вместе с тем, русская культура еще пока не осмыслена в качестве такой альтернативы.

Русская модель культуры противоречит западной, однако, русская культурная традиция сегодня во многом остается «заколдованной» традицией, которая требует глубокого переосмысления в контексте перспектив современного цивилизационного развития. Однобокая ориентация на западную систему рациональности приводит к тому, что наша собственная культурная и социальная традиции имеет сложности:

1. Социально-политическая традиция демонизируется как тоталитарная, несвободная.

2. Культурная традиция – как утопическая и фантастическая.

Идея того, что отечественное образование не должно слепо копировать западные образцы сама по себе не является чем-то абсолютно новым. В свое время еще И. В. Киреевский писал о «раздвоенной образованности Запада», а главную особенность западной культуры мышления видел в исключительном рационализме, в доминировании рационального познания над другими духовными способностями человека. Обосновываемая И. В. Киреевским концепция верующего разума включала в себя также и восточно-христианский идеал целостной личности, противопоставляемый человеку западной культуры, находящемуся в состоянии распада духовных сил. Западный человек не ищет «центр духовного бытия» и «не понимает той живой совокупности высших умственных сил, где ни одна не движется без сочувствия других; того равновесия внутренней жизни, которое отличает даже самые наружные движения человека, воспитанного в обычных преданиях Православного мира». Русский же человек, полагает И. В. Киреевский, «каждое важное и неважное дело свое всегда связывал непосредственно с высшим понятием ума и с глубочайшим

средоточием сердца». На этом основании философ делал вывод о том, что «раздвоение и цельность будут последним выражением Западно-европейской и Древнерусской образованности» (И. В. Киреевский).

Сегодня можно констатировать, что славянофилы во многом были правы, поскольку западноевропейская и российская цивилизация имеют не просто различные, но, во многом, диаметрально противоположные ценности, а значит и перспективы развития личности. Что мы обнаружим, если обобщим в единую таблицу различия между российскими и западноевропейскими ценностями?

Воспользуемся для удобства систематизацией, предложенной В. А. Лепехиным, которая представляет собой обобщение позиций множества русских философов. Разумеется, следует помнить, что ценности не могут абсолютно слиться с эмпирической жизнью. Это основания «правильной» жизни, хотя в повседневной реальности все может быть по-разному. Итак, в первой колонке ценности западноевропейские, во второй – российские, причем, приведем только несколько пар: глобализм – многополярный мир; универсальность – самобытность; мультикультурализм – духовное развитие; политический плюрализм – соборность; сильное гражданское общество – солидарное общество; приоритет нетрадиционных религий – приоритет традиционных религий; гендерное равенство (феминизация мужчин и маскулинизация женщин) – сохранение гендерных различий и традиций; индивидуализм – различные формы коммунитарности; формальная толерантность – подлинная терпимость; политкорректность – правда.

Можно сказать, что налицо не просто эмпирическое различие, а разный цивилизационный код. «Российские ценности» составляют имманентное содержание цивилизационного кода, и всегда возвращаются, восстанавливаются даже после неоднократной попытки перекодировки в семантическом поле западной цивилизации. Главным следствием этого различия в теории образования будет следующее положение: процессы социализации и инкультурации индивидов в западной и европейской цивилизациях имеют существенно различные направления.

Конечно, не следует идеализировать современное состояние российского общества. Насколько сегодня можно утверждать о том, что российское государство солидаристское и соборное, а не олигархическое и бюрократическое? И чему должна учить современная

средняя и высшая школа, которая призвана быть не только учреждением узко-профессиональной подготовки, но и служить институтом социализации и инкультурации молодежи? Должны ли мы честно сказать молодежи, что следует просто адаптироваться к существующему государству, потому что все остальное – мечта, фантазия?

Парадокс отличия систем ценностей Запада и России заключается не просто в различии, а в противоположности, причем граница между ними носит онтологический характер, то есть ценности различаются по принципу «реальное – иллюзорное». Российская культурная традиция ставит своей целью воспитание личности, а не изолированной индивидуальности. Человек же приобретает личностные качества не через изоляцию от реальности во имя абстрактной свободы, а через восхождение и приобщение ко всем уровням реальности, включая сверхиндивидуальные целостности, такие как семья, общество, государство, цивилизация, культура. Таким образом, векторы культурного развития российской цивилизации и западноевропейской имеют разные направления, вплоть до противоположности.

Для того, чтобы человек получил возможность сформировать личностные качества, стать личностью, которая также мыслится как духовное единство, «соборование», человеческой жизни, он должен приобрести способность к оценке происходящего с точки зрения, выходящей за пределы частного взгляда на мир, способность подниматься к общему и всеобщему.

Личность, обладающая способностью суждения в вопросах социальной, в том числе и цивилизационной, идентичности должна рассматриваться как перспектива и цель образовательной политики «Живя, – писал П. А. Флоренский, – мы соборujemy сами с собой – и в пространстве, и во времени, как целостный организм, собираемся воедино из отдельных взаимоисключающих – по закону тождества – элементов, частиц, клеток, душевных состояний и пр. и пр. Подобно мы собираемся в семью, в род, в народ и т.д., соборуюсь до человечества и включая в единство человечности весь мир».

Поскольку способность суждения по своему составу – это не только способность к критическому мышлению, но и способность, основанная на чувстве, отчасти – на интуиции, то, очевидно, напрашивается вывод, что выработка и совершенствование такой способности предполагает двусторонние усилия – со стороны индивида, его

воли, и со стороны общества. «Только свободно человек мыслит, – писал И. А. Ильин в своей работе «Борьба за Россию», – потому что истинное мышление – это самостоятельное мышление, т.е. собственная, внутренняя сосредоточенность личностного созерцания, обдумывания, прозрения. Тот, кто навязывает мысль силой, парализует ее. Кто воспитывает молодежь в духе тоталитарного мышления, отбивает у нее охоту мыслить. Вмененное в обязанность мировоззрение уже не мировоззрение, предписанные убеждения – мертвый груз, звук пустой, ханжество и фальшь; духовно они бессильны; они никого не связывают, ни к чему не обязывают».

Способность к оценке происходящего с точки зрения, выходящей за пределы частного взгляда на мир, способность подниматься к общему и всеобщему, очень важна для развития нравственного чувства индивида. Субъект, обладающий способностью суждения, может рассматриваться как перспектива и цель всей социальной, образовательной и правовой политики. От природы человек не является тем, чем он должен быть, и поэтому нуждается в образовании. Сущность образования состоит в том, что человек делает себя во всех отношениях духовным существом. Тот, кто необразован, тот предается частностям, у того изначально отсутствует способность к абстрагированию, он не может относиться к объективности в ее свободе и без своекорыстных интересов.

Цивилизационная стратегия социализации и инкультурации включает в себя:

1. Демифологизацию и культурную локализацию западной цивилизации, преодоление европоцентризма.
2. Демифологизация российской истории и культурной традиции.
3. Реалистическое понимание российской цивилизации.
4. Понимание исторической преемственности этапов развития российской цивилизации.
5. Признание идеи многополярного мира и диалога цивилизаций.

Оздоровление, модернизация и достижение успешного развития России требует воплощения в жизнь базовых ценностей российского общества и их синтеза, объединения в единую четко осознаваемую и ясно выражаемую концепцию. Современная российская система об-



разования предприняла очередную попытку изменения цивилизационного кода, поскольку считает его «более реальным», нежели российские образовательные традиции. Результат оказался вполне предсказуем. Следует вернуться к российскому цивилизационному коду в сфере образования, к «духовному суверенитету» в сфере культуры.

Инкультурация должна осуществляться на основе ценностей российской культурной традиции. Социализация же имеет свои особенности. Прежде, и в марксизме, и в либерализме, наличное состояние общества и культуры трансцендировали с помощью идеала (коммунистического или либерального). Национализм сохраняет этот подход, идеализирую «свою» нацию как высшую социальную ценность, противопоставляемую «чужим» как воплощению демонических сил. В результате образовательные стратегии эпохи модерна социализируют человека в гипотетическое идеализированное общество, далекое от реалий текущей общественной жизни. Следовательно, эта позиция требует существенного переосмысления в русле основных идей основных идей русской культурной традиции.

Например, важнейшей частью русской культурной традиции является учение о соборности, развитое А. С. Хомяковым в 50-е годы XIX в. Главным принципом этого учения являлась идея духовного общения, призванная объяснить свойства как общества в целом, так и отдельного человека. Общество, понимаемое как всеединство, – совершенное соединение лиц, которое само также может быть рассмотрено как цельная личность и как единый организм, противопоставляется А. С. Хомяковым «мертвому», атомизированному обществу, члены которого связаны друг с другом внешними, формальными связями и участвуют в нем «внешней» стороной своей личности. Органическое общество предстает как «истинное братство», члены которого связаны узами взаимной любви, в противоположность внешнему объединению людей в общество посредством «условного договора». «Внутренней правде» – главному принципу регулирования отношений между людьми в органическом обществе – А. С. Хомяков противопоставляет «внешнюю правду» «мертвого» общества, которая «довольствуется освящением и охранением условных и случайных отношений между людьми». Внутренняя правда предстает как «признанная самим человеком нравственная обязанность», существо внешней – во внешнем же принуждении.

Но не фантазия ли это? «Реалистически» настроенному сознанию позиция А. С. Хомякова представляется «романтикой», мечтательной идеализацией трезвой и грубой реальности общественной жизни, в которой мы видим господство эгоизма, обособленности каждого человека от другого, вечного противоборства между людьми и одиночества, на которое обречена человеческая душа. Цивилизационная стратегия предполагает различение эмпирической реальности социальной жизни и реальности онтологической.

Для русской философской традиции общество не есть цельное, сплошное и однородное всеединство, а имеет два слоя: внутренний и наружный. Внутренний слой состоит именно в единстве «мы» или, точнее, в связи всякого «я» с этим первичным единством «мы»; внешний же слой состоит именно в том, что это единство распадается на раздельность, противостояние и противоборство многих «я», что этому единству противостоит раздельная множественность отдельных, отделенных друг от друга людей. Кстати, именно в этом обстоятельстве С. Л. Франк видел подлинный трагизм человеческого существования, порожденный несоответствием между его эмпирической реальностью и его онтологической сущностью.

Двойственность между внутренним и наружным слоем общества, которую С. Л. Франк предлагает различать как двойственность между соборностью и общественностью, непосредственно вытекает из двойственности человеческой природы вообще. Из этой двойственности положения человека в бытии и отношения к нему, с одной стороны, внутренне-интуитивного и живого, в котором человек слит с бытием и изнутри его переживает, и, с другой стороны, внешне-телесного и вместе с тем рационально-предметного, вытекают непосредственно два слоя общественной жизни: соборность и внешняя общественность.

Это соотношение является чрезвычайно существенным для понимания сути общественной жизни. Большинство господствующих социально-философских теорий обычно рассматривает «соборность» и «внешнюю общественность» как два возможных типа, две формы и два разных идеала общества. Романтическое противопоставление современного общества как чисто «механического» патриархальным формам общественной жизни, в которой власть и народ объединены в органическое целое «семьи», — все это примеры подобных противоп-

ставлений. «Но в чем бы ни заключалось различие между разными возможными формами общественностей, – утверждал С. Л. Франк, – оно не может сводиться к абсолютной разнородности между внешним и внутренним, именно потому, что это суть не разные формы общества, а разные моменты общественного бытия».

Современная система образования сталкивается с очень сложной проблемой. Фактически задача сегодня – формирование личности в условиях господства авторитарных моделей массовой культуры при сохранении очень многих аспектов отчуждения, и все это дополняется практикой манипулирования сознанием вплоть до создания искусственной реальности. Но эта задача должна быть решена. Цивилизационная стратегия образования предполагает синтез ценностных и структурных оснований российской цивилизации, ее современных вызовов как политических, так и формационных, с перспективами дальнейшего развития. Без единства традиции, культурного языка, без сознания единства «человеческого образа» невозможна даже простая встреча двух людей, немыслима никакая цивилизационная синергия.

*Золкин, А. Л. Цивилизационная стратегия образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsivilizatsionnaya-strategiya-obrazovaniya>*

## **Глава 2. ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОСТЬ КАК ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

В науке и философии понятие «парадигма» (от др.-греч. *παράδειγμα*, «шаблон, пример, образец», «представлять») означает определённый набор концепций или шаблонов мышления, включая теории, методы исследования, постулаты и стандарты, в соответствии с которыми осуществляются последующие построения, обобщения и эксперименты в той или иной научной сфере.

В переводе с греч. *paradeigma*: «пара» – «сверх», «над», «через», «около» и «*deigma*» – «проявление», «манифестация») дословно означает то, что предопределяет характер проявления, оставаясь «около», вне проявления.

В философии это понятие чаще всего использовалось для характеристики взаимоотношений духовного и реального мира.

Так, в античной философии «парадигма» использовалась как понятие, характеризующее сферу вечных идей как первообраз, образец, в соответствии с которым бог-демиург (творец) создает мир сущего. Платон объясняет парадигму как обладающий статусом подлинного существования идеальный сверхобраз, неизменный и вечный эталонный трансцендентный первообраз, на основе которого создается материальная модель с predetermined формой и структурным строением.

В средние века термин «парадигма» использовался для обозначения некоего высшего, трансцендентного («потустороннего», недоступного опытному познанию) образца, определяющего структуру и форму материальных вещей.

В философию науки понятие «парадигмы» как совокупности неких общих принципов и стандартов исследования, выполняющих нормативную функцию, было введено немецким философом Юлиусом Бергманом (1840-1904).

С середины XX века за термином «научная парадигма» благодаря работе американского историка и философа науки Томаса Куна (1922-1996) – «Структура научных революций» (1962 г.), в которой он раскрыл концепцию исторической динамики научного знания и доказал, что наука развивается скачкообразно, посредством научных революций через смену научных парадигм, закрепилось следующее значение: *«Под парадигмами я подразумеваю признанные всеми научные достижения, которые в течение определённого времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений ...»* (Т. Кун).

Следует отметить, что в работах Т. Куна встречаются и другие высказывания о сути парадигмы, дополняющие или уточняющие друг друга. В частности, он часто говорит о «дисциплинарной матрице», имея в виду определенное единство философско-методологических предпосылок, теоретического объяснения и методов познавательной деятельности в данной научной дисциплине. Эта матрица обеспечивает особый способ видения, который формируется лишь в совместной деятельности ученых данного сообщества, но не является результатом простого «выучивания», запоминания некоторых правил и норм.

Современная наука, согласно определению Т. Куна, трактует парадигму в широком смысле как системную совокупность исходных методологических, концептуальных, аксиологических принципов понимания и интерпретации объекта исследования, а также практических ориентиров воплощения теоретических идей в реальной деятельности, принятых всеми членами научного сообщества в качестве образца решения исследовательских задач.

Близкое по смыслу определение мы находим в Словаре по логике: «научная парадигма – это совокупность теоретических и методологических положений, принятых научным сообществом на известном этапе развития науки и используемых в качестве образца, модели, стандарта для научного исследования, интерпретации, оценки и систематизации научных данных, для осмысления гипотез и решения задач, возникающих в процессе научного познания».

В широком смысле парадигма может быть определена как набор убеждений, ценностей и техник, разделяемых членами данного научного сообщества.

Некоторые из парадигм имеют философскую природу, они общи и всеохватны, другие парадигмы руководят научным мышлением в довольно специфических, ограниченных областях исследований, поэтому отдельная парадигма может стать обязательной для всех естественных наук, другая – лишь для астрономии, физики, биологии или молекулярной биологии и т.д.

Согласно Т. Куну, парадигмы играют в истории науки решающую, сложную и неоднозначную роль. Они, безусловно, существенны и необходимы для научного прогресса. Однако на определенных стадиях развития они действуют как концептуальная смирительная рубашка, некое Прокрустово ложе – поскольку они покушаются на возможности новых открытий в исследованиях новых областей реальности. (Чтобы смысл устойчивого оборота стал более понятным, позволим себе заглянуть в античную мифологию и напомнить Вам о легенде, главными героями которой стали разбойник Дамаст по прозвищу Прокруст (прозвище дословно переводится как «растягивающий») и греческий герой Тесей.

История начинается с путешествия героя – сына Эфры, который надеялся найти своего отца. Тесей выбрал наиболее сложный путь – через Истм, где встретил много преград, в число которых входит

столкновение с «вытягивателем» Прокрустом. Злодей – сын Нептуна, был знаменит своими пытками, которым подвергал путников. Великан заманивал их к себе домой, предлагал отдохнуть на своем ложе, и, если оно было велико, в прямом смысле вытягивал их тело с помощью грузов до размера своей кровати, если же наоборот, мало, то обрубал ему ноги. Тесей оказался хитрее и мудрее, он одолел разбойника и положил его самого на именитое ложе. Примечательно, оно оказалось ему мало, и юноша убил злодея аналогичным способом, обрубив конечности. Таким образом, «вытягиватель» пал от своего же способа пыток. С тех пор выражение «Прокрустово ложе» означает определенные жесткие рамки, под которые насильственным способом подгоняется что-либо или кто-либо, речь может идти о внешности, манере поведения, следованию традициям. В современной речи устойчивое выражение синонимично общепринятому шаблону, правилу, стандарту, то, чему следуют, подо что подгоняют, несмотря на здравый смысл.)

Действительно, как подчеркивает доктор педагогических наук Е. Н. Селиверстова, только в плоскости парадигмального анализа возникает полноценная возможность ответить на ключевые вопросы, важные для школьной практики. Например: Какой урок можно признать сегодня современным? Каковы современные формы и методы обучения? Каким образом целесообразно оценивать деятельность современного учителя? Каковы сегодня критерии оценки качества работы школы или отдельного учителя, учащегося? По существу при решении любого вопроса теоретического или прикладного характера приходится учитывать тот вектор движения образовательного процесса, который задается требованиями действующей образовательной парадигмы, определяющей профессиональную идеологию и технологию учителя и в этом смысле предопределяющей успех и современность его деятельности. Отсюда становится понятным и тот повышенный интерес современной педагогики к философским проблемам образования, носящим методологический и аксиологический характер.

Дальнейшее развитие идей Т. Куна представлено современными исследователями, среди которых можно назвать аргентинского философа М. Бунге (1919-2020), предложившего подробное структурирование парадигмы для постижения объективных закономерностей со-

циальной среды. К. Бейли (1932-2001), который, используя широкую экстраполяцию термина «парадигма» на различные социальные сферы, в том числе образование, определяет парадигму как: а) ментальное окно (mental window) для созерцания и изучения мира, б) перспективный фрейм (a perspective frame of reference) для постижения социального пространства, включающий комплекс инновационных идей созидательного плана, а также внешних условий их реализации.

Среди современных российских ученых, занимавшихся исследованием парадигмальной проблематики в философском значении и обиходе, выделяются В. П. Кохановский, В. М. Розин, М. А. Розов, В. С. Стёпин, Б. Г. Юдин и др.

В отечественной философии науки сегодня идет поиск новой общей парадигмы и отдельных парадигм в конкретных научных дисциплинах.

С логико-методологической точки зрения преодоление конфликта между прежними парадигмами возможно лишь при построении общей глобальной теории, где они будут частными случаями. Их вхождение в эту теорию предполагает согласование различных систем ценностей, разных способов измерения и вычисления, технических приемов, разных когнитивных практик.

Но оказывается, что это в свою очередь требует не только логико-методологических усилий, но и коммуникативного действия. Так, например, программа-парадигма А. Эйнштейна, основной идеей которой была теория относительности, была лучшей среди соперничавших не столько тем, что она лучше согласовывалась с фактами или их предсказывала, сколько тем, что явилась основой для объединения эмпирических и теоретических практик и ценностей фундаментальных физических теорий, основой диалога ведущих парадигм «доэйнштейновской» физики.

Эти идеи нашли отражение в подходах к рассмотрению парадигмальных процессов, происходящих в современной науке и философии, в том числе, философии образования. Так, например, в биологических исследованиях прослеживают становление новой парадигмы на основе использования коэволюционной стратегии. (Коэволюция — концепция современной философии науки, считающая необходимым осуществить переход от раздельного рассмотрения эволюции человеческого общества и биосферы к построению общей теории эволюции

единой системы «биосфера + человеческое общество». Только таким путем, считают представители этой концепции (Н. Моисеев и др.), возможно предложить оптимальное решение не только современных глобальных проблем, стоящих перед человечеством, но и обеспечить его выживание в будущем).

На коэволюционное восприятие мира, взаимодействие природных, социальных и культурных систем как приоритетное направление философии образования и культуры указывает философ, педагог, академик РАО Л. П. Бучева. Согласно ее представлениям, переход от парадигмы власти и господства человека над природой, обществом и самим собой к гармонии и культуре диалога может происходить лишь в условиях сосуществования и согласия различных интересов и позиций, нравственно ориентированного и обоснованного принятия и терпимого утверждения различных ценностей.

Обсуждаются основания для синтеза парадигм, существовавших на противоположных принципах жесткой детерминации и вероятностной обусловленности. Как показал доктор философских наук Ю. В. Сачков, «это есть встреча, взаимопроникновение жесткого (сохраняющегося) и лабильного (неопределенно изменяющегося) начал мира. Такая встреча происходит в ходе современных исследований сложноорганизованных систем, их строения и эволюции. Она предполагает разработку некоторой единой системы понятий, выражающей и жесткое, и изменчивое начала бытия».

В основе исследований Ю. В. Сачкова лежат проблемы воздействия идей и методов теории вероятностей на развитие научного мышления. Обосновывается утверждение, что применение теории вероятностей к познанию природы образует основу определенного стиля мышления, особо характерного для науки второй половины XIX – первой половины XX века. Соответствующие преобразования в развитии фундаментальных наук определяются как вероятностная революция в познании.

Рассматривая стиль научного мышления в его взаимосвязи с принципами логического построения научных теорий, Ю. В. Сачков приходит к выводу, что особенностью вероятностного стиля мышления является включенность в структуру научных теорий понятия случайности как выражающего независимое начало мира и его познания. Рассматривается связь случайности с такими понятиями как незави-



симость, спонтанность, неопределенность, неоднозначность, хаос. Значительное внимание Ю. В. Сачков уделяет вопросам методологии познания сложных систем. Проблему сложности он связывает с представлениями о случайности и автономности; проводит анализ представлений об автономности в структуре эволюционных процессов; утверждает, что идея автономности выступает как развитие того наиболее ценного, что заключено в понятии случайности; рассматривает становление автономности в плане «борьбы» с нарастающей структурной сложностью в ходе эволюционных процессов. Рассматривая естествознание в системе культуры, Ю. В. Сачков проводит точку зрения, что развитие фундаментальных наук о природе связано не только с разработкой теоретических основ производственной, технологической деятельности человека, но и с удовлетворением и совершенствованием его духовных потребностей и интересов, с развитием его способностей к творчеству. Это рассматривается как основание для понимания «чистого познания» и его опережающего развития по отношению к материально-производственной деятельности и удовлетворению витальных потребностей человека.

Таким образом, большинство ученых констатирует наличие парадигмальных явлений, происходящих в науке и свидетельствующих, с одной стороны, о формировании новой парадигмы науки, переходящей от классического этапа к постнеклассическому этапу своего развития, с другой стороны, о востребованности новой парадигмы. «Мир науки стоит на пороге смены ведущей парадигмы как представления о мире, в рамках которого учёные изучают этот мир. Это также договорённость о том, какими способами его можно изучать. Роль парадигмы трудно переоценить не только для реализации научного творчества, но и вообще для культурной жизни человека. Меняя научную парадигму, мы меняем весь жизненный уклад общества. Человеческую жизнь можно охарактеризовать цельностью, непрерывностью, полнотой. У жизни нет мелочей – всё, что её касается, для неё важно. Любой человек, входящий в сферу жизни, видит её целиком, всю сразу. Он и себя ощущает целиком (а не частями). Наука видит жизнь иначе. Она видит её исключительно фрагментами («наука фрагментарна!»). В этом одна из главных причин несостоятельности нашей науки в вопросе понимания человеческой жизни. Что главное для человеческой жизни, а что второстепенное; что полезно для неё, а

что вредно; как сбалансировать разные сферы жизни? Эти вопросы раскрываются лишь целостному взгляду на действительность, которым, увы, учёные пока не обладают»<sup>32</sup>.

В чем особенности парадигмы как сложно структурированной единицы методологического знания?

Прежде всего, следует отметить, что она неотделима от самих исследователей – научного сообщества, выступающего в качестве методологического субъекта научной деятельности.

Соответственно термин «парадигма» используется в двух смыслах:

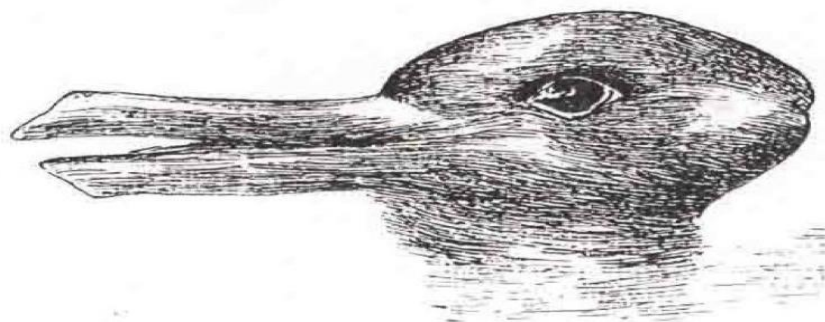
1 – как совокупность убеждений, идеалов и общепринятых норм научного исследования и той картины мира, с которой согласна основная масса научного сообщества, и которая объединяет данное научное сообщество, формируя в нем особый «способ видения»;

2 – как образец, пример решения проблем, задач, «головоломок», используемых этим сообществом.

Выделяют пять аспектов научной парадигмы: 1 – социально-психологический; 2 – эпистемологический; 3 – аксиологический; 4 – социологический; 5 – социокультурный.

В социально-психологическом аспекте «парадигма» выступает как предпосылочная структура научного познания. «Парадигма» понимается как система теоретических, методологических и ценностных установок, принятых в качестве образца решения научных задач и разделяемых на данном этапе исторического развития всеми членами научного сообщества, предопределяющая процесс научного познания.

Не случайно Томас Кун сравнивает изменения взглядов ученых в результате научной революции с переключением зрительного гештальта.



---

<sup>32</sup> [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://lektsii.org/9-23994.html>

В эпистемологическом аспекте «парадигма» – это образец, пример решения проблем, задач, используемый научным сообществом:

*«Под парадигмами я подразумеваю признанные всеми научные достижения, которые в течение определённого времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» (Т. Кун)*

(Эпистема (фр. *episteme*) – понятие современной философии, близкое к понятию «парадигма». Но последнее используется при изучении развития научного знания; «Эпистема» характеризует культурные образцы конкретной эпохи, определяющие все виды познавательной активности человека в данное время, Эпистема – это «историческое априори».

Термин был введен французским философом Мишелем Фуко (1926-1984) в его книге «Слова и вещи». Фуко употребляет его в специфическом смысле, понимая под эпистемой особые социально-исторические условия функционирования любого вида знания, выраженные в определенном понимании соотношения языка и внешнего мира, «слов» и «вещей». Фуко выделяет три эпистемы – Ренессанса, классического рационализма и современную эпистему.)

В аксиологическом аспекте «парадигма» – это совокупность убеждений и ценностных установок, «разделяемых членами научного сообщества ценностей», которые объединяют научное сообщество, которые формируют у него особый «способ видения».

Выделяют два взаимосвязанных блока аксиологического компонента парадигмы – внутренний и внешний.

Внутренний компонент – это собственно познавательные ценности, идеалы и нормы, которые непосредственно регулируют процесс исследовательской деятельности. Ценности, идеалы и нормы – это социально-одобряемые и разделяемые членами научного сообщества представления о целях, к достижению которых следует стремиться, а также эталоны и образцы исследовательской деятельности. Эти ценности оказывают существенное влияние на понимание самого смысла и задач научного исследования, задавая ему перспективу и оценивая степень приемлемости предлагаемых научных продуктов.

Внешний компонент фиксирует роль науки и ее ценность для общества на определенном этапе исторического развития и регулирует ее отношения с различными социальными структурами.

В социологическом плане «парадигма» выступает в качестве идейно-ценностной скрепы научного сообщества.

*! Именно приверженность к той или иной парадигме конституирует границы данного сообщества. Эту идею отстаивал в свое время Т. Кун, когда писал: «... Различаются же между собой школы не отдельными частными недостатками используемых методов (все они были вполне “научными”), а тем, что мы будем называть несоизмеримостью способов видения мира и практики научного исследования в этом мире...».*

Не случайно Т. Кун сравнивает изменения взглядов ученых в результате научной революции с переключением зрительного гештальта.

В социокультурном аспекте «парадигма», выполняя нормативные и интегративные функции, выступает как доминирующая ценность культуры данного научного сообщества в конкретный период времени.

Научная парадигма функционирует как социальная ценность в общественном и индивидуальном сознании членов научного сообщества.

В последние десятилетия понятие «парадигма» достаточно широко используется не только в сфере естественных, но и сфере гуманитарных наук. Не стала исключением и педагогика.

Действительно, с 1990-х гг. понятие «парадигма» начинают активно использовать в отечественной педагогике как определенный стандарт и образец, устоявшуюся привычную позицию при выработке новых знаний в процессе поиска решений образовательных задач и проведения исследования (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, В. В. Краевский, В. А. Сластенин).

Один из ведущих российских методологов, доктор педагогических наук, действительный член Российской Академии образования В. В. Краевский, подчеркивая роль парадигмального подхода к рассмотрению теоретических и технологических аспектов педагогики, писал: «Давно доказана правомерность вливания в состав методологического обеспечения научной работы по педагогике в качестве одного из источников общих социально-научных теорий, которые выполняют методологическую функцию по отношению к частным тео-

риям, обеспечивая исследовательскую ориентацию на универсальные принципы и подходы».

В приложении к педагогическому знанию в настоящее время сложились следующие подходы к пониманию и трактовке понятия «парадигма»:

- Определение педагогической парадигмы носит общенаучный характер, опираясь на теорию парадигмы Т. Куна (*Б. М. Бим-Бад, В. В. Краевский, Н. А. Коришнова, Л. А. Микешина, Н. А. Савотина*):

- совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых научным педагогическим сообществом на каждом этапе развития педагогики, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических проблем, определенный набор предписаний (регуляторов);

- принятая всеми совокупность научных достижений, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решения; др.

- Первоначальный смысл определения педагогической парадигмы расширен за счет методологических, онтологических проблем педагогической науки и проблем образовательной практики (*А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко*):

- модель для решения исследовательских и практических задач в области педагогики и образования;

- феномены педагогической действительности, определяющие сущность образовательной практики эпохи, ее педагогических идеалов, понятий и представлений о воспитании и обучении (цели и ценности образования на определенном этапе историко-педагогического развития, средства, содержание образования, характер взаимоотношений учителя и ученика; основные технологии образования); др.

- ✓ Обособленность, изолированность, несовместимость педагогической парадигмы с практикой решения педагогических практических задач (разведение понятия «педагогическая теория» и «педагогическая практика») (*Г. Х. Валеев, Н. А. Лызь*):

- устойчивая система социально значимых идей и теорий, отражающих закономерности развития педагогики;

- тип педагогического мышления (мировидения) свойственный определенному периоду в истории педагогики; др.

Парадигма в педагогике (педагогическая парадигма) – это установившаяся, ставшая привычной точка зрения, определенный стандарт, образец в решении образовательных и исследовательских задач.

Парадигма представляет собою модель, используемую для решения не только исследовательских, но и практических задач. Необходимость в новой образовательной парадигме возникает в связи с переходом к новому типу мышления и действия, новым способам преобразования действительности. Обосновывая ту или иную парадигму образования, педагогическая наука реагирует на «вызовы» общества, личности, государства, предлагая модель образовательной системы, в которой содержатся ответы на вопросы о ценностях и целях образования, о функциях школы и принципах ее деятельности, об организации, содержании и технологиях обучения и воспитания, о способах взаимодействия основных субъектов образования.

В последние десятилетия в педагогике прочно укоренилось понятие образовательной парадигмы, под которой понимается наиболее общая, концептуальная схема, в рамках которой происходит постановка и решение всех ключевых вопросов образования в определенный исторический период (кого учить, зачем учить, чему учить, как учить, кто должен учить?). Образовательная парадигма дает представление о совокупности устойчивых характеристик образовательного процесса, которые определяют принципиальную схему построения теоретической и практической деятельности в области образования в данный исторический период (Г. Б. Корнетов).

Так, в эпоху Средневековья практически произошла смена трех образовательных парадигм: катехизической, присущей раннему средневековью, схоластической (доминирующей в период с XI по XIV века) и Гуманистической, характерной для Эпохи Возрождения (вторая половина XIV – XVI вв.).

Само слово «катехизация» возникло от греческого слова «катехизис», происходящего от греческого глагола *katecheo*, что значит «говорить кому-то», «устно наставлять», «оглашать». Катехуменами (греч. *κατηχούμενος* – поучаемый, лат. *catechumenus*), или оглашенными называли некрещеного человека, желающего стать христианином и публично выразившего это желание и принятого Церковью согласно литургическому обряду (*ordo catechumenorum*) в христианскую общину для подготовки к принятию таинства крещения. Само выра-

жение «катехизация» первоначально означало «возвещать с возвышенного места» (лат. ex alto), а также «производить эхо, вызывать отклик» (kate – «с горы», echeo – «звучать, раздаваться, греметь»). Более позднее значение – «наставлять» (голос учителя является как бы осознанным откликом на вопрос ученика, а ответ ученика – откликом на слова учителя). Именно во встрече этих голосов и заключается смысл слова «катехизация». Такое значение понятия «катехизация» следует из многих мест Нового Завета, а затем и из трудов отцов Церкви. Таким образом, катехизация (в узком смысле) – это проведение огласительных бесед по основам веры с людьми, готовящимися принять святое Крещение. Катехизация (в широком смысле) – это осуществление от лица Православной Церкви духовно-просветительской деятельности в различных слоях общества с целью приобщения к нормам христианской жизни, которые даны людям Творцом.

Присущая раннему средневековью катехизическая образовательная парадигма, практически сводила содержание образования к усвоению и воспроизведению христианского вероучения, излагаемого в Священном писании. Сторонники такого подхода важнейшими средствами совершенствования личности считали практическую аскезу и духовное знание, позволяющее постигать истинный, глубинный смысл религиозных догм. Они выступали против обучения светскому научному знанию, сконцентрировавшемуся вокруг так называемых «семи свободных искусств». Это не могло не сказаться и на методах обучения, обусловив их ориентированный на запоминание и воспроизведение вопросно-ответный характер.

Однако, уже начиная с VIII в., начинается проникновение в религию знания, которое постепенно вытесняет идеал «практической мудрости», постепенно формируется схоластическая образовательная парадигма.

В переводе с латинского языка определение схоластики представляет собой «школу» («школьный»). В Средневековье понятие означало философию, как дисциплину, преподаваемую в школе, а также обозначало учителей богословия или учителей монастырских школ, преподающих сразу несколько предметов. Позже это название распространилось на всех представителей научных и философских учений.

Схоластическая модель образования включала в себя как светскую общеобразовательную составляющую (тривиум «троепутье» – грамматика, риторика, диалектика и квадриум «четверопутье» – арифметика, музыка, геометрия и астрономия), так и высшую науку – теологию, т.е. божественные науки, постигаемые логическим путем.

Именно схоластическая образовательная парадигма является выражением христианского теологического мировоззрения и содержит базовые ценности культуры. Одна из таких ценностей, обеспечивающих трансляцию ценностей и сохранение культуры – школа. Загораждавшаяся в монастырях, соборных и частных школах христианская схоластика принимает облик профессиональной философии, являющейся стержнем образования. Истолкование текстов Священного Писания перерастает во все более самостоятельное философствование, а комментарии приобретают черты самостоятельных философских трактатов.

Именно схоластика применила философские понятия и приёмы мышления к христиански-церковному вероучению, пытаясь путём такого применения сделать доступным разуму содержание веры. Схоластические подходы к познанию предполагали систематичность передаваемого через школу материала. Именно они сделали системность принципиальной чертой образовательной и научной деятельности. Как педагогика схоластика подавала в стройном, логически рационализированном виде тонкости христианского вероучения с целью предложить учащимся совершенное систематизированное знание. Она утверждала культурную ценность разума, служащего опорой христианскому богословию. Несовместимые в нашем понимании категории логики и веры соединялись в рациональном богопознании, особенно развившемся в высокое Средневековье, в эпоху схоластического образа мышления.

Эпоха Позднего европейского Средневековья ознаменовалась событиями, которые в корне меняли приоритеты и подходы к воспитанию и образованию. Состоявшаяся «педагогическая революция», приведшая к становлению гуманистической образовательной парадигмы, была связана с культурными и идейными движениями, получившими название Возрождения. Представители этих движений осуждали суровость традиционного воспитания, были не удовлетворены состоянием связей воспитания с внешним миром, преподавани-



ем научного знания. Они с сарказмом говорили о практике тогдашнего образования.

Гуманисты заново открыли, как много в культуре и образовании сделали античные народы Греции и Рима. Стремясь подражать им, они и называли свое время «Возрождением», т. е. восстановлением античной традиции. В греко-римской культуре видели отражение всего лучшего, что есть в человеке и природе. Гуманистов привлекала свобода, выразительность и красота классической литературы. Из материала обучения она становится олицетворением идеалов воспитания. В духовном наследии античности Эллады и Рима стремились черпать то, чтобы было утеряно, – традицию воспитания физически, эстетически развитого человека, способного на самостоятельные и полезные обществу действия.

Умственное движение гуманизма и Возрождения возникло как следствие перемен в средневековом мировоззрении, оплотом которого являлась католическая церковь. Если католическая церковь учила, что человек в земной юдоли должен обращать все надежды к Богу, то в центре нового мировоззрения оказался человек, который брал на себя ответственность за свою судьбу.

Философы-гуманисты разрушали идейную основу средневекового воспитания – схоластику. Схоластика изживала себя, поддерживая отрыв мысли от реальной действительности, логическую несвободу, авторитаризм, субъективизм и произвольность, играя в дефиниции, поощряя компиляцию и комментирование. Она сводила цель гуманитарного образования к приобретению навыков апологетики, что доходило нередко до абсурда. Философы-гуманисты обвинили схоластику в «самоуверенном невежестве». Они возвратили в философско-педагогическую мысль скепсис, поиск истины.

Характерно, что педагогические проблемы рассматривались гуманистами в связи с идеей совершенствования общества. Они считали, что с помощью воспитания можно переделать мир, искоренить пороки. Одни из них возлагали надежду на сильную личность и разрабатывали программу воспитания идеального правителя, другие подходили к проблеме более радикально, предлагая модели «наилучшего государственного устройства», при котором воспитание, труд и образование давали людям привилегии в обществе. В целом в образовании гуманисты видели средство, которое, формируя, развивая и

преобразовывая каждого отдельного человека, создает тем самым условия для разумного социального устройства.

Краткий обзор сущностных характеристик образовательных парадигм, присущих эпохе Средневековья, со всей очевидностью демонстрирует смену педагогических приоритетов, обуславливающих подходы к постановке и решению образовательных задач в конкретный исторический период.

Сущность парадигмального подхода раскрывается исследователями (М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов) как анализ педагогического процесса сквозь призму бинарных оппозиций (двоичных противопоставлений). Эти оппозиции просматриваются ими во всех инвариантных компонентах педагогического процесса: его направленности, целях, содержании, технологиях и результатах, взаимоотношениях его субъектов, характере отношений школы с обществом и государством. Согласно предложенному подходу, педагогический процесс может быть направлен на социум (интересы общества, государства) или на личность (индивидуально-личностное развитие), взаимоотношения его субъектов могут носить авторитарный или гуманистический характер, содержание – быть знаниево ориентированным или носить развивающий и личностно ориентированный характер, технологии могут быть рассчитаны на передачу культурно-исторического опыта или на развитие его личностного (культурно-генетического) творческого потенциала, школа может быть ориентирована на государство или на демократическое общество.

Таковыми могут быть бинарные оппозиции, определяющие парадигму образования. Однако оппозиция «или-или» не понимается исследователями буквально. Указанные направленности не являются взаимоисключающими. Они могут и сочетаться, но одна из них всегда является определяющей.

Например, в истории педагогики начала XX века одновременно сосуществовали базирующиеся на различных методологических основаниях подходы к пониманию сущности и организации образовательного процесса, что доказывает ее полипарадигмальный характер.

Полипарадигмальность предполагает сосуществование нескольких методологических систем, в рамках которых выстраиваются целостные, законченные модели образовательного процесса, выраженные в форме педагогических теорий, технологий, систем обучения и

воспитания, что признается многими учеными (И. Г. Фомичева, И. А. Колесникова, О. Г. Прикот, Г. Б. Корнетов и др.).

Как отмечает большинство исследователей, современная педагогическая реальность характеризуется парадигмальной множественностью сосуществования разнообразных образовательных практик, стремящихся соответствовать изменяющимся запросам общества и способствовать его дальнейшему динамичному развитию. Становление как мировоззренческих, так и образовательных парадигм, включающее этапы развития, завершения и статики, прекращается из-за отсутствия дальнейших перспектив, что может привести к зарождению новых идей и принципов в недрах старой парадигмы при осмыслении основных связей и понятий. Как в современной философии, так и в теории образования происходит процесс становления новых парадигм, которые, несмотря на многообразие, взаимозависимость и разноречивость сложных исходных положений и выводов, характеризуются общей устремленностью к реализации идейных замыслов, концептуальных представлений и принципов в практическом образовательном опыте. В изменяющихся социально-исторических условиях образовательная парадигма как модель выражения и постановки образовательных задач сохраняет инвариантную сущность и ориентированность в обширном культурно-историческом пространстве (О. В. Володина).

На протяжении долгого периода классической оппозицией в педагогической методологии считались непримиримо враждебные друг к другу парадигмальные установки традиционного (познавательного, просветительского) и гуманистического (или личностно ориентированного) подходов к процессу обучения и воспитания подрастающего поколения.

Характеризуя ситуацию, складывающуюся сегодня в сфере образования, доктор педагогических наук Е. Н. Селиверстова, отмечает наличие в ней кризисных явлений, «хотя учреждения системы образования (школы, вузы, колледжи) не утратили своего социального предназначения и продолжают работать. Столь же полноценно функционируют и педагогические колледжи и университеты, которые «поставляют» в образовательные учреждения кадры педагогов-специалистов. Укрепляют свои профессиональные позиции учреждения, занимающиеся повышением квалификации и переподготовки пе-

дагогических кадров, обеспечивая тем самым реализацию постоянно растущих требований к профессиональной компетентности современного педагога. Словом, система образования на всех ее уровнях и в различных формах не разрушается, а, наоборот, обогащается достаточным разнообразием вариантов организации образовательного процесса: гимназии и прогимназии, лицеи, различные авторские школы, которые предпринимают реальные попытки для внедрения в школьную практику большого количества интересных и перспективных, с точки зрения перспектив развивающейся личности ребенка, педагогических идей (например, школа диалога культур В. С. Библера, адаптивная школа Е. А. Ямбурга, школа самоопределения личности А. Н. Тубельского, школа развивающего обучения В. В. Давыдова, школа развивающего обучения Л. В. Занкова, школа личностно-ориентированного образования И. С. Якиманской, школа продуктивного обучения А. В. Хуторского, Вальдорфская школа и т.п.).

Такая «жизнестойкость» образовательных учреждений вполне понятна, ведь результаты научных исследований, равно как и наших житейских наблюдений, говорят о том, что уже с середины XX века образование стало пониматься как стратегически важная сфера человеческой жизни»<sup>33</sup>.

Все это, подчеркивает Е. Н. Селиверстова, «достаточно наглядно показывает, что сущность кризиса в образовании состоит не во внешних проявлениях, связанных якобы с отмиранием образования как социокультурного феномена, а во внутренних процессах, характеризующихся *изменением содержания педагогических приоритетов*, которые управляют функционированием системы образования и придают ей то или иное лицо. В самом деле, выделяя информационный и ценностный подходы к пониманию сущности образования и обращая внимание на большую привлекательность для современной культуры именно ценностного подхода, мы тем самым обрисовывали ракурс постановки всех образовательных проблем, обусловленных потребностями общественного развития и совершенствования человека в канун третьего тысячелетия. В таком контексте речь шла о том, что смысловой акцент образования сегодня переносится с познания на «преобразование-развитие», на «я-участие» человека в процессе творческого

---

<sup>33</sup> Селиверстова Е. Н. Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания: Учебное пособие. Владимир: ВГТУ, 2017. С. 41-42.

созидания. По существу был обозначен подход, в рамках которого раскрывается сущность современной образовательной ситуации, характеризующейся *сменой образовательной парадигмы*.

Под *образовательной парадигмой* понимается наиболее общая, концептуальная схема, в рамках которой происходит постановка и решение всех ключевых вопросов образования в определенный исторический период. Таким образом, образовательная парадигма дает представление о совокупности устойчивых характеристик образовательного процесса, которые определяют принципиальную схему построения теоретической и практической деятельности в области образования в данный исторический период (Г. Б. Корнетов). Можно сказать, что значимость рассмотрения педагогических явлений на парадигмальном уровне определяется тем, что образовательная парадигма задает принципиальные ориентиры для построения моделей образования, для выработки критериев «современности» методов, форм и типов образования, для выделения показателей профессиональной компетентности учителя в данный исторический период, а также и для решения многих других вопросов, связанных с различными сторонами организации образовательного процесса.

Очевидно, образовательная парадигма играет роль своеобразной системы координат, в рамках которой только и возможно осмыслить тенденции развития образовательного процесса в данный исторический период и с учетом этого определить сущностные ориентиры в целях наиболее продуктивного решения вопросов о том, чему учить, зачем учить, как учить, кого учить и кто должен учить. Только на основе понимания содержательных характеристик действующей образовательной парадигмы можно оценивать качество и перспективность любого педагогического нововведения, любой авторской методики, любого предпринимаемого теоретического исследования. <...>

Процесс постепенного обновления системы профессиональных педагогических ценностей, выражающейся в смене образовательной парадигмы, особенно заметно начал обнаруживать себя, начиная со второй половины XX столетия. Это движение характеризуется постепенным переходом от традиционной (или познавательной, просвещенческой) образовательной парадигмы к гуманистической (или личностно ориентированной) образовательной парадигме. Оформление новой парадигмы образования идет независимо от нас, как бы мы к

этому ни относились. Однако в реальной жизни процесс этот происходит не быстро. В педагогическом сообществе постепенно накапливается опыт осмысления, проектирования и реализации образовательного процесса, сориентированного на новую систему педагогических координат. Эффективность воплощения этой образовательной стратегии в существенной мере зависит от уровня развития педагогического сознания. В этой связи и учителям-практикам необходимо овладеть ключевыми педагогическими приоритетами, чтобы правильно определять направления приложения своих усилий.

Охарактеризуем в сравнительном плане особенности обеих образовательных парадигм.<sup>34</sup> В основе их выделения лежит учет тенденций социокультурного развития человечества, а также способов понимания сущности человека и природы его субъектной активности.

Традиционная, или познавательная, просвещенческая образовательная парадигма. Обратимся сначала к расшифровке названия.

По мнению философов, традиционным в культуре считается то, что не связывается с осознанием ценности индивидуальности, со стремлением к развитию личностного начала в человеке (М. С. Каган). Принципом традиционной культуры было требование полного и безоговорочного подчинения сложившимся и устоявшимся, стереотипным – традиционным – формам поведения: «так думали, так считали, так поступали отцы и деды, и потому ты обязан так думать, считать, поступать» (М. С. Каган). <...> Вместе с тем творческое начало немыслимо без связи с повторением достигнутого, усвоенного, со следованием традиции. В силу этого бытие человека, его история, характеризуются двумя диалектически связанными тенденциями – необходимостью передачи из поколения в поколение накапливаемого опыта и одновременного его расширения, обогащения и развития. Поэтому сочетание и единство традиций и новаторства является законом существования истории и культуры.

Таким образом, когда мы говорим о традиционной образовательной парадигме, то имеем в виду такую схему рассмотрения явлений образования, при которой смысловым содержанием выступает обращенность к прошлому, следование принятым нормам и эталонам.

---

<sup>34</sup> Для характеристики будем использовать работы И. С. Якиманской, В. П. Петровского, И. А. Колесниковой, Г. Б. Корнетова.

В рамках этой парадигмы цель образования рассматривается как *получение научных знаний об окружающей действительности*, а сама парадигма получила поэтому дополнительное название – просвещенческая.

Философской основой традиционной образовательной парадигмы является понимание познания как научно непротиворечивого, объективного отражения действительности, соответствующего уровню развития науки, состоянию теоретических знаний общества. При этом мир предстает перед школьником «как существующий вне и независимо от познающего и только в результате познания обретающий свои черты. Образ Мира осмысливается как результат собственных усилий эмпирических индивидов» (В. А. Петровский), усилий, жестко определяемых образованием, которое дает объективную (научную) картину мира в виде понятий, знаков, символов (являющихся научным языком) и вооружает методами познания. Отсюда школьник является *созерцателем* созданной для него наукой и передаваемой с помощью учителя картины мира, а затем ее *носителем*. <...> В силу этого научное знание, отличаясь строгостью, доказательностью, объективной достоверностью, вместе с тем является *обезличенным*, поскольку из него устранено все то, что не принадлежит объекту познания и привносится самим субъектом. Поэтому традиционная парадигма ориентирует образование преимущественно на решение задач социализации человека, предполагающей приобщение ребенка к требованиям общества с целью подготовки к социальному функционированию на основе воспроизведения социально-значимых норм, правил, образцов действия и поведения. При этом существенной оказывается опасность появления *конформизма* как неспособности человека, будучи полностью адаптированным в обществе, противостоять ему. Таким образом, в рамках традиционной образовательной парадигмы существует большая вероятность обострения до конца не разрешимого конфликта, внутренне присущего процессу социализации, – конфликта «между степенью идентификации человека с обществом и степенью обособления его в обществе» (А. В. Мудрик). Самым ярким признаком наличия такого конфликта выступает неспособность человека противостоять тому спектру жизненных коллизий, которые мешают реализации его способности к развитию, самореализации, самоутверждению и тем самым оставляют вне поля зрения об-

разования важнейшие характеристики человека как продукта культуры, обеспечивающие ему *внутренний* источник творчески-созидательной активности.

Именно это имел в виду В. А. Петровский, когда отмечал возможность проявления у человека двух различных позиций по отношению к познанию. Для одних познание может не быть «самоценным», хотя и иметь известный прагматический смысл (к примеру, узнать новое для того, чтобы выполнить чье-то внешнее требование, или для того, чтобы продемонстрировать окружающим свою осведомленность и т.п.). Заметим, что подобное типично для традиционной парадигмы, ориентирующей на приоритеты усвоения внешне задаваемых эталонов, а не на создание условий для формирования у человека ценностно-смыслового отношения к познанию. Другие люди – одержимы познанием. Оно выступает для них истинной ценностью, когда объективный мир является не столько предпосылкой познания, сколько «посланием от знающего к узнающему». Тем самым возникает возможность освоения не обезличенного, а «живого знания» (А. Н. Леонтьев, В. П. Зинченко), отличающегося обретением *смысла* для человека при условии, что «оно не может быть усвоено, оно должно быть построено» в результате проживания и личностного переживания возникающих в процессе познания ситуаций.

Гуманистическая образовательная парадигма предполагает сознательное акцентирование человеческих, т.е. культурных измерений образования, чтобы предотвратить размывание его духовно-нравственного смысла. По сравнению с традиционной парадигмой гуманистическая парадигма исходит из иного понимания природы субъектной активности человека: школьник и все в нем не является только продуктом образования; каждый человек – носитель индивидуально неповторимого жизненного опыта; он, прежде всего, стремится к раскрытию собственного потенциала, к самоопределению, к самоизменению и к саморазвитию. Поэтому надо помочь ребенку, который творит себя сам, осознавая свои индивидуальные особенности и предпочтения. Отсюда и цель образования состоит в ориентации на обогащение *личностного опыта* школьника, опыта «быть личностью», т.е. опыта сознательного самостоятельного выстраивания своей жизненной стратегии. Достижение обозначенной цели возможно за счет создания образовательной среды, раскрывающей перед расту-



щим человеком целый спектр равнодостоинных направлений самосовершенствования, а не эксплуатирующей единственно верный путь – научное познание, который лишь для некоторых оказывается принятым, личностно значимым и собственным.

Речь идет о таком образовании, которое перестает быть просвещенческим, а становится способом «окультуривания» человека и осуществления индивидуальной траектории его развития и саморазвития. Таким образом, ведущим приоритетом, определяющим схему развертывания педагогического процесса в рамках гуманистической парадигмы, является *личность* как главная ценность, создание условий для свободного и полноценного развития ее интересов и творчески созидательных способностей»<sup>35</sup>.

Кроме обозначенного, существуют и другие подходы к педагогической реальности в условиях ее парадигмальной множественности.

Как отмечает О. В. Володина, «неогуманизм отечественной педагогики, возникший в 1980-е гг., раскрывал стремления исследователей показать противоположность традиционной и гуманистической моделей, при этом использовались следующие определения: педагогика необходимости и педагогика свободы (О. С. Газман), императивная и гуманная педагогика (Ш. А. Амонашвили), когнитивная и личностная педагогика (Е. А. Ямбург), личностно-тормозящая и личностно-развивающая педагогика (Е. Н. Шиянов), личностно-отчужденное и личностно-центрированное образование (Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова), формирующая и личностно ориентированная педагогика (Е. Н. Бондаревская, С. В. Кульневич), нормативно-формирующая и гуманистическая педагогика (Л. А. Байкова).

Один из ведущих отечественных историков педагогики Г. Б. Корнетов, называет перечисленные выше типологии «универсальными» и считает, что их можно использовать при осмыслении педагогических феноменов прошлого и настоящего вне контекста исторических эпох и культур. Они не исключают, а взаимодополняют друг друга, раскрывая различные грани педагогической реальности и никогда не исчерпывая ее полностью. По его мнению, возможно построение подобных типологий и на иных основаниях.

---

<sup>35</sup> Селивёрстова Е. Н. Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания: Учебное пособие. Владимир: ВГТУ, 2017. С. 41-49.

Так, И. А. Колесникова предлагает онтопарадигмальный подход к выделению образовательных парадигм, состоящий в рассмотрении способов познавательного взаимодействия человечества с миром в связи с онтологически разным обоснованием качества образовательного пространства. На основании интеграции философии, эзотерических и религиозных представлений, идей естественных и гуманитарных наук, отражающих научное и вненаучное осмысление тройственности существования человека в объективной, субъективной и трансцендентной реальности, ею были выделены научно-технократическая, гуманитарная и эзотерическая образовательные парадигмы.<sup>36</sup> Применение онтопарадигмального подхода к педагогической действительности позволяет отойти от понимания парадигмы в гносеологическом контексте согласно трактовке Т. Куна как исторически-конкретной модели научного познания, объединяющей представителей интеллектуального сообщества. Парадигма как методологическое средство дает целостное представление о бытийных основаниях в образовании, объясняет многообразие педагогических процессов и явлений, позволяет сформировать представление об образовательных стратегиях и природе педагогических технологий.

В свою очередь, рассматривая образование как целенаправленно организованный процесс развития человека, Г. Б. Корнетов предлагает в качестве универсальной рассматривать типологию базовых моделей, учитывающую источник и способ постановки педагогических целей, позиции и взаимоотношения сторон в процессе их достижения, получаемый результат. В контексте указанного подхода все многообразие систем, технологий, методик, по его мнению, может быть сведено к трем базовым моделям, которые представлены парадигмами педагогики авторитарной, манипулятивной, педагогики поддержки. При этом под «педагогической парадигмой» автором понимается совокупность устойчивых характеристик, которые определяют содержательное единство схем теоретической и практической деятельности независимо от степени их рефлексии.

И. С. Сергеев, определяя парадигму как «метастереотип», т. е. стандартный набор педагогических установок и стереотипов, и выде-

---

<sup>36</sup> Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. №6. С. 84-89.

ляя в целостной деятельности учителя в качестве приоритета отдельные компоненты, определенные цели, задачи и установки, предлагает различать в российской педагогической действительности следующие парадигмы: 1) «зуновская» парадигма – базирующаяся на стереотипном представлении о хорошем учителе, как дающем много знаний; основная цель школы заключается в передаче знаний, а главная деятельность учащихся сводится к их приобретению; 2) когнитивная парадигма – сконцентрирована на формировании научно-теоретического мышления в процессе развивающего обучения при решении сложных абстрактно-логических задач; 3) гуманистическая парадигма – устанавливает такие формы взаимоотношений участников образовательного процесса, как поддержка, содействие, совместный поиск решения проблем при ориентации на чувства, личностные потребности и интересы учащегося; 4) прагматическая парадигма – как следствие несостоятельности и неэффективности гуманистической парадигмы в условиях нынешней социально-экономической действительности предполагает нацеленность обучения и воспитания на получение реальной материальной, статусной и социальной выгоды в дальнейшей жизни учащегося; 5) парадигма «здорового смысла» – в ее рамках происходит совершенствование педагогической деятельности в настоящее время с опорой на традиции мудрой отечественной «народной педагогики», выдвигающей на первый план воспитание, а обучение, развитие и образование выступают сопутствующими составляющими (О. В. Володина).

Для решения задач личной и социальной интеграции обучающихся в мировом сообществе, их эффективной адаптации в глобальном мире разрабатываются положения компетентностной образовательной парадигмы (Н. Хомский, Дж. Равен, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. В. Хуторской и др.).

О. Г. Прикот выделяет гуманитарную, технократическую, естественнонаучную (экспериментальную), полифоническую и эзотерическую парадигмы в соответствии с типом и характером педагогического взаимодействия и коммуникации.

Н. С. Розов, отмечая инновационно-перспективный проектный потенциал культурно-исторической и либерально-рационалистической парадигм трансформации образования, считает приоритетом глобально-историческую парадигмальную установку и

указывает на важность осознания роли образования в преодолении общецивилизационных кризисов в конкретный исторический период на основе философско-педагогических положений (О. В. Володина).

В условиях индустриального и постиндустриального общества в качестве альтернативы устоявшимся идейным стереотипам А. Д. Урсул выдвигает как парадигму образования перспективу открытого непрерывного устойчивого развития на основе ноосферно-синергетической установки, открывающей новые базовые общечеловеческие ценности, способные кардинально повлиять на развитие сознания и мышления будущих поколений. В основу новой парадигмы образования, соотносящейся с синергетическими универсалиями, должны быть положены принципы информационной первоосновы организованной материи, определяющей понимание сущности сознания и эволюционных законов живой и неживой природы; системности как основного обстоятельства осознания социальных и природных процессов; случайности и неопределенности, объясняющих суть процессов саморазвития и самоорганизации в обществе и природе (О. В. Володина).

Итак, представленные выше подходы указывают на признание учеными возможности сосуществования различных парадигмальных установок, определяющих целевую направленность и содержание образования. При этом имеющая место в сфере образования полипарадигмальность не предполагает антитезы педагогических систем различной направленности и обязательной сменяемости образовательных парадигм, а дает возможность снять имманентную различным парадигмам оппозиционность и конфликтность, определить ведущие подходы как в теоретических исследованиях, так и в образовательной практике.

Полипарадигмальность как педагогическая реальность имеет как позитивные, так и негативные следствия.

Первые выражаются в том, что полипарадигмальность обеспечивает разносторонность научных исследований, создает возможность рассмотрения одного и того же явления в разных аспектах, обнаружения в нем многих граней. Вторые осложняют сопоставление полученных в разных исследованиях данных и выводов в ситуациях, когда эти исследования основываются на разных парадигмах.

Позволяя науке, с одной стороны, избавиться от «классического» догматизма, полипарадигмальность вместе с тем способствует эклектизму и в неконтролируемой ситуации приводит к методологическому хаосу, в котором нивелируется сама идея любой науки – постижение истины (С. И. Григорьев).

На основании вышесказанного можно сделать ряд обобщений. В отечественной педагогике парадигма – это устоявшаяся точка зрения, определенный стандарт, образец в решении образовательных, воспитательных, исследовательских задач.

В данном контексте парадигмальный подход в образовании становится формой поиска определения смыслов, ценностей, содержания образования, а также актуализации виртуально-образных, но объективно-реальных его моделей в конкретно-исторической и социально-педагогической ситуации.

Парадигмальный подход реализует существующую социально-педагогическую потребность в представлении общезначимого образовательного идеала. Возможности парадигмального подхода позволяют детерминировать систему идей, положений, подходов, теорий, методологических основ, выводов о закономерностях, сущности, новых смыслах образования, принципах его организации и технологиях.

Парадигма носит временно-исторический характер. Она изменяется с развитием образования как социокультурного феномена в конкретно-исторических и социально-педагогических условиях.

Парадигма влияет на теорию и методологию образования, актуализируя поиск новых его смыслов и содержания.

Полипарадигмальный подход в образовании характеризуется «несливаемостью», параллельностью парадигм, действующих в едином педагогическом пространстве. При этом обязательно наличие «постулата выбора» парадигмы субъектом образовательного процесса как акта полипарадигмального самоопределения. Это соответствует полипарадигмальному характеру современного образования.

При этом система парадигм выступает средством достижения цели на каждом этапе образования, как процесса введения человека в мир ценностей культуры, и обеспечивает получение результата – становление «культуросообразного человека» с присущей ему системой научных знаний, познавательных и практических умений и навыков, сформированностью на этой основе мировоззрения, нравственных и

других качеств личности, с развитием творчески-созидательных сил и способностей – в процессе интегративной реализации совокупности парадигм.

Каждая из парадигм может задать свой вектор в модернизации образования, определить стратегию его развития. Вследствие наличия в каждой парадигме базовых антропологических и онтологических оснований ориентации на ценности и смыслы ни одна из них не может быть исключена из процесса образования.

### **Вопросы и задания**

1. Сформулируйте определение понятия «парадигма» в широком и узком смысле этого слова.

2. Опираясь на сложившиеся в науке и философии подходы к пониманию и трактованию понятия «парадигма», выявите особенности парадигмы как сложно структурированной единицы методологического знания?

3. Охарактеризуйте социально-психологический, эпистемологический, аксиологический, социологический и социокультурный аспекты парадигмы.

4. Какие подходы к пониманию и трактовке понятия «парадигма» в приложении к педагогическому знанию сложились в настоящее время? Насколько приложимо понятие «парадигма» к педагогическому знанию?

5. Докажите или опровергните парадигмальный характер развития педагогики и образования.

6. Что следует понимать под образовательной парадигмой? Чем, на Ваш взгляд, определяется необходимость введения этого понятия в современный педагогический лексикон?

7. Раскройте сущность традиционной (познавательной, просвещенческой) и гуманистической образовательных парадигм.

8. В чем, на Ваш взгляд, заключается принципиальная разница в рассмотрении явлений образования в рамках этих образовательных парадигм?

9. Выделите основания для сравнительной характеристики традиционной (познавательной, просвещенческой) и гуманистической образовательных парадигм. Составьте и заполните таблицу.

10. Согласны ли Вы с утверждением, что «полипарадигмальность – парадигма современного образования». Ответ аргументируйте.

11. Изучите статьи Г. Б. Корнетова «Парадигмы базовых моделей образовательного процесса» и И. А. Колесниковой «Педагогические цивилизации и их парадигмы». Чья позиция, на Ваш взгляд, является более убедительной? Ответ аргументируйте. Охарактеризуйте заинтересовавший Вас подход к обоснованию парадигмальных изменений в сфере образования.

### **Хрестоматийный материал**

**Г. Б. Корнетов**

#### **ПАРАДИГМЫ БАЗОВЫХ МОДЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

На рубеже 80 – 90-х гг. XX в. в нашей стране произошел переход к вариативному образованию, была провозглашена свобода педагогического творчества, теоретической разработки проблем воспитания и обучения. На учителей и воспитателей, методистов и управленцев, студентов, аспирантов, преподавателей обрушился поток отечественных и зарубежных систем, технологий, методик. Оценить их адекватно можно, лишь отказавшись от веры в существование единственно правильной всегда, везде и для всех модели образования. <...>

Предлагаемая статья имеет своей задачей помочь читателю выработать систему координат, позволяющую ориентироваться в многообразии технологий и методик, идентифицировать их с традициями, уходящими своими корнями в глубь столетий.

Функцию ориентиров здесь помогут выполнить базовые модели, которые абстрагировано выражают сущностные особенности основных типов педагогического взаимодействия между учителем и учеником. Эти модели представляют собой идеальные объекты, аналоги больших классов реально существующих феноменов. Модель фиксирует остов явлений и процессов, освобождая их от деталей, случайностей, второстепенных моментов. Совокупность базовых моделей поз-

воляет типологизировать, выявлять фундаментальную общность, которая затушевывается многообразием различий. <...>

Образование как целенаправленно организованный процесс развития человека невозможно без определения целей воспитания и обучения, без специального взаимодействия участников этого процесса, которое направлено на достижение поставленных целей с помощью специальных средств. Именно поэтому в качестве универсальной можно рассматривать типологию базовых моделей, учитывающую источник и способ постановки педагогических целей, позиции и взаимоотношения сторон в процессе их достижения, получаемый результат.

В контексте указанного подхода все многообразие систем, технологий, методик может быть сведено к трем базовым моделям, которые представлены парадигмами педагогики авторитарной, манипулятивной, педагогики поддержки. Данные термины не имеют оценочного значения, а лишь отражают сущность базовых модификаций. При этом под «педагогической парадигмой» понимается совокупность устойчивых характеристик, которые определяют содержательное единство схем теоретической и практической деятельности независимо от степени их рефлексии.

В рамках парадигмы *авторитарной* педагогики более или менее детализированную цель образования определяет сам педагог. При этом он исходит из государственных установлений, личных представлений о том, какие качества и свойства должны быть сформированы в первую очередь, какими ученик должен обладать знаниями, умениями, навыками, каковы должны быть мотивы его поступков, каким нормам и правилам поведения он должен следовать.

Эффективность образования зависит от того, насколько педагогу удастся учесть половозрастные, социальные и индивидуальные особенности детей, наличный уровень их развития, имеющийся жизненный опыт, сложившиеся интересы. Он не может ограничиваться «абстрактно сформулированными» целями обучения и воспитания, а должен всякий раз уточнять их, наполнять конкретным содержанием. Сколь бы существенно он ни корректировал при этом цели образования (вплоть до полного отказа от первоначального замысла), в конечном счете, они всегда детерминируются императивами, лежащими вне ребенка.



Данное обстоятельство проистекает из установки, согласно которой люди, чтобы полноценно жить в обществе, должны успешно в нем функционировать, играть определенные социальные роли. А для этого им необходимо соответствовать неким идеальным представлениям о человеке, усвоившем определенные способы деятельности, нормы поведения, системы ценностей, созданные предшествующими поколениями. Это рождает убеждение в том, что педагог (государство, общество) всегда лучше знает, каким должен быть ребенок. Сформулировав цели воспитания и обучения, учитель конструирует пути и способы их достижения, отбирает соответствующие средства, устанавливает границы его самостоятельной активности в образовательном процессе.

В рамках парадигмы авторитарной педагогики такое взаимодействие принимает форму прямого воздействия, в ходе которого учитель оказывается субъектом, а ученик – объектом. Педагог не скрывает свою позицию ведущего, открыто предъявляет ее воспитаннику, который обязан быть ведомым.

Это обстоятельство определяет авторитарный характер рассматриваемой парадигмы. Ее авторитарность является производной от позиции наставника в образовательном процессе. Она состоит не в некой изначальной насильственности и жесткости, не в подавлении самостоятельности, а в открыто прокламируемом авторитете учителя как руководителя и организатора. Наиболее продуктивно действует тот воспитатель, который стремится сделать ребенка союзником, обеспечить добровольное принятие им своего авторитета, убедить в необходимости следовать предписаниям, заинтересовать в достижении поставленных целей.

К давлению, принуждению, насилию учитель начинает прибегать, когда не умеет, не хочет или не может организовать взаимодействие с учеником на иных началах, тем более что авторитарная модель потенциально несет в себе возможность таких перемен. Это резко снижает эффективность воспитания и обучения. Главной причиной столкновения становится рассогласование целей, ибо «естественные» жизненные цели ребенка во многих случаях изначально не совпадают с теми, которые выдвигает учитель. Это столкновение потенциально заложено в авторитарную модель и постоянно актуализируется в практике ее использования.

Данное обстоятельство осознавалось многими идеологами авторитарной педагогики. Например, И. Ф. Гербарт, который выдвинул классическое обоснование рассматриваемой модели образовательного процесса, придавая огромное значение роли надзора, контроля и принуждения, разработал теорию интереса и считал, что, лишь пробуждая в ребенке интерес и опираясь на него, учитель может наиболее эффективно реализовывать свои цели.

Другая проблема, имманентно присущая авторитарной модели, связана с тем, что ребенок постоянно ощущает давление авторитета учителя. В результате воспитанник как бы освобождается от необходимости делать самостоятельный ответственный жизненный выбор, а это препятствует формированию способности жить в условиях свободы. Тем более что самостоятельный выбор оказывается для неподготовленных к этому людей тяжким бременем. Указанная проблема не вписывается в стиль жизни обществ традиционного или тоталитарного типа, хотя и ставится в их рамках. Особую остроту она приобретает лишь в обществах либерально-демократических.

Авторитарная модель педагогически организованного процесса обеспечивает приобщение к тому содержанию образования, нормативный характер которого определяется уровнем развития и культурными достижениями конкретного общества. Авторитарная педагогика направлена на подготовку к выполнению определенных социальных функций, что осуществляется в ходе овладения способами деятельности, нормами поведения, системами ценностей.

Сама по себе авторитарная модель не является ни плохой, ни хорошей. Все зависит от ситуации, от того, для решения каких задач и с помощью каких средств она применяется. Данная модель позволяет четко планировать, контролировать и отслеживать процесс развития ребенка, способствует овладению им объективно значимыми элементами культуры независимо от того, насколько он сам пришел к осознанию этой необходимости, делает возможным ввести его в мир деятельности и общения, обеспечивает социализацию ребенка и руководство ею. Именно это обстоятельство во многом объясняет тот факт, что массовое образование во всем мире базировалось и базируется на парадигме авторитарной педагогики. Вместе с тем она несет в себе интенцию, порождающую сопротивление педагогическим усилиям воспитателя.

Осознание проблем и противоречий авторитарного подхода к образованию, стремление сконструировать такую его модель, которая позволяла бы реализовывать педагогические цели, направлять в соответствии с ними развитие ребенка, но исключала бы столкновение воли наставника и ученика, преодолевала рассогласование их целей без насилия и привела к появлению парадигмы *манипулятивной* педагогики. Ее развернутое обоснование без использования самого термина дал Ж.-Ж. Руссо. Излагая свою теорию естественного воспитания, он писал о том, что воля взрослого, с которой ребенок сталкивается в процессе воспитания, обычно вызывает у него резкое неприятие. И наоборот, дети, как правило, спокойно принимают необходимость, вытекающую из «естественного порядка вещей». Здесь учитель определяет цель развития ребенка в том же алгоритме, что и авторитарный педагог. Хотя при этом он значительно более последовательно и полно старается учесть индивидуальность каждого, концентрируя внимание на способах организации самостоятельной активности для ее достижения.

Воспитатель стремится сконструировать такую модель образовательного процесса, которая позволила бы не предъявлять цель в явном виде, избегать прямого формирующего воздействия, не демонстрировать руководящую позицию ведущего. Он старается взаимодействовать с ребенком опосредованно, создавая специальную среду, стремясь слиться с ней, программирует развитие воспитанника, обеспечивает реализацию определенных им целей образования. Педагог скрыто возбуждает у него намерения, направляющие активность в русло, соответствующее тем целям, которые часто не совпадают с актуально существующими желаниями ученика, однако при этом у него все-таки создается иллюзия самостоятельности и независимости.

В контексте манипулятивной модели образования ребенок оказывается объектом воздействия, ибо цель и механизм его развития проектируются воспитателем, и субъектом, поскольку субъективно действует самостоятельно. Так предотвращается рассогласование целей участников образовательного процесса, столкновение их воли, целенаправленно формируется способность жить в условиях свободы, принимать ответственные решения.

Наиболее известный пример манипулятивной педагогики – опыт М. Монтессори, которая стремилась организовать развитие ребенка

посредством включения его в деятельность с помощью своих дидактических материалов, Они становились элементами окружающей его среды, Вмешательство воспитателя было минимальным, хотя никогда полностью не исключалось. Девизом системы был лозунг: «Помоги себе сам».

Парадигма манипулятивной педагогики, элементы которой прослеживаются на протяжении тысячелетий, несмотря на апробированную историей эффективность, никогда не была основой массовой практики образования. Это определялось целым комплексом причин. К их числу относятся высокие требования, предъявляемые к педагогу, его уровню подготовки, профессионализма, способности проникнуть во внутренний мир ребенка, понять его индивидуальность, сконструировать развивающую и образовательную среды. Использование манипулятивной модели во многих случаях крайне затруднительно в условиях групповой работы с детьми, типичным массовым примером которой является классно-урочная система. Манипулятивное образование, как правило, требует предельно насыщенной воспитывающей и обучающей среды. А это невозможно без соответствующего финансового обеспечения (например, полный комплект дидактических Монтессори-материалов на мировом рынке стоит не менее 30 тыс. долларов).

Манипулятивная педагогика по сравнению с авторитарной создает значительно более благоприятные условия для реализации активности ребенка, развития его самостоятельности, индивидуализации воспитания и обучения, повышения эффективности образования в целом. Однако она не обеспечивает превращение ученика в полноправного партнера учителя, а их взаимоотношения – в подлинно субъектно-субъектные. Возникает вопрос: а можно ли вообще таким образом организовать процесс образования, чтобы оба его участника превратились в равноправных со-творцов воспитания и обучения?

Поставленная проблема решается в рамках парадигмы *педагогики поддержки*. Этот термин в свое время широко использовал О. С. Газман. Тот вариант образовательного процесса, который он и его сотрудники разрабатывали в 90-е гг., можно рассматривать как частный случай рассматриваемой базовой модели. Однако уже в творчестве И. Г. Песталоцци отчетливо прослеживалась идея-трактовка вос-

питания как оказание помощи ребенку, который творит себя сам, осознавая свои индивидуальные особенности.

Педагогика поддержки предполагает принципиально отличный от авторитарного и манипулятивного подходов способ постановки целей образования. Первоначально общение с ребенком не предполагает никаких воспитательных и учебных целей. Первая задача, которую решает воспитатель, – установление контакта, налаживание продуктивной коммуникации, базирующейся на принятии друг друга, взаимном уважении и доверии. Вторая – связана с необходимостью понять ребенка. Учитель должен разобраться в его внутреннем мире, выявить те потребности, способности, интересы, которыми он уже обладает. Только затем можно сделать следующий шаг – помочь ребенку понять самого себя, осознать и осмыслить свой потенциал, определить и вербализировать цель собственного развития.

Таким образом, в рамках педагогики поддержки цель образования оказывается результатом совместных усилий воспитателя и воспитанника.

Определив вместе с ребенком цели его образования, воспитатель оказывает ему поддержку в их достижении, помогая реализовывать свой потенциал, проявлять и развивать собственную индивидуальность, выстраивать неповторимую, лишь ему одному присущую траекторию жизненного пути. Сами же цели корректируются по мере эволюции воспитанника.

Педагогика поддержки может не только строиться на основе выявления глубинного устойчивого потенциала ребенка и помощи в его реализации. Она может ориентироваться на его актуальные, сиюминутные, спонтанно возникающие под действием конкретных обстоятельств интересы. С опорой на актуальный интерес строил работу с детьми Г. Шаррельман. Он стремился максимально приблизить обучение в начальной школе к тому, что было близко и привлекательно для учеников «здесь и сейчас».

В рамках парадигмы педагогики поддержки воспитатель и воспитанник становятся равноправными субъектами, со-творцами образовательного процесса, а отношения между ними приобретают подлинно субъектно-субъектный характер. Педагог изначально настроен на то, чтобы не подгонять ребенка под свои (государственные, общественные, личные) представления о том, каким он должен стать, а

сформировать его будущий образ, исходя из него самого, при его непосредственном участии. Он готов не только организовывать развитие ученика, но также и развиваться с ним сам, разрабатывая в процессе общения совместную траекторию «движения по жизни».

Педагогика поддержки отнюдь не является некой оторванной от реальной жизни умозрительной конструкцией. Она прослеживается, например, в теоретических построениях и практике К. Н. Вентцеля и А. Нейла. Знакомство с зарубежным опытом позволяет сделать вывод, что она уже проникла в практику массового образования ряда западных стран. Например, в Дании Педагогический институт, находящийся в г. Икаст, вот уже ряд лет готовит специалистов для работы в детских садах, внешкольных центрах, интернатах, а также с инвалидами и престарелыми в логике педагогики поддержки. Многие ее черты прослеживаются в теории и практике так называемой гуманистической педагогики, наиболее выдающимся представителем которой был К. Роджерс.

В реальной жизни элементы авторитарной, манипулятивной и поддерживающей моделей образования, как правило, сочетаются в рамках конкретных систем, технологий, методик, и говорить можно лишь об их преимущественной направленности. Все три педагогические парадигмы не исключают, а дополняют друг друга, являясь необходимыми для полноценного целостного развития индивида.

Известно, что человек появляется на свет как существо биологическое, представитель биологического вида *Homo sapiens*. Он лишь потенциально может стать социальным и культурным существом, т.е. подлинным человеком. Для того чтобы обрести человеческий образ, он должен, живя в социокультурной среде, общаясь с другими людьми, распредмечивая общественно-исторический опыт, опредмечивая себя в структурах культуры, реализовать свою врожденную способность к научению. Человек в ходе своего онтогенетического становления предстает в единстве трех ипостасей, как индивид, как личность и как индивидуальность.

В нашем контексте личность – это человек, рассматриваемый с точки зрения тех ролей и функций, которые он выполняет, живя в системе социальных отношений. Личностью он становится в процессе социализации. Образование как целенаправленно организованная часть процесса социализации способствует становлению его личност-

ной ипостаси. Это становление направлено на «встраивание» в социокультурное пространство и помогает овладеть накопленными в обществе способами деятельности, нормами поведения, знаковыми системами и системами ценностей. На формирование личности преимущественно ориентирована авторитарная модель образования.

Индивидуальность – это неповторимое уникальное качество человека, его самобытная экзистенция и связанный с ней лишь ему одному присущий жизненный путь. В ходе индивидуализации человек осознает самого себя, свое отличие от других, смысл существования. Помочь человеку в его самоидентификации, самоопределении, самореализации, в его индивидуализации прежде всего и призвана педагогика поддержки.

Авторитарная и поддерживающая модели образования по-разному решают задачи социализации и индивидуализации. Манипулятивная педагогика достаточно успешно может решать обе задачи, поскольку в реальной жизни данные процессы теснейшим образом переплетены, как переплетены и способствующие им механизмы воспитания и обучения. Если в качестве стратегической цели поставлена задача целостного формирования человека, органично сочетающего в себе свойства личности и индивидуальности, то следует таким образом организовать образовательное пространство развития ребенка, чтобы в нем сочетались подходы, ориентированные на различные педагогические парадигмы. Следовательно, используемые системы, технологии, методики воспитания и обучения необходимо оценивать с точки зрения их соответствия установкам авторитарной, манипулятивной педагогики или педагогики поддержки.

Человечество преимущественно ориентировалось на авторитарную модель образования. В нашей стране на протяжении десятилетий советского периода отечественной истории она была единственной официально признанной, хотя сам термин «авторитарная педагогика» трактовался в негативном плане.

На пороге третьего тысячелетия общемировая тенденция становления постиндустриальной цивилизации актуализирует педагогику поддержки, ставит на повестку вопрос о ее широком использовании в практике. Таким образом, предложенная типология базовых моделей образовательного процесса дает одну из возможных систем координат, которая позволяет ориентироваться в многообразии педа-

гогических систем, технологий, методик, улавливать их существенные особенности и родовое единство, проектировать полноценную среду развития.

*Корнетов, Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. – Москва, 1999. – № 3. С. 43 – 49.*

**И. А. Колесникова**

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЦИВИЛИЗАЦИИ И ИХ ПАРАДИГМЫ**

Если исходить из общепринятого понимания цивилизации как определенного уровня материальной и духовной культуры, постигнутой в ходе истории разных человеческих сообществ, то можно говорить, что в рамках единого историко-педагогического процесса человечество прошло по крайней мере две «цивилизационные ступени» и сейчас находится на подступах к третьей. Первая – это ступень, которую мы назовем *природной педагогикой*. По времени она соответствует периоду первобытного общества. Археологические, этнографические, антропологические и прочие свидетельства позволяют с уверенностью предполагать, что тогда «педагогическая деятельность» была органично вплетена в естественный поток жизни ребенка и взрослого. Каждый член общности был причастен к передаче и приобретению знаний, умений, навыков, опыта отношений, необходимых, чтобы выжить.

Становление человека протекало, как бы мы сказали сегодня, в режиме свободного развития. Справедливо отмечается, что в естественной эволюции человеку как неотъемлемой части живого вещества Земли присущи непосредственное восприятие природной среды, знание ее «предупреждающего языка» (см.: *Казначеев В. П., Михайлова Л. П. Биоинформационная функция естественных электромагнитных полей. Новосибирск, 1985. С. 93*). Ребенок и взрослый умели видеть, слышать, ощущать, пользоваться для общения друг с другом так называемой дистантной связью. Природа и человек выступали как информационный знак. В ходе передачи опыта трудовой деятельности осуществлялось формирование именно человеческого образа жизни. Люди накапливали способы обретения и сохранения «человеческого качества» в его нынешнем философском понимании.



Ребенок и его воспитатели жили не прошлым и будущим, а «здесь и сейчас», пользуясь теми знаниями, умениями, навыками, которые были необходимы в каждый конкретный момент, выполняя лишь те социальные функции, которых требовала данная ситуация. В рамках первобытной общности регуляция поведения была регламентирована инстинктом, облеченным в некую этическую форму (правила-запреты). Тогда просто не было вопроса о содержании воспитания-обучения. Этим содержанием была сама жизнь, а основными методами – подражание, упражнение, естественный, так сказать, эксперимент. Педагогическая сущность всех названных процессов еще была скрыта от их участников, поскольку индивидуализированный субъект этой деятельности просто отсутствовал.

Естественный характер ситуации научения породил и первые способы ее дифференциации по половой принадлежности, трудовой специализации, физическому развитию, функции в семье. Как только это стало происходить осознанно, человечество продолжило свой путь уже в рамках *репродуктивно-педагогической цивилизации*. Ее отличительная черта – целенаправленная передача опыта «отцов» к «детям» средствами специально организованного педагогического процесса. И по сей день человеческие общности в самых разных точках Земли занимаются в общем-то одним делом – воспроизводят, совершенствуют, изобретают наилучшие способы передачи информации от поколения к поколению. Конечно, средства такой передачи непрерывно усложняются. Вместо природных материалов, на которых первобытные люди запечатлевали свое видение окружающего мира, вместо языка звуков, жестов, запахов предложены знаковые системы, кодирующие все более усложняющийся опыт, облегчающие его консервацию и передачу.

К настоящему времени произошло почти полное замещение природных способностей человека к познанию мира с помощью себя самого искусственными устройствами, «неживой» природой. В результате человек конца XX в. обречен на посредничество в приобретении знаний. Между ним и миром стоит своеобразная «дидактическая стена», степень проницаемости которой в плане «чистоты информации» бывает самой различной. Идет постоянное ослабление, затухание, искажение информационных сигналов, исконно связывающих человека с природой. Создан условный мир, в котором по суще-

ству полностью нарушена та мера информации, которая определяла все предшествующие этапы ученичества человеческой особи.

С одной стороны, постоянно усиливается информационный поток, буквально оглушающий нас со всех сторон. С другой – содержание опыта, приобретаемого в учебных заведениях, становится все более оторванным от реальных нужд и потребностей человеческой индивидуальности. В рамках , репродуктивно-педагогической цивилизации речь идет о выработке неких условных, конвенциональных требований к содержанию образования и критериям образованности. В контексте определенной социокультурной ситуации специалисты «договариваются» о том, какой объем знаний, умений, навыков, отношений, оценочных суждений следует считать эталонным, каковы те поведенческие нормы, которые характеризуют ожидаемый эффект воспитанности.

Сохраняется ли при этом качество человека как совершенно особого космо-био-социального феномена, исторически конкретного существа, никого особо не заботит, ибо на данной ступени педагогической цивилизации акцент делается прежде всего и главным образом на социальных задачах воспитания и образования. Природное, а тем более космическое начала отступают на задний план. Вследствие нарушения допустимой для человека информационной меры нарастают процессы его отторжения, отчуждения от неорганичного его природе знания. Включаются защитные механизмы, ограждающие от избыточности предлагаемого содержания образования. Это – своеобразная плата за пренебрежение к природе человеческого познания,

Было бы несправедливо не заметить громадного опыта, накопленного «школой учебы» по мере развития репродуктивно-педагогической цивилизации. Многие века люди учились учиться в самых разнообразных формах. Однако смысл педагогической деятельности по сути оставался и остается по сей день прежним – воспроизведение нормативных моделей мышления, поведения, отношений.

Сегодня мы располагаем целым арсеналом всевозможных педагогических технологий. Человечество научилось эффективно дифференцировать и специализировать любые педагогические процессы: по уровню физического и интеллектуального развития, социальному и национальному признаку, по интересам и потребностям личности.

Педагогическая деятельность стала занятием профессионалов, проходящих специальную длительную подготовку. Как механизм рефлексии общества над реалиями социализации возникла педагогическая наука, представляющая в настоящий момент довольно разветвленную область знания. Накоплен обширный материал, позволяющий обнаружить определенную логику, общие и специфические тенденции в развитии мирового педагогического опыта.

Оглядываясь назад, нельзя не задаться вопросом: как же человечество «умудрилось» превратить идею о Школе радости в учреждение, где, по меткому замечанию одного из мыслителей, учителя отвечают детям на вопросы, которые они не задают. Думается, одна из причин тому – постепенное отчуждение большей части людей от смысла педагогических процессов, направленных изначально на воспроизведение «человеческого качества», но постепенно превратившихся в производство, работающее на достижение чисто количественных показателей. Многие ли задумываются над истоками образовательных традиций, которым слепо следуют каждый день? Догадываются ли родители, в соответствии с какими закономерностями происходит развитие их ребенка? Каждый ли учитель в состоянии точно сформулировать цель своей профессиональной деятельности? Какая часть цивилизованного человечества осознанно воспринимает информационно-формирующее влияние Вселенной и может с ним взаимодействовать?

Педагог, став дипломированным специалистом-профессионалом, и в конце XX в. остался все тем же «рабом, ведущим ребенка». Рабом в смысле своей несвободы в деле созидания Человека, несвободы, обусловленной рамками государственной политики, социальным заказом общества. По мере развития цивилизационных процессов возрастает функциональная специализация, в том числе и в педагогической среде. Ученый, методист, учитель-практик выполняют разную работу. В силу этого в реалиях обучения-воспитания отдельно существуют научные теории, технологии, построенные на определенных закономерностях взаимодействия с человеком, практические способы, которыми на ощупь продолжает пользоваться учитель, косные традиции «здорового смысла».

Еще одна характерная черта репродуктивно-педагогической цивилизации – монополия на информацию со стороны отдельных соци-

альных групп, использование обучения как средства селекции, искусственного блокирования по отношению к части населения процесса развертывания «человеческого качества» во всей его полноте. Вместе с тем проявляется забота о поддержании этнически обусловленных образовательных моделей, демонстрирующих разнообразие возможных для человечества путей познания Мира и себя в этом Мире.

Несмотря на колоссальный опыт, аккумулированный на протяжении двух названных выше цивилизаций, мировое педагогическое сообщество в целом оказалось не готовым к положению, которое начинает складываться на рубеже XX и XXI столетий, ибо оно по многим параметрам качественно отличается от социокультурной и образовательной ситуаций предшествующих веков.

Прежде всего меняется ценностно-смысловое понимание сути педагогических процессов, поскольку стало неясно, что же репродуцировать. В постоянно меняющемся мире, при существующей динамике социальных условий, в ситуации экологического кризиса и необходимости формирования глобального мышления речь идет уже не о передаче опыта, а о необходимости обеспечить выживание человечества. Сегодня это представляется возможным лишь в процессе совместного переосмысления «отцами» и «детьми» прошлого опыта и создания нового в системе отношений, построенных по принципу ценностно-смыслового равноправия.

На основе интегрированного знания о человеке уже в обозримой перспективе может быть предложена стратегия воспитания и обучения, основанная не на «линейном», сугубо дидактическом представлении о развитии ребенка, подростка, юноши, взрослого, а на объемном системно-целостном видении внутренней природы этого развития в контексте глобально понимаемой экологии как науки о Доме человечества. Мы становимся свидетелями того, что по мере роста уровня сформированности общественного сознания меняется образ педагогической науки. Выйдя когда-то из недр философии, она вновь готовится стать философской областью знания, по сути, начиная новый виток своего исторического существования.

Названные выше явления свидетельствуют о том, что внутренние ресурсы репродуктивно-педагогической цивилизации исчерпаны. Надо сделать шаг вперед, в следующую цивилизацию, которую условно назовем *креативно-педагогической*. Можно предположить,

что в связи с необходимостью овладения механизмами целостного информационно-энергетического обмена в системе «Человек-Космос» стремительно возрастет рефлексивная культура. Должны и будут освоены ненасильственные способы решения конфликтов разного уровня в системе «Человек – Человек», найдены экологически щадящие формы взаимодействия в системе «Человек – Природа».

Полагаем, что на этапе креативно-педагогической цивилизации совокупным субъектом-объектом воспитания выступит человеческое сообщество; взятое в целом. Таким образом произойдет возврат каждого индивида к естественной педагогической деятельности как со-творчеству взрослого и ребенка, универсальному способу бытия, в недрах которого будет осуществляться осмысление и оценка инновационного опыта. Педагогика *мероприятий* уступит место *педагогике Бытия*. Наступит эпоха школы творчества в широком, философском ее понимании.

Переход в третью педагогическую ситуацию потребует кардинальной перемены профессионально-педагогических установок и стереотипов. открытия иных смыслов деятельности учителя практика. Предстоит ревизия всех ныне сосуществующих моделей образовательных систем по критерию «человечности».

Сохранив «в снятом виде» возможности, открытые научно-техническим прогрессом, человек с неизбежностью должен будет вернуть себе естественные каналы взаимодействия с Природой, Космосом, другими людьми. Только тогда, может быть, будет вновь обретена та мера информации, которая дает живое объемное знание, необходимое для гармонии с Миром. Безусловно, все перечисленное поведет к кардинальному пересмотру содержания образования и смысла обучения.

В этих поисках станет своего рода путеводной звездой то, что сегодня называют *педагогической парадигмой*, формирование которой происходило и происходит по мере освоения человеческими сообществами различных способов взаимодействия с миром и которая объединяет онтологический и индивидуальный аспекты педагогического мышления и поведения. На сегодняшний день можно обозначить, по крайней мере, три основных способа бытия в реалиях обучения-воспитания, прямо зависящих от мировосприятия и миропонимания учителей. Ни один из них не лучше и не хуже другого. Речь идет

о разном качестве восприятия педагогических объектов, понимания их сущности, построения учебно-воспитательных процессов.

Начнем наш анализ с научно-технократической парадигмы, пожалуй, наиболее привычной и понятной современному человеку. Она сформировалась в профессиональном сознании и поведении как производная от наблюдаемых фактов и явлений научно-технической революции и ее последствий. В основе данной парадигмы лежит представление об истине, доказанной конкретным, научно обоснованным знанием, проверенным опытом. Для профессионала, руководствующегося этой парадигмой, главной ценностью является «точное» знание, а нормой – соблюдение четких правил передачи его ученику. Для учителей этого типа с давних времен актуален девиз «знание – сила», а критерием истинности знания служит только практика,

В научно-технократической парадигме любой результат учебно-воспитательного процесса может быть оценен в системе «да – нет» «знает – не знает», «воспитан – не воспитан», «владеет – не владеет». Здесь всегда существует некий эталон, идеал, норматив, по которому сверяется уровень подготовки, образованности, воспитанности. Понимание качества человека в данной плоскости сопряжено с оценкой его готовности или неготовности выполнить определенную социальную функцию. Представление о должном знании, поведении формируется на государственно-общественном уровне.

Ценность конкретного индивида определяется по принципу: больше – меньше, лучше – хуже, сильнее – слабее, что порождает в стенах учебно-воспитательных учреждений атмосферу состязательности, конкурентной борьбы, т.е. отношения неравенства людей «по определению свыше». Выбор, который делается преподавателем в этой ситуации, как правило, в пользу «сильного». В логике технократии постоянно идет отбор для дальнейшего продвижения тех, кто на момент диагностики, конкурса, тестирования находился «в форме».

Неравенство воспроизводится в системе «взрослый – ребенок», «учитель – ученик». Поскольку носитель эталонного знания или поведения – это всегда взрослый, взаимодействие участников педагогического процесса строится по принципу информационного сообщения от субъекта к объекту в жанре монолога, в каких бы внешне активных формах это ни происходило. Субъектом такого монолога может стать не только человек, но и обучающая машина. Знание возникает лишь

на стороне субъекта. Различными могут быть и методики – от чисто репродуктивных до интерактивных, но смысл действий остается общим: найти алгоритм, который позволит с наибольшей точностью «ввести» нормативное содержание в сознание и поведение подопечного и обеспечить наиболее полное и точное его воспроизведение.

Несмотря на все усилия и ухищрения, утечка информации, ее уменьшение, искажение, которое сродни эффекту «испорченного телефона», здесь неизбежны. Приобретенное таким путем знание всегда обезличено, усреднено, ограничено рамками уже известного, пусть и научно обоснованного. На уровне философско-педагогического сознания в анализируемой парадигме фигурирует «любовь к науке и знанию». А вот любовь к ребенку – оказывается лишней, ибо в соответствии с профессиональной этикой уважение и требовательность ее вполне заменяют,

Свобода для ученика и его наставника реализуется лишь в границах принятых установок, стандартов и нормативов. Равенства как такового не существует, поскольку все постоянно сравниваются друг с другом по тем же параметрам. Поэтому закономерно, что тот пласт общественного сознания, который подчиняется правилам технократического бытия, сопротивляется знаниям и способам поведения, опровергающим, ставящим под сомнение эти правила.

Научно-технократическая парадигма изначально построена в логике недоверия к равенству познавательных возможностей. Отсюда и возникновение в мировой педагогической культуре разного рода испытаний, рейтинговых рядов, стандартов образования, его тупиковых форм. При этом проверка «соответствия» нормативу производится, как правило, без учета того, созданы ли условия для успешного развития ребенка, органичен ли предлагаемый стандарт, эталон для природы конкретного человека. Нормы регуляции взаимоотношений в рамках технократической логики лежат в сфере внешнего закона, в значительной степени снимая с учителя груз ответственности за позицию по отношению к оценке учащегося, а с учащегося – по отношению к качеству его знаний.

Однако не все столь однозначно негативно в данной парадигме. Дело в том, что, хотя она и построена на недоверии к возможностям индивида, именно ей мы обязаны многими продуктивными педагогическими технологиями и интересными формами работы. К ним отно-

сятся письмо по трафарету, белл-ланкастерская система обучения, алгоритмизация и программирование, компьютерные игры, опорные конспекты и многое другое, что помогает упорядочить сложные педагогические процессы, оценить их количественно, установить обратную связь.

Исторически значительно раньше научно-технократической начала складываться парадигма гуманитарная, центром которой становится процесс нахождения каждым человеком Истины, т.е. путь познания. Главной для профессионала здесь становится вовлеченность ученика в процесс поиска. Девиз этой парадигмы по внутреннему смыслу уже иной, а именно: «Познание – сила!». Особое значение приобретает индивидуализированное, субъективированное знание, у которого всегда есть свой автор. Педагогический процесс, согласно этой парадигме, выстраивается по принципу диалога или полилога и богат импровизацией. Здесь не существует нормативной, однозначной истины, поэтому и результат общения, обмена духовными ценностями определяется в системе «да – да».

Одна из основных ее установок – ценностно-смысловое равенство взрослого и ребенка. Не в смысле одинаковости или равноценности знаний и опыта, а в праве каждого познавать мир без ограничений. Отсюда знаменитое положение Я. А. Коменского «учить всех всему». Подобный подход обуславливает иную шкалу измерений качества педагогической деятельности, где точкой отсчета становится человек и его движение во времени и пространстве относительно самого себя. В таком контексте педагогу интересна прежде всего динамика индивидуально-личностных свойств и проявлений, интересен каждый воспитанник. Опыт существования педагога в гуманитарной парадигме давно и хорошо известен. Достаточно обратиться к деятельности Сократа, педагогов-мыслителей эпохи Возрождения, к идеям Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюи и многих других.

Гуманитарная парадигма формирует отношения по типу «субъект-субъект». Учитель и учащиеся совместно вырабатывают цели деятельности, ее содержание, выбирают формы и критерии оценки, находясь в состоянии сотрудничества, со-творчества. Диагностические изменения состояния «объекта» педагогического влияния не служат средством отбора, селекции, образовательной дискриминации. Низкие или отрицательные учебные показатели не становятся осно-



ванием для суждения о нормативных качествах человека. Зато они используются как точка отсчета для оценки перспектив и возможностей профессиональной работы. Пространство критериев оценки перемещается в плоскость межличностных отношений. Меняется этическая позиция учителя и ученика, которые берут на себя нравственную ответственность за свободный выбор той или иной позиции во взаимодействии.

Скорость обучения в гуманитарной парадигме обусловливается индивидуальной способностью субъектов проникнуть в суть познавательной или жизненной проблемы. Для этого как минимум нужно уметь видеть и слышать другого. Искажение педагогических процессов возникает здесь не на содержательно-информационном, а на смысловом уровне. Преимущество гуманитарного способа педагогического бытия в том, что учитель получает возможность все время обогащаться, профессионально взаимодействуя с учеником.

В гуманитарной парадигме любовь к человеку, к ребенку – атрибут профессионализма, именно поэтому так подробно многими авторами книг, ставших ныне классикой, обсуждается вопрос «Как любить и понимать ребенка?». Любовь порождает веру в творческие способности и возможности каждого, а терпимость дарует педагогическую мудрость. Примеры этому оставили в истории И. Г. Песталлоцци, Я. Корчак, К. Н. Вентцель, Л. Н. Толстой, С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский...

Третья педагогическая парадигма, которую на самом деле следовало бы поставить первой, выводит нас в плоскость не совсем привычную, и говорим мы о ней лишь в той мере, в какой может говорить человек, глядящий на нее как бы «извне». Ее мы назовем эзотерической, т.е. тайной, скрытой, предназначенной для посвященных. Сравнивая западный и восточный метод мышления, один из представителей эзотерического знания Раджниш говорил: «Западный метод, называемый «логика», исследует истину посредством мышления... Путь, который мы называем «опыт» или «мудрость», раскрывает все вещи за один раз, подобно вспышке молнии, в результате чего истина проявляется такой, какой она есть, в ее тотальности, не оставляя места для изменения» (*Бхагаван Шри Раджниш. Пульсация Абсолюта. М., 1993. С. 11.*).

Педагог, живущий в эзотерическом измерении, это собственно уже и не педагог, в смысле «раб, ведущий ребенка», а подлинно Учитель. Он исходит из того, что Истина неизменна и вечна. Учение – путь, ведущий к Истине, которой нельзя научить, к ней можно лишь приобщиться. Отсюда педагогический процесс – это не сообщение, как в научно-технократической парадигме, не общение, как в гуманитарной, но *приобщение к Истине*, в результате которого рождается понимание того, что «осознание – сила». Причем происходит это, по определению Н. К. Рериха, через «удар просветительный». В эзотерической парадигме сам человек становится основным органом информационного взаимодействия со Вселенной.

Данная логика работы с Учеником не предполагает динамики научных представлений или отвлеченных знаний. Здесь доминирует динамика опыта, состояний, переживаний. Поскольку Истина уже существует и она неизменна, ее не нужно докапывать, к ней можно лишь «прорваться» через откровение, в состоянии, определяемом по-разному: просветление, «эврика», выход в сверхсознание, инсайт. В традициях эзотерической парадигмы идет работа по изменению «человеческого качества», извлечению природной сущности из-под покровов личности, сформированной с помощью социальных механизмов.

Цикл поиска и подготовки Ученика – это кропотливая, «штучная работа», требующая многолетней постепенной перестройки внутренней природы человека. При этом особенно важна охранительная функция Учителя, осуществляющего нравственную, физическую, психическую подготовку и развитие сущностных сил Ученика. Это предусматривает полное добровольное подчинение наставнику. В эзотерической подготовке обязателен этап послушничества, во время которого в полном молчании Ученик обязан лишь стараться понять, не задавая вопросов, беспрекословно выполнять все указания Учителя. В эзотерической парадигме происходит «исчезновение» оценочного аспекта в привычном для педагога понимании, поскольку исчезает объект оценки – личность. Растворяясь в других, она становится частью единого целого. Критерии поведения перемещаются в область того, что принято называть общечеловеческими ценностями и что на самом деле выходит в сферу надчеловеческого, в область космической этики.

Эзотерическая парадигма была известна древним цивилизациям Египта, Вавилона, Индии, Америки. На ней была основана школа Пифагора. Тибетские ламы, православные святые, старцы, носители духовных традиций владели эзотерическими техниками, в большинстве своем скрытыми от непосвященных. Некоторые из ее приемов отчасти известны нам по упражнениям аутотренинга, нейролингвистическому программированию, дыхательным методикам и др.

Предложенный вариант подхода к рассмотрению педагогических феноменов прошлого и настоящего дает, как мы надеемся, своего рода ключ к решению проблемы формирования гуманистической культуры современного учителя, ее многомерного видения, понимания ее реальностей.

*Колесникова, И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. – Москва. 1995. – № 6. – С. 84 – 89.*

### **Глава 3. ГУМАНИЗАЦИЯ, ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ И ИННОВАЦИОННОСТЬ КАК ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ<sup>37</sup>**

«Ведущим приоритетом, определяющим схему развертывания педагогического процесса в рамках гуманистической парадигмы, является *личность* как главная ценность, создание условий для свободного и полноценного развития ее интересов и творчески созидательных способностей. С этой точки зрения целесообразно говорить о *гуманизации и гуманитаризации* как важнейших смысловых линиях, реализация которых в образовании обеспечивает переход к новой образовательной стратегии.

В переводе с латыни *humanus* означает «человечный», а гуманизм связывается с совокупностью взглядов, выражающих уважение достоинства и прав человека, его ценность как личности, заботу о благе людей, их всестороннем развитии, о создании благоприятных для человека условий общественной жизни. Идея гуманизма, охватывая все стороны общественной жизни, естественно проецируется и на

---

<sup>37</sup> Селивёрстова Е. Н. Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания: Учебное пособие. Владимир: ВГГУ, 2017. С. 49-63.

образование, требуя от него *гуманного отношения* к ребенку. В отечественном образовании идея гуманизма всегда выражала необходимость преодоления авторитаризма, коренного изменения отношения к ребенку, признания его в качестве полноценного субъекта образования. Особую остроту идея гуманизации приобрела в 80-е годы XX столетия и нашла свое наиболее емкое воплощение в «педагогике сотрудничества».

Сегодня постановка вопроса о гуманизации образования свидетельствует о признании гуманизма в качестве базовой идеи развития образования. Философской основой процессов гуманизации являются осознанные сегодня представления о характерных чертах духовной жизни постиндустриального общества, обрисовывающих идеалы и цели, достойные человека: развитие многосторонних способностей человека, расширение субъект-субъектных взаимодействий, обогащение трудовой деятельности проявлениями свободной творчески-созидательной активности.

Гуманизация образования выступает основной системообразующей тенденцией, предполагающей, что в центре внимания педагога должна быть целостная уникальная личность ребенка, открытая всему новому и способная на осознанный *выбор «способа поступания»* в различных жизненных ситуациях. Это означает, с одной стороны, понимание ребенка и принятие его таким, какой он есть, стремление поставить себя на его место, проникнуться его переживаниями и ощущениями, проявлять искренность и открытость. С другой стороны, гуманизация связана с созданием таких педагогических условий, которые бы раскрепостили внутренние силы ребенка, мобилизовали его личностный потенциал на осознание и реализацию своих потребностей и интересов. <...>

Гуманизация образования невозможна без обращенности образовательного процесса к целостной личности, к системе ее потребностей, мотивов, ценностно-смысловых установок и убеждений. «Иллюзия состоит ... в том, что то, как думает, как чувствует человек и к чему он стремится, кажется нам зависящим от того, каковы его мышление, его чувства, его стремления. Но ведь мыслит не мышление, чувствует и стремится человек. Значит, главное заключается в том, *чем для самого человека* становятся те мысли и знания, которые мы ему сообщаем, те чувства, которые мы у него воспитываем, те стрем-

ления, которые мы у него возбуждаем»<sup>38</sup>. Поэтому и гуманизация образования предполагает такую его организацию, при которой школьники *открывают* для себя личностную значимость знаний, и на этой основе осваивают содержание учебных дисциплин. При этом школьник имеет право на свободный творческий поиск, который стимулируется не отметкой или наказанием, а побудителями духовно-нравственного плана, возвышающими человека и формирующими у него проявления культурного существа. В таком контексте необходимо говорить о другой особенности современного образования – его гуманитаризации.

В переводе с латыни «гуманитарный» означает «человеческая природа», «образованность», «имеющий отношение к человечеству, общественному бытию и сознанию». Поэтому гуманитаризацию образования целесообразно связывать с таким подходом к его организации, который направлен на приоритетное развитие истинно человеческого начала и в этом смысле на «очеловечивание» образования. Поскольку истинно человеческие ориентиры задаются культурой, постольку и гуманитаризация предполагает систему мер, направленных на акцентирование культурных начал в образовании, т.е. на становление зрелой личности, обладающей выраженным *духовным потенциалом*, способной «поставить себя во все-связь, в «традицию» (М. К. Мамардашвили) и готовой *к самостоятельному созиданию*.

Этот вывод оказывается сегодня предельно значимым, поскольку имеющаяся практика гуманитаризации школы зачастую отличается сосредоточенностью лишь на внешней стороне явления: в учебный план школы вносится корректировка, состоящая в увеличении часов, отводимых на так называемые гуманитарные предметы, а предметы естественнонаучного и математического профиля сводятся к минимуму. При этом из поля зрения выпадает важнейший момент: степень гуманитарности педагогического влияния и образования в целом обусловлена не столько тем, какого сорта предметное знание приобретает человек, сколько тем, *как он его осваивает*. Еще значимее с этой точки зрения становится учет того, *чем для школьника это знание становится* – средством включения в творчески-созидательную деятельность, средством духовного саморазвития на основе обращенности к

---

<sup>38</sup> Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. С. 237.

другому, к обществу, к роду человеческому, когда в своем поведении человек руководствуется высшими человеческими ценностями – идеалами истины, добра и красоты, либо средством информационного «натаскивания», игнорирующим постижение человеческой предназначенности научного знания (например, достижений геной инженерии, когда пренебрежение нравственными последствиями может привести к гибели самого человечества независимо от степени теоретической значимости сделанного открытия) и порождающим, поэтому потребительское отношение к миру, в основе которого лежит упрощенная схема его понимания. Именно в таком смысле можно понять М. М. Бахтина, который акцентировал мысль о том, что мера ответственности человека в выборе «способа поступания» целиком и полностью зависит от того, насколько сам человек осознал свою единственность и неповторимость в этом мире. Словом, независимо от специфики предметной области гуманитарный подход в образовании выполняет крайне важную для человека функцию. Его предназначение в том, чтобы задавать ориентиры подлинно духовной жизни и на этой основе помогать человеку в приобретении опыта соотнесения своих действий с культурными (духовными) ценностями. <...>

В противовес технократическим тенденциям, важно подчеркнуть, что гуманитаризация образования обращает внимание на то, что школа должна учить ребенка мыслить *о человеке*, искать и находить ответы на вопросы: Зачем он живет? Каково его назначение в жизни? Что есть добро и зло, истина и заблуждение, красивое и безобразное? Школа должна развивать в ребенке опыт созидания культуры, обусловливающей богатый внутренний мир человека и «очеловечивание» мира природных и социальных вещей. В связи с этим можно выделить несколько направлений гуманитаризации образования, с точки зрения которых возможно говорить о человеческой соразмерности любого учебного предмета в школе. По нашему мнению, эти направления следующие.

1. Усиление роли человековедческой подготовки в рамках любого учебного предмета: знания о человеке, об обществе, истории человечества, в том числе истории научных открытий и истории накопления знаний в той или иной предметной области. С гуманитарной точки зрения важно представлять историю науки не бесстрастно, а как

историю человеческих судеб тех людей, которые творили культуру, реализуя тем самым свой творческий потенциал.

2. Усиление философского контекста предметной подготовки школьников, предполагающего включение знаний о том, как идет процесс накопления знаний в человеческой культуре, каковы его закономерности и методы, какова специфика метода познания в родственных предметных областях знания и т.п. Все это позволяет школьнику осознать сущность познания как особой деятельности человека, ощутить его значимость для человечества и постичь смысл для себя самого.

3. Усиление психологической подготовки школьников, связанной с расширением возможностей освоения школьниками особенностей психического строя своей познавательной деятельности, с изучением особенностей функционирования психических познавательных процессов (память, мышление, внимание, воля и т.п.), обеспечивающих овладение содержанием учебного материала и позволяющих учащимся произвольно управлять своей познавательной деятельностью. К примеру, в учебниках математики серии «Математика, психология, интеллект» (г. Томск) содержатся как часть учебного материала психологические практикумы, которые помогают школьникам овладевать психологическими механизмами, знание которых позволяет школьникам сознательно выстраивать свои познавательные стратегии с учетом особенностей индивидуального стиля познавательной деятельности.

4. Опора в образовании на сотрудничество, развитие умения социального взаимодействия, диалоговых форм общения, а также накопление опыта делового сотрудничества, столь необходимого для проявления духовной культуры человека. С этой целью особое значение приобретает регулярное использование в образовательном процессе работы школьников в малых группах как средства целенаправленного «выращивания» опыта делового сотрудничества учащихся.

5. Последовательная ориентация в образовательном процессе не столько на передачу школьникам «готового», обобщенного знания, сколько на организацию их самостоятельной поисковой деятельности с постепенным обогащением опыта исследовательских возможностей учащихся.

Реализация обозначенных путей гуманитаризации образования приводит к появлению существенных изменений в ходе образовательного процесса, т.е. к инновационным процессам в сфере образования. <...>

Слово «инновация» (innovatio) имеет латинское происхождение, и в переводе оно означает «возобновление», «изменение», «обновление», «введение чего-либо нового». Понятие «инновация» (нововведение) определяется и как новшество и как процесс введения этого новшества в практику (инновационный процесс).

Инновация (нововведение) в той или иной сфере жизни и деятельности человека – это целенаправленное изменение, связанное с *созданием, распространением и использованием* новых относительно стабильных элементов, называемых *новшествами*. Целью такого нововведения является удовлетворение потребностей и интересов людей *новыми средствами*, что приводит к определенным *качественным изменениям* системы и способов обеспечения её эффективности, стабильности и жизнеспособности. Важно отметить, что инновационный процесс предполагает не вообще какие-то изменения, т.е. новшества ради новшеств, а только такие, которые обеспечивают появление *качественно иного состояния*, пересмотр устаревших норм и положений, способов действия, а зачастую и полный их пересмотр. Следует подчеркнуть, что сущностными характеристиками инновации является ее производность от творческих затрат человека и противоречивость ее содержания существующей традиции, представляющей устойчивый и значимый компонент культуры.

Содержание традиций в различных сферах жизни человека является базовой характеристикой культуры общества. Наиболее существенными из них овладевает каждый человек в процессе социализации. Роль традиций в культуре определяется тем, что они являются носителями культурного богатства общества, выработанного предшествующими поколениями. Традиции несут в себе содержание, связывающее времена посредством передачи из поколения в поколение аккумулированного опыта с помощью механизмов преемственности. Вместе с тем традиция живет лишь в деятельности людей, которые её осваивают, «пропуская» предшествующий опыт через свое собственное понимание мира, свои цели, стремления, ценности. Тем самым образуется основа для возникновения определенных противоречий с



существующей традицией, поскольку творчески-созидательная природа человека не может удовлетворяться только сложившимся порядком вещей. Поэтому любая инновация возникает только в контексте основательно укорененной традиции. При этом сама традиция, породившая инновацию, никогда не остается неизменной. В зависимости от степени творческой инновационных усилий человека традиция может либо трансформироваться, наполняясь новым содержанием, либо разветвляться, порождая новые традиции. Как видим, традиции и инновации являются взаимонеобходимыми с точки зрения развития культуры. Более того, сама творческая деятельность выступает по существу как творческое развитие традиций, обеспечивающее их непрерывность и обогащение культуры.

Какими же могут быть инновации в области образования? Французский ученый Э. Брансуик различает три возможных вида педагогических новшеств, обуславливающих инновации в образовании:

1) полностью новые и ранее неизвестные образовательные идеи и действия; таких полностью новых и оригинальных идей очень мало; в качестве примера можно привести интенсивно разрабатываемую сегодня идею взаимодействия человека и машины и обусловленные этим подходы к организации образования на основе использования нового средства – компьютерной техники;

2) самое большое количество новшеств представляют собой адаптированные, расширенные и переформулированные идеи и действия, которые приобретают особую активность в определенной социокультурной и образовательной среде и в определенный период; к примеру, в связи с этим можно говорить об идее дифференциации, которая существенно актуализировала свою значимость и приобрела обновленные способы реализации (в частности, технология уровневой дифференциации или классы педагогической поддержки) сегодня, в условиях повышенного внимания образования к интересам развития индивидуальности ребенка;

3) педагогические новшества, обусловленные образовательной ситуацией, в которой в связи с повторной постановкой целей в измененных условиях актуализируются некоторые ранее существовавшие действия и технологии, поскольку новые условия гарантируют их успех и успех реализующихся в них образовательных идей; например, коллективный способ обучения (В. К. Дьяченко) или обучение в па-

рах сменного состава, который был разработан в 20-х гг. XX столетия Александром Риманом и успешно используется сегодня в связи с вновь возникающей необходимостью решения задач обучения школьников сотрудничеству в условиях обучения.

Анализ инновационных процессов в образовании требует обратить особое внимание на то, что использование нововведений далеко не всегда дает положительный результат. Так, например, использование семинарских занятий в старших классах школы вместо предполагаемого повышения качества результата образования – вывод учащихся на уровень проблемного освоения учебного материала, расширение степени познавательной свободы и переход на диалоговый характер обсуждения выдвинутых на семинарское занятие вопросов – на самом деле зачастую не приносит никаких качественных изменений или даже оборачивается негативными последствиями. Из-за этого некоторые учителя, иногда даже незаметно для себя, сводят методику проведения семинаров к методике проведения урока или зачастую вообще отказываются от семинарских занятий, не видят их специфических особенностей по сравнению с уроком и поэтому не могут обеспечить их должной реализации. Подобная ситуация, как нам представляется, возникает из-за игнорирования ряда обстоятельств, внимание к которым позволяет по возможности снять возникающие затруднения и в большей степени предопределить появление положительного результата образовательных инноваций.

Во-первых, вводимые новшества не всегда являются средством решения задач, *актуальных для данного ребенка, данного класса, данной школы*. Это объясняется тем, что зачастую реальные противоречия, возникающие у школьников, не выступают истинной причиной образовательных нововведений. В этом смысле небезынтересны результаты исследований (См.: Хомерики О. Г., Поташник М. М., Лоренсов А. В. *Развитие школы как инновационный процесс*. - М., 1994.), которые, в частности, фиксируют, что *доминирующими* мотивами обновления педагогической стратегии и тактики для многих учителей является не стремление решать кардинальные проблемы детей и школы, мешающие им развиваться, а стремление апробировать *как таковые* новые методы и приемы работы, без четкого осмысления их целевого назначения, без понимания концептуальных идей и подходов, реализующихся через них и т. п. По нашим данным более трети

опрошенных учителей на вопрос о том, чем продиктован выбор той или иной образовательной инновации, давали примерно следующие ответы: «хочу попробовать ...», «завучи требуют нововведений ...», «моя коллега так делает ...», «методисты ИУУ рекомендовали использовать ...» и т.п. Другим не менее распространенным мотивом (около 36% учителей по данным приведенного исследования) является стремление сделать учение интересным для детей. При этом забывается самое главное. А именно, что новые подходы к организации образования могут быть опробованы, но с их помощью не устранены конкретные противоречия и несовершенства, которые и должны стать предметом специальной заботы педагога. Или существует немало педагогических «хитростей», с помощью которых учитель имеет возможность вызвать интерес школьников к учению, однако еще более значимым и важным в педагогическом отношении является вопрос о том, какими *средствами* это достигалось. Действительно, можно сделать учение ситуативно-привлекательным для учащихся, не обращаясь к глубинным сторонам их личности, когда проявление интереса обусловлено непосредственным влиянием специальных усилий учителя (к примеру, использование занимательных фактов, акцентирование «прагматического» значения изучаемого материала и т.п.). Однако это не может гарантировать перехода интереса на смысловой уровень, превращение его в характеристику устойчивого положительного отношения школьника к учению и, следовательно, *качественного* обновления его познавательной позиции. Поэтому, осуществляя инновационную деятельность, учитель *должен выявить реальные противоречия, характеризующие проявления школьников, и отобрать новшества, ориентированные на их преодоление.*

Во-вторых, нельзя не принимать во внимание, что каждое новое средство рождается во вполне конкретных условиях и направлено на решение вполне определенных задач. Поэтому *нельзя выбирать средства обновления образовательного процесса на основе только личных вкусов, симпатий, по принципу «нравится – не нравится».* Взамен *требуется грамотный профессиональный анализ ситуации и анализ педагогических возможностей предполагаемых средств ее обновления.*

В-третьих, следует подчеркнуть, что любое педагогическое средство имеет две стороны: собственно *технологическую*, связанную

со спецификой используемых действий и операций, и *личностную*, проявляющуюся в том, что индивидуальные особенности учителя (уровень его профессиональной компетентности, степень коммуникативности, уровень обаяния и эмоциональности и т.п.) влияют на эффективность его введения в образовательный процесс. При этом отмечались случаи, когда освоение новой идеи с невыраженными педагогическими возможностями давало гораздо больший эффект, нежели ожидалось, если этим занимался педагог-мастер, обладающий мощным внутренним потенциалом и личностной масштабностью. И, наоборот, случается, что потенциально богатая образовательная идея гибнет, попадая в руки к неглубокому профессионалу и неяркой личности. Например, реализация в школе идей развивающего обучения требует не только освоения соответствующей технологии, но и совершенно иных по сравнению с сообщающим обучением личностных проявлений учителя – готовности к сотрудничеству с ребенком, личностной открытости учителя, естественности эмоциональных проявлений, готовности к многовариантности, гибкости в перестройке реального хода образовательного процесса и т.п. Опыт показывает, что если при этом технологический аспект развивающего обучения не усиливается его личностной составляющей, то в результате мы наблюдаем минимальный образовательный эффект, не позволяющий говорить о полноценном воплощении педагогических возможностей развивающего обучения. Поэтому, используя педагогические новшества, *необходимо учитывать соответствие личностных характеристик создателей новшеств и их пользователей, ибо личностная сторона педагогических средств оказывает существенное влияние на результативность обновления образовательного процесса.*

Таким образом, анализ обстоятельств, обуславливающих грамотное использование в образовательном процессе нововведений, убеждает в том, что не все новое целесообразно отождествлять с прогрессивным и современным. Этот вывод оказывается предельно значимым для нас именно сегодня, когда школа и вся система образования буквально охвачены инновационным «подъемом». В таких условиях учителю важно понимать, что прогрессивны и современны такие методы, формы и средства образования, которые эффективны с точки зрения влияния их на развитие личности школьника. Иными словами, современны все те педагогические средства, которые позволяют учи-

тельно оптимальным для школьников путем поднимать их на более высокий уровень образованности, при этом исходить из необходимости оказания ребенку надежной педагогической помощи и поддержки в преодолении противоречий, возникающих в ходе его личностного становления. Поэтому можно сказать, что по своему смыслу понятие «инновация» связано не столько с созданием и распространением новшеств, сколько с *изменениями в образе деятельности учителя, в стиле его профессионального мышления, в системе его педагогических ценностей*, требующих осознанного обновления педагогических способов действия. В таком контексте вопрос о соотношении традиций и инноваций в образовании приобретает особое звучание: по отношению к чему происходит изменение, от каких профессиональных приоритетов мы отталкиваемся, начиная творческий педагогический поиск, каковы точки отсчета и принципиальная схема нашего инновационного действия. Отвечая на эти и другие аналогичные вопросы самым общим образом, позволим утверждать, что традиции в образовании связаны с просматриванием и истолкованием его через призму просвещенческой образовательной парадигмы, представляющей образование как процесс социализации человека, ядром которого является передача подрастающим поколениям необходимого для жизни социального опыта. Вместе с тем источник инновационных образовательных возможностей лежит сегодня в плоскости гуманистической образовательной парадигмы, ориентирующей педагогическое сообщество на акцентирование не столько адаптационной, сколько окультирующей миссии образования, центром которой становится обогащение духовных и творчески-созидательных возможностей человека.

### **Вопросы и задания**

1. Раскройте сущность понятий «гуманизация образования» и «гуманитаризация образования».
2. Сформулируйте условия гуманизации и гуманитаризации образования.
3. Охарактеризуйте основные направления гуманизации и гуманитаризации образования в современной школе. Что, по Вашему мне-

нию, не соответствует идеям гуманизации и гуманитаризации образования в школе и в вузе?

4. Что значит поставить личность школьника в центр образовательного процесса? Какова при этом программа действий учителя?

5. Как Вы понимаете положение о том, что личность становится главной ценностью образования? Приведите примеры и контрпримеры, подтверждающие справедливость этого положения.

6. Раскройте сущность понятия «инновация в образовании». Охарактеризуйте диалектику взаимосвязи педагогических традиций и инноваций и приведите соответствующие примеры из истории педагогики, подтверждающие Вашу позицию.

7. Охарактеризуйте виды педагогических новшеств, обуславливающих инновации в образовании? Приведите примеры, иллюстрирующие выделенные разновидности.

8. Согласны ли Вы с утверждением о том, что педагогические нововведения всегда прогрессивны и приводят к положительному результату в аспекте повышения уровня образованности школьников? Ответ мотивируйте.

9. Насколько убедительна, с Вашей точки зрения, позиция педагогов, утверждающих, что все происходящие сегодня изменения, вносимые в практику школьного и вузовского образования, имеют инновационный характер. Приведите теоретические аргументы и примеры, подтверждающие Вашу точку зрения.

10. Определите факторы, способствующие и препятствующие введению инноваций в современный образовательный процесс школы и вуза.

11. Проанализируйте и оцените те новшества, которые используют в педагогической деятельности преподаватели, ведущие у вас занятия по педагогическим и психологическим дисциплинам. Приобретают ли эти нововведения инновационный характер? Ответ мотивируйте.

12. Прочтите статью В. Ю. Бельского и А. Л. Золкина «Современное образование: новации и традиции». Что авторы статьи понимают под «цивилизационной идентичностью российской молодежи»? Разделяете ли авторский подход?

13. Согласны ли Вы с позицией авторов статьи, рассматривающих цивилизационную стратегию в качестве основной методологии

построения культурного пространства современного отечественного образования?

14. Согласны ли Вы с утверждением авторов статьи, что «цифровая модель школы предполагает отсечение учащегося от культурной традиции, которая объявляется ненужной, поскольку новые технологии претендуют на создание цифровой системы социального контроля»? Ответ мотивируйте.

15. На основе анализа материалов педагогической периодики, а также материалов сайта Фестиваля педагогических идей «Открытый урок» (<http://festival.1september.ru/>) и Интернет-журнала «Эйдос» (<http://www.eidos.ru/journal/index.htm>) проведите обзор педагогических инноваций, характерных для современного российского образования.

### **Хрестоматийный материал**

**В. Ю. Бельский, А. Л. Золкин**

#### **СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НОВАЦИИ И ТРАДИЦИИ**

Система образования сегодня сталкивается с новыми общественными требованиями. Эти требования определяются развитием цифровых технологий, существенными изменениями векторов научно-технической деятельности, трансформацией всей ценностной сферы современной цивилизации.

Этот вызов накладывается на затянувшийся кризис отечественного образования, который порожден стремлением реформировать советское образовательное пространство на основе болонских стандартов. Пока глобализация рассматривалась как единственный вектор общественного развития, эта реформа имела простой и понятный смысл интеграции в единое образовательное пространство. Кризис идеи глобализации есть кризис болонских представлений о едином образовании. Глобальное общество, под которое настраивалась система образования, не состоялось, следовательно, требуется серьезное переосмысление перспективы общественного развития и востребованных этим развитием образовательных идей.

Сегодня, в преддверии распада мира на панрегионы, становится ясным, что обществу требуется фундаментальное переосмысление

идеи соотношения традиций и новаций в образовании как таковом. Угрозой в этом вопросе является софистика, паразитирующая на двусмысленности современной культурной ситуации. Борьба с софистикой есть задача философии и науки. Стандартная идея сохранения традиций и постоянного реформирования зачастую превращается в пустую риторику, поскольку новации оборачиваются архаизацией образования, а традиции – сохранением инерционных векторов развития. Например, актуальная сегодня цифровая модель школы предполагает отсечение учащегося от культурной традиции, которая объявляется ненужной, поскольку новые технологии претендуют на создание цифровой системы социального контроля.

Двусмысленный характер этой модели виден уже сейчас, когда под разговоры об искусственном интеллекте происходит унификация информационного пространства, ограничение идеи знаний набором небрежно сформулированных компетенций. Результат оказывается диаметрально противоположным по отношению ко всей традиции педагогической науки: социальный конформизм и контролируемая имитация свободы вместо социальной ответственности, принудительная толерантность вместо поиска взаимопонимания, псевдоинформационное пространство вместо культуры, а, значит, – архаизация вместо новации, примитивизация рассудочной деятельности и репродуктивная специализация вместо традиции.

Софистикой оборачивается и защита узкой специализации обучения за счет общего развития человека: на первый взгляд вроде бы экономная и полезная для получения профессии идея, обернется новым кастовым устройством общества через низкие социальные индексы. Однако эта опасная модель постоянно повышает свою привлекательность, поскольку под лозунгом профессионализма готовит всего лишь персонал, в лучшем случае – ремесленников, получающих знание, которое можно с коммерческим успехом использовать в рамках экономических практик.

Современное образование нуждается в переосмыслении культурной традиции как генератора творческого потенциала человека. Прежде идея образования была интегрирована с процессом получения общих теоретических знаний. Сегодня речь идет о том, что абстрактную науку нельзя монетизировать, она имеет низкую практическую значимость. Вместе с тем, следует понять: нет абстрактной науки –



нет мышления, а нет мышления — человек попадает под власть неотрефлексированных абстракций и становится объектом манипулирования.

Последствия ЕГЭ связаны с гипертрофией мнемонических техник формирования эрудиции с неопределенными целями. Как результат: выпускник средней школы сегодня просто не готов к высшему образованию в силу несформированности основных когнитивных стратегий обработки информации в высшей школе. Студенты ориентируются на модель ретрансляции знаний и не готовы к диалогу, даже если преподаватель его предлагает. Когнитивный репертуар не только ограничен, но зачастую и парадоксален. Слабо развиты критические способности, при этом слепое доверие к тексту как собранию аксиом соседствует с всеобъемлющим скептицизмом. У современного учащегося, как правило, отсутствуют навыки аргументации, которые заменяет субъективная оценка. Слабо представлена способность к проблематизации познавательной ситуации, ограничены возможности в формулировке вопросов, отсюда невысокий потенциал диалогических стратегий обучения. Таким образом, когнитивные технологии, с которыми молодой человек приходит в высшую школу, носят упрощенный характер и не выходят за пределы технологий механического запоминания.

Смена когнитивных стратегий от фундаментального теоретического образования на сугубо информационные компетенции несет еще пока не осмысленную полностью антропологическую и культурную угрозу. Фактически современная высшая школа постепенно отказывается не только от идеи образования и формирования системного мышления, но и от своей социокультурной функции социализации и инкультурации индивидов в пользу их простой адаптации к цифровой реальности. Искусственный интеллект возрождает классическую проблему философии техники — техноморфизм культуры, когда средство превращается в цель, в новый способ господства над человеком абстрактных сил новых технологий.

Вместо реализации социокультурной функции образования и средняя, и высшая школы активно расширяют атмосферу культурного нигилизма, скептицизма и нарциссизма, в результате чего современный молодой человек фактически ни к какому образованию и не

стремится, он просто хочет получить «беловоротничковую» профессию на базе среднего образования.

Но является ли институционализация постнаучной и антифилософской системы цифрового обучения высшим образованием как таковым? И не следует ли тогда честно сказать, что современные институты и университеты дают, в лучшем случае, средне-специальное образование? Если речь идет лишь о подготовке ремесленников, то и дипломы не должны давать иных социальных возможностей.

Если Россия, по примеру многих стран, лишь стремится готовить разнорабочих для Европы, то следует признать факт культурного неокOLONиализма в сфере образования. Если же Россия принимает исторический вызов, то и система образования нуждается даже не в реформировании, а в глубоком переосмыслении.

Исторический вызов, стоящий перед Россией, носит системный характер, фактически – это цивилизационный вызов, порожденный кризисом глобализации как стратегии общественного развития. Если Россия отказывается от западного проекта глобализации в пользу выбора проекта собственного цивилизационного развития, то и система образования, и образовательная политика, и даже этика образования должны быть пересмотрены.

Сегодня мы на практике сталкиваемся с проблемой концептуального и культурного релятивизма: новый этап развития современного общества – это иной смысловой мир, а не рейтинги количественных изменений. Претенденты на будущее сегодня должны ориентироваться не на интегративные, а на прагматические и даже альтернативные пути развития. Поэтому и Россия должна сделать выбор, ответив на вопрос: мы продолжаем интегрироваться в западную мир-систему, или строим альтернативную мир-систему?

В случае выбора второго варианта, образование должно ориентироваться на компетенции, обеспечивающие цивилизационную субъектность, а не «изоляцию» или «встраивание» по отношению к западному проекту. Необходимо преодолеть ложную дилемму изоляции – интеграции. Российский университет не может рассматриваться ни как средство интеграции в «единое образовательное пространство», потому что этого пространства уже нет, ни как идейный заслон, изолирующий отечественную культуру от мировых тенденций. Университет должен стать средством достижения конкурентных пре-

имуществ, генератором культурных смыслов, обеспечивающих цивилизационный суверенитет России.

Синтетическая концепция образования должна стать важнейшим средством обеспечения цивилизационного суверенитета и проекта культурного развития России. Советский Союз предпринял попытку поиска альтернативной модели развития, создав соответствующую систему образования. Причем, современная система российского образования есть результат гибридизации советской и либеральной парадигм высшей школы. Гибрид становится химерой – нежизнеспособной конструкцией из различных смысловых образований, хотя общество нуждается в синтетической стратегии и парадигме развития образования. Мы говорим о парадигме, а не просто о модели образования, поскольку она воплощает не только особенности организационной структуры, но различное понимание смысла образования.

Советская система наследовала социалистической идее образования как получения профессии. Эту идею защищали еще социалисты-утописты, большевики ее подхватили, сформулировав идею «политехнического образования» и принцип «всестороннего развития членов коммунистического общества». Такой подход вполне соответствовал целям развития советского общества на заре индустриализации и построения социализма. Но были у этой модели и существенные недостатки, связанные с культивированием идеологического и технократического подхода к реальности. Построив индустриальную цивилизацию, Советский Союз не смог ее сохранить, поскольку потерял ориентацию в окружающем мире. Технократизм советской образовательной системы, скрытое пренебрежение образовательными целями – все это и привело к культивированию наивных иллюзий об устройстве социального мира.

Либеральная парадигма образования, которая нашла свое воплощение в Болонском процессе, исходила из принципа адаптации индивида к существующему обществу под его личную ответственность. Либеральная модель образования нацелена на то, чтобы человек «нашел свою нишу на рынке», а советская – чтобы он «занял свое место в строю». Но главное заключается в том, что обе парадигмы были встроены в общественные проекты создания обществ как простых систем: либерального или социалистического.

Однако современные общества не являются ни чисто либеральными, ни чисто социалистическими обществами. Они – смешанные. Либеральные элементы в них переплетены с социальными и даже консервативными элементами. Современное общество не смогло стать простой гомогенной системой, как об этом мечтали и теоретики либерализма, и теоретики коммунизма; напротив, его сложность увеличивается, а степень гетерогенности повышается.

Повышаются и угрозы, связанные с подобным состоянием общества. Возникла и новая угроза, специфическая для глобализации как формы господства финансового капитала – имитация развития через разрушение реальности с помощью спекулятивной виртуальной псевдореальности. Фактически, человеческая цивилизация в целом стоит сегодня перед угрозой универсализации ложных и иллюзорных путей развития.

Следовательно, важнейшая идея организации современных обществ – поиск баланса солидарности на основе реалистической картины мира. Кто-то выбирает либеральную идею погони за прибылью, а кто-то – социальную идею служения обществу. Как совместить эти, на первый взгляд, противоположные установки, чтобы общество сохраняло стабильность? И как можно говорить о реалистической картине мира в эпоху постмодерна?

Для начала следует разделить логики общественных подсистем, предотвращая создание социальных химер. Если человек видит в образовании только средство реализации своего специфического интереса, то он имеет на это полное право. Но это не означает, что он автоматически получает диплом, дающий возможность занять социально-значимую позицию в обществе.

Тот, кто претендует на социально-значимое положение в обществе, должен не только обладать специальными знаниями, но обязан предоставить обществу определенные гарантии социальной ответственности, интеллектуального и личностного развития. Получение социально-гуманитарного образования является одним из первых шагов того, кто претендует на государственную службу, да и вообще на социально-значимую позицию в обществе. В конце концов, это должно просто стать гражданской обязанностью.

Подобное требование должно носить парадигматический характер для цивилизационной модели образования. Вещи надо называть

своими именами. Высшая школа должна заняться формированием цивилизационной идентичности российской молодежи. Если юридические факультеты стремятся ограничиться узкой специализацией, то это означает, что они готовят юрисконсультов, а судей и прокуроров с такой ограниченной подготовкой быть не должно.

Разумеется, социально-гуманитарное и философское образование не гарантирует полноценной социальной ответственности, поскольку не может отменить свободу выбора человека. Однако оно формирует необходимые когнитивные предпосылки обретения социальной и личностной зрелости, способствуя, тем самым, социальной селекции, поскольку задает более высокие критерии интеллектуальной, социальной и личностной ответственности.

Социальная ответственность является в России не просто условием успешного развития, как в других странах, но неотъемлемой общественной ценностью, имеющей нравственный характер. Однако, одной патетической риторики ответственности каждого перед обществом сегодня уже недостаточно. Необходим алгоритм социальной ответственности, предполагающим, что, сделав социальный выбор, гражданин берет на себя дополнительную ответственность реализовывать социально-значимые цели без своекорыстного интереса.

Цивилизационная парадигма образования должна сопрягать смыслы, традиции и новации, создавая, тем самым, культурное пространство развития общества. Интегрироваться в Западный культурный проект мы уже не сможем не только потому, что нас там не ждут, но в силу глубокого ценностного некроза этого проекта, его культурной архаичности и бессмысленности. Никакая прекраснодушная риторика об общечеловеческих ценностях не в силах отменить конкуренцию цивилизаций, поскольку последняя не является нашим выбором.

Цивилизационный проект образования требует разработки новой когнитивной стратегии формирования системного мышления вместо мышления фрагментарного, «клипового». Образование должно носить личностно-ориентированный характер. Оно должно культивировать адекватную модель социализации, предполагающую более глубокое понимание социальной реальности, а не сведения ее к поверхностным либеральным абстракциям. Современное образование должно с большей ответственностью относиться к идее культуры как

таковой, к русской культурной традиции и традициям в сфере образования.

*Бельский, В. Ю., Золкин, А. Л. Современное образование: новации и традиции // Вестник Московского университета МВД России. 2020- № 1. – С. 247-250.*

#### **Глава 4. СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ – НОВЫЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

Поскольку главные проблемы жизни человека связаны с самим человеком, с его философией жизни, первостепенной задачей стало понимание сущности человеческого бытия, его самоорганизации. Так обладая значительным эвристическим и методологическим потенциалом, синергетический подход начинает охватывать все сферы познания природного и социального бытия, естествознания и гуманитарных наук. Универсальность синергетического подхода заключается в том, что, являясь по своей природе системным подходом, он раскрывает новые способы осмысления и интерпретации эмпирических фактов, методов и теорий, накопленных в самых разных областях научных знаний и форм деятельности. Поэтому исследователи синергетического подхода настаивают на том, что синергетика не образ мира, но образ мышления о нем.

Множество наук физика, астрономия, биология, медицина, социология и др. занимаются изучением сложных систем, состоящих из большого числа взаимодействующих подсистем, частей, элементов. Одна из поразительных особенностей таких систем – способность самопроизвольно создавать пространственно-временные структуры.

В живой природе – образование форм (морфогенез) растений и животных, развитие специализированных тканей сложного организма из оплодотворенной клетки, выраженные пространственно-временные структуры в электрической и магнитной активности сердца и головного мозга, координации движений. В человеческом обществе – финансовые кризисы, конкуренция и партнерство в бизнесе, уличные пробки, формирование общественного мнения и многое другое.

Выдающимся достижением научной мысли стало возникновение в начале 70-х годов XX века синергетики (от греч. *syneîgeia* – сотрудничество, содействие) – междисциплинарного направления научных исследований. Его основная задача – познание общих закономерностей и принципов, лежащих в основе процессов самоорганизации в системах самой разной природы: физических, химических, биологических, технических, экономических, социальных.

Идеи самоорганизации в обществе были выдвинуты задолго до возникновения синергетики. Однако следует отметить, что они не были четко выражены и носили умозрительный характер. Так, «первый философ Возрождения», немецкий ученый Николай Кузанский утверждал, что жизнь не дается человеку в виде запрограммированной модели, она богата необычайными возможностями. Смысл жизни человека – это постоянное изменение, преобразование себя посредством интеллектуального труда и осуществления возможностей в кругу невозможного. Учение Кузанского о человеке есть «философия нестабильности», синергетика как самоорганизация, творчество в ситуации устойчивой неустойчивости личности.

Само понятие синергетики заимствовано из учения о человеке Дионисия Ареопагита (VI в.). На эмпирическом уровне идею самоорганизации рыночных отношений в XVIII веке развивал Адам Смит. Он выдвинул идею о том, что спонтанно возникающий порядок в условиях рынка является результатом взаимодействия часто противоположных целей и интересов его участников, причем, этот порядок возникает на не осознаваемом уровне.

Интерес к исследованию процессов самоорганизации сложноорганизованных биологических систем вызвала теория эволюции Ч. Дарвина. Представление о том, что эволюция в сложноорганизованных биологических и социальных системах связана с их самоорганизацией вступило в противоречие с выводами классической (равновесной) термодинамики, согласно которым эволюция в закрытой системе связывалась с увеличением в ней беспорядка, т.е. – с самодезорганизацией системы. В конце XIX века австрийский физик Л. Больцман пришел к выводу, что энтропия или мера беспорядка закрытой системы постоянно возрастает, достигая максимума в точке термодинамического равновесия.

Для Г. Спенсера – автора натуралистической концепции эволюции, оно послужило причиной творческой драмы и психологического шока, когда он узнал, что равновесие есть системная смерть, а не окончательное и высшее состояние Вселенной и общества.

В течение всего XX столетия ученые различных направлений изучали феномен, предсказанный Л. Больцманом. Было обнаружено, что представление о закрытых системах является идеализацией, не отражающей действительную картину природы, и что вывод австрийского ученого ограничен и не распространяется на Вселенную. И, как следствие, оно вступило в противоречие с эволюционными представлениями биологии (теория естественного отбора Ч. Дарвина), доказавшей, что в живой и неживой природе можно найти множество примеров самоорганизующихся систем. Таким образом, возникли две противоположные концепции эволюции: «с одной стороны – биологические системы эволюционируют в сторону самоорганизации и усложнения, а с другой – закрытые, изолированные системы классической термодинамики эволюционируют в сторону самодезорганизации». Это противоречие было разрешено только во второй половине XX века с возникновением неравновесной термодинамики. Место изолированных, закрытых систем заняли открытые, сложноорганизованные системы, которые обладают способностью взаимодействовать с окружающей внешней средой посредством обмена веществом, энергией и информацией. Таким образом, интерес человечества к феномену тепловой смерти Вселенной фактически привел к возникновению синергетики.

Синергетика – это система фундаментальных философских знаний, которая большинством ученых в области биологии, химии, физики, генетики, философии гипотетически рассматривается как наука о переходных эволюционных процессах или новое мировоззрение; как новая философия; как единая теория эволюции и самоорганизации; как учение о хаосе и порядке, нелинейных явлениях, кооперативных процессах; как новая методология научного познания, способная совершить переворот в научном познании и открыть возможности прогнозирования будущего (В. Н. Корчагин).

Развитие синергетики осуществляется в нескольких направлениях, в контексте которых синергетическая исследовательская традиция может быть представлена различными версиями своей интерпре-



тации и моделями: модель, предложенная Г. Хакеном; модель, связанная с научной школой И. Р. Пригожина; модель российской школы синергетиков во главе с С. П. Курдюмовым.

И. Р. Пригожий и его школа исследовали явления самоорганизации со стороны диссипации энергии и возникновения порядка из хаоса или беспорядка. Г. Хакен и его школа стали исследовать эти явления со стороны взаимодействия элементов, которые приводят к кооперативному, согласованному их поведению.

Согласно исходных положений теории динамических систем И. Р. Пригожина, окружающий нас мир – это открытая система, а точнее, система открытых систем, фундаментальным свойством которой является имманентно присущая ей самоорганизация, то есть внутренняя способность системы вырабатывать в себе, надстраивать из себя новые качества, необходимые для выживания. Все эти открытые системы, эволюционирующие во времени, являются неравновесными и нелинейными. Поскольку большинство передовых исследований проводится в «нелинейной и неравновесной среде», то это требует решения научных задач с позиции нелинейных представлений. С этой точки зрения линейный подход к изучению явлений (преобладающий в диалектике) является, мягко говоря, несостоятельным. Этим и объясняется факт, что синергетика, как система новых воззрений на мир, основана на нелинейном мышлении. На основании выдвинутых синергетикой методологических и эвристических принципов, которые распространяются и на такие сложноорганизованные системы, как биологические и социальные, были сформулированы условия самоорганизации систем любой природы:

- процессы, происходящие в системе, должны быть необратимыми, а, следовательно, время в них должно иметь строго определенное направление от прошлого к настоящему, а от него к будущему («стрела времени»);

- система должна быть открытой и находиться вдали от точки термодинамического равновесия;

- энтропия, производимая внутри открытых систем, не накапливается в них, а выводится наружу. Вместо нее из окружающей среды идет поток отрицательной энтропии (негэнтропии). Открытые системы «живут», таким образом, за счет заимствования негэнтропии, или порядка, из внешней среды;

– в неравновесных системах флуктуации, т.е. случайные отклонения системы, не подавляются системой, а напротив, накапливаются и усиливаются.

Другими словами, такие системы подчиняются принципу обратной связи.

Синергетика – это не просто новая частно-научная концепция, она дает новое мировидение, новую философию. И. Р. Пригожий считал, что синергетический взгляд на мир ведет к революционным изменениям в нашем понимании случайности и необходимости, необратимости природных процессов, позволяет дать принципиально новое истолкование энтропии и радикально меняет наше представление о времени. «Мы все глубже осознаем, что на всех уровнях – от элементарных частиц до космологии – случайность и необратимость играют важную роль, значение которой возрастает по мере расширения наших знаний. Наука вновь открывает для себя время» (В. П. Милованов).

Современные исследовательские программы по синергетике выходят далеко за пределы естественнонаучного знания, и даже тех областей математической физики, физики лазеров, физики плазмы и физической химии, в которых были разработаны базовые синергетические модели. Сегодня знания по синергетике применяются при изучении человека, человеческой культуры и общества. Синергетика изучает самоорганизацию систем разной природы и их взаимодействие.

Для обозначения новой теории самоорганизации был введен ряд терминов, требующих уточнения: «трансдисциплинарность» (обозначает такие исследования, которые идут «через» и «сквозь» различные дисциплины и даже выходят за пределы конкретных дисциплин; по сути, сами исследования выходят на более высокий уровень, так называемый мета-уровень, и этот уровень не зависит от той или иной конкретной дисциплины); «междисциплинарность» (обозначает перенос методов исследования и используемых моделей из одной научной дисциплины в другую); «мультидисциплинарность» (характеристика исследования, когда предмет изучается одновременно несколькими научными дисциплинами).

Трансдисциплинарность определяет отправные пункты поисковой работы и направленность исследований, тогда как междисциплинарность показывает саму суть, основное содержание исследования.

Именно междисциплинарность синергетики помогает установить новый конструктивный диалог специалистам в различных научных дисциплинах (В. Г. Буданов).

Как показали исследования, синергетический подход может способствовать глубокому познанию таких сложных, нелинейных, открытых систем, как общество, различных его подсистем, в том числе и образования.

В настоящее время итогом продвижения синергетики в сферу образования стали идеи, отправной точкой которых является синергетичность процесса образования, а под педагогической синергетикой понимается только становящаяся на прочную позицию область педагогического знания, мировоззрение которой отражено в теории, принципах и закономерностях самоорганизации педагогических систем.

Отдельные аспекты теории самоорганизации с педагогической точки зрения нашли отражение в работах В. Г. Буданова, А. А. Ворожбитовой, Е. Н. Князевой, С. П. Курдюмова, Н. М. Таланчука, Л. Н. Макаровой и др.

Несмотря на то что вопросам синергетики посвящено немало работ, такие понятия как «педагогическая синергетика», «синергетический подход в педагогике» еще не получили однозначного толкования в педагогике и находятся в стадии разработки.

Согласимся с позицией В. Г. Буданова: «Можно огорчаться по поводу моды на синергетику и ее вольного толкования... мода, конечно, пройдет, но в основания культуры будут заложены принципы и язык синергетики, а время рассеет миражи непонимания».<sup>39</sup>

Интерпретация педагогических явлений с точки зрения теории самоорганизации представляется задачей сложной, но весьма важной. В существующих ныне учебниках, справочниках по педагогике нет определений термина «педагогическая синергетика», что говорит о недостаточной теоретической разработанности данного феномена в самой науке.

Основания сложившегося положения коренятся в следующем. Во-первых, термин «синергетика» характеризуется относительной

---

<sup>39</sup> Буданов В. Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики // Синергетическая парадигма: многообразие поисков и подходов / под ред. В. С. Степина, С. П. Курдюмова. М. 2000. С. 303.

новизной. Во-вторых, интересующая нас область науки, занимающаяся изучением процессов самоорганизации, еще не вполне оформилась, далека от своего завершения и потому не обладает единой и общепринятой терминологией, а математический аппарат синергетики сложен и не всегда может быть в доступной форме распространен на основные педагогические положения. В-третьих, достаточно быстрая эволюция новой области знаний не оставляет времени на то, чтобы так же быстро систематизировать все накопленные научные данные и построить логически строгую и в достаточной степени стройную систему понятий. В-четвертых, в силу своей специфики синергетические исследования проводятся разобщенно, каждая наука при этом использует «свой» словарь (В. А. Игнатова).

Как справедливо отмечает В. А. Игнатова, активному внедрению идей синергетики в образование препятствуют, прежде всего, традиционное педагогическое мышление и убежденность разработчиков содержания образования в том, что будто бы должно пройти не менее полувека между утверждением познавательной модели в науке и ее адаптацией в образовании. По этим причинам статус синергетики в системе педагогической науки еще не вполне определен.

Тем не менее, вопрос о внедрении принципов синергетики в педагогическую теорию и практику приобретает все большую актуальность, и это осознается многими исследователями, которые разрабатывают отдельные вопросы этой теории. Так, А. А. Ворожбитова рассматривает педагогическую синергетику в качестве синтеза многофакторных взаимодействий во встречных процессах воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, обучения и самообучения, материализующихся в личности обучающихся.

В. И. Андреев предлагает назвать педагогической синергетикой «область педагогического знания, которая основывается на законах и закономерностях синергетики, то есть законах и закономерностях самоорганизации и саморазвития педагогических, то есть образовательно-воспитательных систем». Педагогическая синергетика, считает В. И. Андреев, дает возможность по-новому подойти к разработке проблем развития педагогических систем, рассматривая их, прежде всего с позиции «открытости», сотворчества и ориентации на саморазвитие.

В некоторых педагогических источниках синергетика определяется как наука, исследующая процессы перехода сложных систем из

неупорядоченного состояния в упорядоченное и вскрывающая такие связи между элементами этой системы, при которых их суммарное действие в рамках системы превышает по своему эффекту простое сложение эффектов действий каждого из элементов в отдельности.

Таким образом, для педагогики синергетика начинает выступать как один из методологических принципов, поскольку в рамках целенаправленного взаимодействия в педагогическом процессе как раз и наблюдаются эффекты, изучаемые новой областью знаний.

Приоритетные составляющие использования идей синергетики в образовании выделяет В. А. Игнатова:

- дидактические аспекты адаптации идей синергетики в содержании образования;
- использование их в моделировании и прогнозировании развития образовательных систем;
- применение в управлении учебно-воспитательным процессом.

В. Г. Буданов предлагает три направления введения синергетики в образовательный процесс:

- 1) синергетика для образования (интегративные курсы синергетики в средней и высшей школе по завершении очередного цикла обучения);
- 2) синергетика в образовании (внедрение в частных дисциплинах материалов, иллюстрирующих принципы синергетики в каждой дисциплине);
- 3) синергетика образования (синергетичность самого процесса образования, становления личности и знания).

Синергетика в образовании – это новый этап, на котором необходимо не только систематизировать накопленные методологические и теоретические наработки, технологизировать способы их использования в различных сферах знания путем выработки стандартных приемов решения исследовательских задач, но и разработать механизмы обучения этим приемам, иными словами, обеспечить не только производство, но и адекватное воспроизводство синергетического знания (В. Г. Буданов).

Чтобы применять принципы синергетики к анализу процессов, происходящих в образовании, необходимо определить, насколько система образования может рассматриваться как синергетическая. Для

этого она должна изучаться с позиции методологии синергетики, как открытая, самоорганизующаяся, нелинейная система.

Примечательно, что идеи и принципы синергетики обнаруживаются не только в современной педагогике, но и в отечественной педагогике. Своеобразным этапом досинергетического развития науки может рассматриваться педология, которая является междисциплинарным подходом к изучению целостного ребенка. Если в 30-е гг. XX века педология была объявлена «лженаукой», то теперь ее теоретические основы получили развитие в педагогической антропологии.

Традиционно одной из проблем современного образования является его ориентация, главным образом, на формирование у учащихся способности воспроизвести полученную информацию, т. е. репродуктивное мышление. При этом, сталкиваясь с проблемными ситуациями, требующими быстрого и нестандартного решения, молодой специалист часто оказывается не готов адекватно сориентироваться в новой обстановке.

Анализируя данную проблему с позиций синергетического подхода, целесообразно отметить, что подобная ситуация связана с преобладанием в классической науке, а, следовательно, и в системе подготовки будущих специалистов, так называемого жестко детерминистического стиля мышления. Классический подход к управлению сложными системами, в число которых входит и система образования, «основывается на линейном представлении об их функционировании», согласно которому «результат внешнего управляющего воздействия есть однозначное и линейное, предсказуемое следствие приложенных усилий» (Е. Н. Князева). Однако накопленный педагогический опыт ясно свидетельствует о существовании множества потенциальных вариантов развития той или иной учебной ситуации.

С точки зрения синергетики, представляющую собой науку, «которая изучает, объясняет, прогнозирует процессы самоорганизации сложных систем в их движении от хаоса к порядку и от порядка к хаосу», замкнутые системы – это признак идеализации окружающей действительности, в то время как наш мир состоит из открытых систем, имеющих различные варианты будущего. Такой открытой системой, стремящейся к самоорганизации, следует считать и образование, поскольку оно обладает всеми характерными особенностями самоорганизующейся системы.

Открытость современного российского образования предполагает интеграционные процессы с мировой педагогикой, широкое использование Интернета, междисциплинарный характер в сфере различных областей знания. В открытой системе происходит постоянный обмен энергией, информацией с окружающей средой. Применительно к педагогике принцип открытости является необходимым условием для самоорганизующегося педагогического процесса, когда существующие методологии не отвергают, а дополняют друг друга. Благодаря этому появляется возможность органично использовать самые разнообразные педагогические подходы, методики и технологии преподавания, многокомпонентность и полифоничность познавательных процессов.

В таком случае систему образования можно считать открытой, поскольку, во-первых, в ней постоянно идет процесс обмена информацией (педагогически адаптированным социальным опытом) между преподавателем и обучающимся (обратная связь) и целенаправленного добывания информации, появляются новые цели, методы и средства обучения. Во-вторых, меняется содержание образования и оно не соответствует системе знаний и умений обучающихся, которыми они владеют в данный момент. Возникает нелинейность, как процесса, так и результата. Результат образовательного процесса значительно отличается от замыслов его участников. В-третьих, постоянно увеличивающееся образовательное информационное пространство выводит систему из устойчивого равновесия.

Еще одним из ведущих принципов синергетики является принцип эволюционирования окружающего мира по нелинейным законам. В широком смысле эта идея может быть выражена в многовариантности или альтернативности выбора.

В системе образования многовариантность означает создание в образовательной среде условий выбора и предоставление каждому субъекту возможностей индивидуального маршрута, движения к успеху на основе стимулирования самостоятельности выбора и принятия ответственного решения, обеспечение развития альтернативного и самостоятельного пути. Иначе говоря, такой выбор заключается в возможности определять индивидуальную траекторию образования, темп обучения, достигать разного уровня образованности, выбирать тип учебных заведений, учебные дисциплины и преподавателей, фор-

мы и методы обучения, индивидуальные средства и методики, творческие задания и т. п.

Однако самоорганизация в педагогической системе предполагает наличие определенного взаимодействия между обучающим и обучающимся, что соответствует требованиям ее развития и вытекает из объективных предпосылок ее самодвижения.

Идея самоорганизации как педагогический феномен известна давно. В педагогической литературе (С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.), например, описана склонность детских и подростковых коллективов к самоорганизации и самоуправлению, что при умелом использовании дает положительные результаты в учебно-воспитательной работе. При рассмотрении процесса формирования личности обучающегося как процесса самоорганизации и саморазвития следует иметь в виду контакты и взаимодействие его с внешней средой (сверстники, родители, преподаватели и т. д.). Например, от преподавателя исходит поток информации и энергии, побуждающий учащегося к самоорганизации и саморазвитию и способствующий становлению его индивидуальности. Это взаимодействие с позиции синергетики должно обладать рядом особенностей. Так, обучающийся может выступать неупорядоченной, хаотизированной системой, которая обладает бесконечным числом степеней свободы. При контакте такой системы с внешней средой (в нашем случае – с преподавателем и не только с ним), при поглощении ею информации и энергии от другой системы происходит уменьшение числа степеней свободы. В этом состоит суть самоорганизации. Значит, влияние преподавателя осуществляется в рамках оптимального, разумного ограничения свободы выбора и носит управляющий характер.

Примечательно, что синергетический принцип нелинейности, рассматриваемый как возможность неожиданных изменений направления течения процессов, обнаруживается в педагогике А. С. Макаренко. В известном произведении «Педагогическая поэма» А. С. Макаренко говорит: «Как им доказать, что моя работа состоит из непрерывного ряда операций, более или менее длительных, иногда растягивающихся на целые годы и при этом всегда имеющих характер коллизий, в которых интересы коллектива и отдельных лиц запутаны в сложные узлы? Как их убедить, что за семь лет моей работы в коло-



нии не было двух случаев, совершенно схожих?». <sup>40</sup> В такой ситуации нелинейности «ожидай неожиданного» развитие совершается через случайность выбора пути, но и сама случайность обычно не повторяется вновь. Если происходит изменение самой открытой нелинейной среды, то это приводит к переструктуризации поля возможных путей эволюции среды.

Прогнозирование будущих ситуаций, состояний сложных систем является трудной задачей. В нелинейной среде «будущее открыто в виде спектра преддетерминированных возможностей» (Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов). Будущее предопределяет настоящее, оказывает влияние сейчас, даже существует в настоящем. И каким новатором в этом вопросе оказался А. С. Макаренко, писавший еще в 20 – 30-е гг. XX века: «...весьма важным институтом была система перспективных линий... есть два пути в области организации перспективы... первый заключается в оборудовании личной перспективы, между прочим, при помощи воздействия на материальные интересы личности». Обратим внимание и на этот момент, а именно, воспитывалось прагматичное отношение к жизни, воспитанник должен был не только «обладать идеалами», но и уметь жить. Второй путь организации перспективы – метод повышения коллективного тона и организации сложнейшей системы коллективной перспективы. Для Макаренко «воспитать человека – значит воспитать у него перспективные пути, по которым располагается его завтрашняя радость». Прогнозирование, развитие представлений о будущих ситуациях, о формах будущей организации делают человека сильным и уверенным, умеющим преодолевать жизненные трудности, выбирать свой путь.

Таким образом, теория самоорганизации (синергетика) дает возможность по-новому взглянуть на сложные системы, такие как образование. Синергетика не опровергает принципы и закономерности образования в целом. Основываясь на результатах педагогики, она «дописывает» развитие образовательных процессов и рассматривает их идеи шире, с позиции теории сложноорганизованных систем.

Синергетику в образовании реализует, в том числе, и метапредметность.

---

<sup>40</sup> Макаренко А. С. Педагогическая поэма. М., 1987. С. 585.

Метапредметные связи на уроке – это не просто интеграция, дополнение одной науки или предмета другой, это своеобразная синтезация знаний, умений и навыков, это формирование у учащихся видения целого мира, понимание места и роли человека в нём.

Метапредметные результаты образовательной деятельности в Федеральном государственном образовательном стандарте определяются как «способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов». То есть метапредметные результаты в образовательных стандартах рассматриваются как универсальные учебные действия.

«Мета» – «стоящее за». Значит метапредметность можно характеризовать как выход за предмет или то, что стоит за несколькими предметами, но одновременно тесно связано с ними.

Идеи метапредметного подхода рассмотрены А. Г. Асмоловым, А. В. Хуторским и др. По А. Асмолову метапредметные результаты включают универсальные учебные (познавательные, коммуникативные, регулятивные) и межпредметные понятия. Регулятивные УУД организуют учебную деятельность: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция. Познавательные УУД осуществляют процесс познания: происходит формулировка цели, поиск информации, синтез, анализ, доказательство, решение проблемы. Коммуникативные УУД налаживают общение с разными людьми для решения учебных задач: планирование сотрудничества с учителем, сверстниками, постановка вопросов, разрешение конфликтов, управление поведением (А. Г. Асмолов).

А. В. Хуторской отмечает, что «метапредметное содержание, то, что предшествует учебному предмету, как бы находится за ним, существует до его конкретного проявления». Он выделяет такие метапредметы как «Буква», «Числа», «Культура» (А. В. Хуторской).

По Ю. В. Громыко «метапредметы – это определенный взгляд на интегративность и на то, как она может выстраиваться». Он выделяет такие предметы как «Знание», «Знак», «Задача», «Проблема»

Так в рамках предмета «Знак» формируется способность схематизации. Учащиеся учатся выражать свое понимание, свои мысли и действия с помощью схем. На предмете «Задача» – получают знание о

разных типах задач и способах их решения. Формируются способности понимания и схематизации условий, моделирования объекта задачи, конструирования способов решения, достижения цели. В рамках предмета «Знание» формируется способность работать с понятиями и систематизировать их. Изучая предмет «Проблема», школьники учатся обсуждать вопросы, которые носят характер открытых, на сегодняшний день неразрешимых проблем. Учащиеся получают соответствующее оснащение для работы с проблемами, у них развиваются способности целеполагания, самоопределения и т.д. (Ю. В. Громыко).

В основе метапредметного подхода лежит положение о знаниях, которые добываются учеником, а не сообщаются в готовом виде. Это помогает решить проблему оторванности одного учебного предмета от другого. Данный подход помогает по-новому пересмотреть и интерпретировать имеющиеся знания, открывает новые перспективы развития учебного предмета и учебного занятия. Результатом метапредметного обучения является развитие мышления, понимания, коммуникации, рефлексии, действия.

Метапредметное обучение невозможно без метапредметного занятия. В основу такого занятия положены жизненно важные понятия, ценности, проблемы. К формам данных занятий относятся: проблемная лекция, семинар, дискуссия, деловая игра, разработка и защита проекта. Особенностью метапредметного занятия является его интегрировативный характер. Интеграция помогает учащимся познавать и целостно воспринимать окружающий мир, способствует приобретению системных знаний об изучаемых предметах и явлениях.

В процессе интеграции формируются учебно-информационные, аналитические, коммуникативно-речевые метапредметные умения и навыки. К метапредметным учебно-информационным умениям относятся умение составлять план, извлекать необходимую информацию из различных источников, составлять таблицы, графики. К коммуникативно-речевым метапредметным умениям относятся: умение составлять связное устное выступление, использовать различные наглядности, выражать свое мнение и аргументировать его, оформлять научно-исследовательские работы, умение вести дискуссию. Именно на интегрированных уроках учащиеся учатся анализировать, активно познавать действительность, самостоятельно находить причинно-следственные связи. Учащийся на таких уроках получает ши-

рокое представление о мире, социуме, в котором он живет. Происходит развитие творческой познавательной активности школьников, что позволяет использовать все учебные предметы, сведения из разных наук, а также знания окружающей жизни.

Метапредметный подход предлагает реорганизацию образования, когда ученик воспринимает знания не как сведения для запоминания, а как знания, которые он осмысливает и может применить в жизни. Используя такой подход, школа способна сформировать у ребёнка представление об учебной дисциплине, как о системе знаний о мире, выраженном в числах (математика), телах (физика), веществах (химия) и т.д.

В свою очередь участники образовательного процесса – это тоже система, и как всякая система она состоит из управляющей и управляемой подсистем, следовательно, подсистема «педагоги» является управляющей, а «ученики» – управляемой подсистемой.

Проявление динамичности и стохастичности (случайности) в педагогическом процессе нашло отражение в закономерностях, сформулированных М. А. Даниловым, которые раскрывают особенности изменения состояний системы «педагоги – ученики»:

- педагогический процесс не одномоментен, а длителен во времени;
- компоненты педагогического процесса не равнозначны по отношению друг к другу, существует их определенная соподчиненность (от цели через средства ее реализации к результату);
- сложные взаимосвязи компонентов педагогического процесса по отношению друг к другу и во времени функционирования в каждый данный момент обуславливают необходимость учета не одного показателя, а их совокупностей, факторов;
- в педагогическом процессе школы с возрастом учащихся растет усиление влияния коллектива на личность;
- педагогический процесс отличается постоянным взаимодействием его участников, совместно организуемой и организованной деятельностью обеих сторон (двусторонний характер педагогического процесса).

Н. Д. Хмель на основе анализа теории и практики педагогической деятельности сделал вывод о необходимости рассмотрения ее как целостной системы в виде единого образовательного процесса и

выявил присущие ему свойства и закономерности. Согласно его подходу, структурной единицей педагогического процесса является «момент становления» личности обучающегося. Следующие подсистемы – «педагог – ученик», «педагог класса – первичный коллектив учащихся», «педагоги – учащиеся» и т. д. Педагогическая система в силу сложности имеет характерные признаки:

- является социальной, состоит из взаимодействующих объектов;
- функционирует только при обмене деятельностью;
- существует в окружении, несущем ограничения системы;
- обладает определенными ресурсами, которые обеспечивают ее функционирование;
- внутренняя структура отражает иерархию уровней и связи системы со средой;
- система способна к развитию за счет внутренних противоречий;
- система управляема через управляющий центр посредством информации;
- педагогический процесс как система внутренне связанных элементов зависит от их состояния и напряженности, возникающих между ними.

С позиции синергетики активным началом в педагогической системе выступают подсистемы «педагог – ученик», «педагог – учащиеся» и т. п. Для этих подсистем должны быть характерны такие условия как открытость, свободный обмен информацией, диалогичность, свобода самовыражения, самоуправляемость коллектива и т. д. Эти условия учитель должен создавать и постоянно поддерживать. Данное состояние педагогических подсистем в литературе называют положительной психологической атмосферой. Указанные условия должны распространяться на всю систему образования (школа, вуз). Нельзя осуществить самоорганизацию в отдельно взятой подсистеме (например, в одном классе или студенческой группе), не охватив всей целостности педагогической системы.

Типичные черты педагогической системы – неоднозначность и неопределенность динамики протекания в ней педагогических процессов. Результаты образовательного процесса зависят от одновременного воздействия многих причин. При изменении влияния одного,

двух факторов на педагогический процесс могут быть получены совершенно другие результаты, которые будут отличаться от ожидаемых.

На основании вышесказанного можно утверждать, что педагогическая система – это продукт эволюции сложной социальной системы, она обладает всеми известными свойствами самоорганизующихся объектов. Для решения своих целей и задач педагогическая система должна отвечать трем основным условиям таким как нелинейность, неравновесность, незамкнутость. «Система образования должна гибко и динамично приспособиться к социально-экономическим изменениям в стране. В то же время она должна быть насколько можно стабильной в своей психолого-педагогической основе. С одной стороны, она должна расти из образовательных парадигм, а с другой – она должна быть естественно-прогностической, «работать» на будущее, поскольку выпускники учебных заведений любого типа должны будут жить и работать во времени и пространстве, существенно отличных от условий периода их учебы» (Н. Д. Хмель). Иными словами, педагогическая система *может* и *должна* рассматриваться как открытая сложная нелинейная динамическая система.

Итак, синергетический подход позволяет по-новому раскрыть научно-педагогическое знание. Он ориентирует на многомерность, многокомпонентность и полифоничность (альтернативность и вариативность) познаваемых процессов, обнаружение в них нераскрытых или недостаточно раскрытых состояний, признание большой роли случайности в их развитии.

Таким образом, синергетический подход может выступить в качестве методологической основы для познавательной и практической деятельности, предполагающей применение совокупности идей, понятий и методов в исследовании и управлении открытыми нелинейными самоорганизующимися системами, к каковым относится образование как система, процесс и результат. С использованием идей синергетики, во-первых, становится очевидным, что сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути их развития; во-вторых, синергетика свидетельствует о том, что всякая сложноорганизованная система имеет, как правило, не единственный, а множество собственных, отвечающих ее природе путей развития; в-третьих, синергетика демонстрирует, что хаос может выступать механизмом самоорганиза-

ции и самодостраивания структур, удаления лишнего. Синергетика ориентирована на поиск неких универсальных законов эволюции открытых неравновесных систем любой природы, образование, в контексте сказанного, не является исключением.

Синергетика образования содержит в себе уже известное, традиционное, но в то же время является новым подходом в раскрытии научно-педагогического знания.

Обратившись к прошлому, проследив настоящее, мы неизбежно задумываемся о будущем, о том, что на смену синергетике в XXI в. придет постсинергетика. В научной литературе встречаются рассуждения о «синергетике-2» (некотором методе задавания глубоких вопросов, напрямую не связанных с конкретикой нелинейной науки), о «синергетике-3» (как о подходе к синтезу двух культур, естественно-научной и гуманитарной, который идет не от простого к самому сложному, к человеку, а в обратном направлении, от человека) (Г. Г. Малинецкий).

«Одной из задач постсинергетики, – по словам Г. Г. Малинецкого, – станет междисциплинарный анализ нашего незнания и целей, которые мы можем себе ставить. Поразительно, что до сих пор внимание практически не уделяется ключевой научной проблеме – осмыслению фундаментальной научной стратегии, ответам на вопрос, что мы можем, хотим, должны узнать». Именно междисциплинарность будет цениться в обществе, педагогика будет направлена не на знание предмета, а на выработку стиля мышления. Осмысление новой реальности (экологической, политической, экономической) потребует серьезного междисциплинарного анализа, поэтому опыт анализа сложных систем, накопленный синергетикой, ее методы построения упрощенных моделей, концепций, понятийного аппарата окажутся очень полезными. Выполнить задачи постсинергетики, осуществить ее цели сможет только Человек. Новая парадигма образования (синергетическая, а затем и постсинергетическая) будет решать вечную проблему воспитания и обучения Человека-Личности, которую нельзя переадресовать другим наукам.

## Вопросы и задания

1. Опишите историю становления и покажите сущность синергетики как междисциплинарной методологии современной науки.

2. Охарактеризуйте основные принципы синергетического подхода.

3. Дайте понятие открытой системы и охарактеризуйте её эволюционное развитие. Докажите, что педагогическую систему можно рассматривать как открытую самоорганизующуюся систему.

4. Как вы думаете, почему несмотря на то что вопросам синергетики посвящено немало работ, такие понятия как «педагогическая синергетика», «синергетический подход в педагогике» еще не получили однозначного толкования в педагогике и находятся в стадии разработки? Охарактеризуйте сложившиеся в науке подходы к пониманию этих понятий.

5. Какие приоритетные направления использования идей синергетики в образовании выделяют ученые? Какие направления дополнительно предложили бы выделить Вы? Ответ аргументируйте.

6. Как метапредметность трактуется в контексте синергетического подхода в образовании?

7. Как, на Ваш взгляд, реализуется идея самоорганизации и саморазвития в педагогической теории и практике. Опишите известный Вам исторический опыт реализации идей и принципов синергетики в отечественной педагогике начала XX века.

8. Поясните, каким образом следует учитывать синергетический подход в современной образовательной практике и педагогических исследованиях.

9. Согласны ли Вы с утверждением Г. Г. Малинецкого, что на смену синергетике в XXI в. придет постсинергетика? Какие, на Ваш взгляд, перспективы откроет постсинергетика перед образованием?

10. Сделайте краткий конспект статьи В. М. Курейчика и В. И. Писаренко «Синергетика в образовании», посвященной рассмотрению синергетики как основы нового подхода к функционированию современного образования.

11. Как, по мнению авторов статьи, меняются цели, стоящие перед образованием XXI века? При каких условиях может быть достигнута главная цель образования – вырастить не узкого специалиста,



владеющего большим объемом информации, а многомерную творческую личность, целостно воспринимающую мир, способную активно действовать в профессиональной и социальной сфере?

12. С какими основными проблемами, по мнению авторов статьи, сталкивается сегодня в своем развитии синергетика? Согласны ли Вы с позицией ученых?

13. Охарактеризуйте выделенные и обоснованные В. Г. Будановым, на которого ссылаются авторы статьи, методологические принципы синергетики. Как эти принципы реализуются в сфере образования?

14. В. М. Курейчиком и В. И. Писаренко предложены примеры действия синергетических принципов в гуманитарных науках. По аналогии с представленными примерами, разработайте свои примеры, отражающие специфику преподаваемого Вами предмета (Вашу базовую подготовку).

15. В. Г. Буданов выделяет три направления введения синергетики в образовательный процесс. Какие смыслы В. Г. Буданов вкладывает в понятия «синергетика образования», «синергетика для образования», «синергетика в образовании»?

16. Согласны ли Вы с утверждением авторов статьи, что «современное состояние образовательного пространства российской высшей школы может быть описано терминами синергетики»? Ответ аргументируйте.

17. Оцените предложенные В. М. Курейчиком и В. И. Писаренко основные синергетические принципы инновационного образования, выделенные в соответствии с синергетической парадигмой жизнедеятельности социума, являющейся основой новой логики формирования мировоззрения, и смыслоцентрированным подходом, предлагаемым в качестве методологической основы.

## Хрестоматийный материал

### В. М. Курейчик, В. И. Писаренко СИНЕРГЕТИКА В ОБРАЗОВАНИИ

*Природа – и, прежде всего, растительный и животный мир – вновь и вновь поражает нас разнообразием своих форм и изяществом их структур, взаимодействие отдельных элементов которых исполнено глубочайшего смысла.*

Г. Хакен

Педагогическая наука и образовательная практика характеризуются не простым сложением отдельных наук вместе, не последовательным соединением анализа и синтеза, а интегративным слиянием различных областей знания в единое целое при изучении общего для них объекта – образовательного процесса. Сказанное приобретает особую значимость в связи с формированием новой парадигмы образования, в соответствии с которой приоритетной целью воспитания и обучения выступает не совокупность знаний, умений и навыков, а создание оптимальных условий для свободного саморазвития личности человека. В этих условиях на первый план выступает формирование базовой культуры обучаемого, решение которой позволило бы устранить в структуре личности обучающихся противоречия между технической и гуманитарной культурой, обеспечить их деятельное включение в сложные социально-экономические условия жизни современного общества. Современное высшее образование, выполняя социальный заказ на подготовку специалистов, способных в профессиональной деятельности адаптироваться к социально-экономическим преобразованиям, переживает состояние качественного изменения, в котором первостепенное значение имеет реализация целостного образовательного процесса, адекватного методологии деятельности специалиста в условиях демократизации и гуманизации жизнедеятельности.

Дифференциация наук в сочетании с синтезом научных знаний, переносом методов исследований из одной области в другую и интегративными процессами характеризует развитие современного научного познания. Эти особенности современной науки помогают искать новые пути развития образования XXI века, главная цель которого – вырастить не узкого специалиста, владеющего большим объемом ин-

формации, а многомерную творческую личность, целостно воспринимающую мир, способную активно действовать в профессиональной и социальной сфере. Реализация данной цели осуществляется в следующих условиях:

- дифференциация наук сочетается с интегративными процессами, синтезом научных знаний, комплексностью, переносом методов исследования из одной области в другую;
- лишь на основе интеграции выводов частных наук и результатов исследований специалистов разных областей знания возможно всестороннее системное освещение научной проблемы;
- науки становятся все более точными благодаря широкому использованию математического аппарата;
- современная наука стремительно развивается во времени и пространстве, сокращается разрыв между появлением научной идеи и ее внедрением в производство;
- сегодня научные достижения являются результатом коллективной деятельности, объектом общественного планирования и регулирования;
- исследование объектов и явлений ведется системно, комплексно и способствует формированию синтетического мышления.

В целом нынешний постнеклассический этап развития науки характеризуется пониманием крайней сложности исследуемых объектов, а также глубокой ограниченности наших интеллектуальных и технических средств. Термин «постнеклассическая наука» не означает отхода от современного неклассического мировоззрения или его очередной революционной трансформации. Он означает вхождение неклассической науки в некую новейшую фазу. Понятие «постнеклассическая наука» появилось в отечественной философско-науковедческой литературе под влиянием работ В. С. Степина; именно отечественные науковеды указали на начало новейшего периода научной истории. Становление постнеклассической науки связывают с возникновением синергетики. Синергетика представляет собой не отдельную научную дисциплину, а интегративное научное направление, или научно-исследовательскую программу, приобретающую целостный вид. Еще полтора десятилетия назад эти вопросы относили к компетенции философии. Сейчас они встают в конкретном контексте

физических, химических, биологических задач. В их решении всё больше помогает теория самоорганизации, или синергетика.

В синергетическом направлении нашли общую концептуальную почву самые разнообразные научные области и направления. Сторонники синергетики высказывают надежды, что она подходит на роль новой программы объединения наук.

Проблематика, содержание, методы исследований и результаты, относимые к синергетике, характеризуются неоднозначными оценками и неопределенностью. Вместе с тем синергетика как научное направление исследований востребована обществом. Органическая потребность современной науки в обобщающих междисциплинарных исследованиях продолжает стимулировать дальнейшее развитие синергетики и выход ее на новый уровень интеграционных взаимодействий. Синергетика действует сегодня как категория научного знания. Контекст синергетики дает возможность плодотворно взаимодействовать ученым разных специализаций на языке системного осмысления и поиска новых решений. Обоснованием целесообразности синергетических исследований в разнообразных областях человеческой деятельности является установленный факт, что кооперация многих подсистем какой-либо системы подчиняется одним и тем же принципам независимо от природы подсистем.

Различия между системами, существующими в природе, и теми, что созданы человеком, очевидны. Первым свойственна возможность к самоусложнению, самообновляемость, согласованность всех составных частей, устойчивость к воздействиям, росту, развитию. Для вторых характерно резкое ухудшение функционирования даже при сравнительно небольшом изменении внешних воздействий или ошибках в управлении. Следовательно, накопленный природой опыт построения организации необходимо использовать в нашей деятельности. Одна из задач синергетики – выяснение законов построения организации, возникновения упорядоченности. В отличие от кибернетики здесь акцент делается не на процессах управления и обмена информацией, а на принципах построения организации, ее возникновения, развитии и самоусложнении (В. Г. Буданов).

В научных исследованиях термин синергетика впервые был использован в XIX веке английским физиологом Шеррингтоном при анализе управления мышечными системами со стороны спинного

мозга. В 70-х годах XX века немецкий физик Герман Хакен предложил называть синергетикой новую научную дисциплину: «Я назвал новую дисциплину «синергетикой». В ней исследуется совместное действие многих подсистем, в результате которого на макроскопическом уровне возникает структура и соответствующее функционирование». Он следующим образом охарактеризовал синергетику: «Синергетику можно рассматривать как форум, на котором ученые разных дисциплин встретились друг с другом для того, чтобы обмениваться своими идеями, как справиться с большими системами» (Г. Хакен). По мнению Хакена, синергетика – междисциплинарное направление научных исследований, в рамках которого изучаются общие закономерности процессов перехода от хаоса к порядку и обратно (процессов самоорганизации и самопроизвольной дезорганизации) в открытых нелинейных системах физической, химической, биологической, экологической, социальной и др. природы. Это научная дисциплина, которая рассматривает закономерности процессов системной интеграции и самоорганизации в различных системах. Синергетика опирается на сходство математических моделей, игнорируя различную природу описываемых ими систем, в отличие от других научных направлений, обычно возникавших на стыке двух наук, когда одна наука давала новому направлению предмет, а другая – метод исследования (Г. Хакен).

Синергетика – далеко не единственное научное направление, которое занимается изучением сложных систем. Синергетика как научное направление близка к ряду других направлений, таких как нелинейная динамика, теория сложных адаптивных систем, теория диссипативных структур (И. Пригожин), теория детерминированного хаоса, или фрактальная геометрия (Б. Мандельброт), теория автопоэзиса (Х. Матурана и Ф. Варела), теория самоорганизованной критичности (П. Бак), теория нестационарных структур в режимах с обострением (А. А. Самарский, С. П. Курдюмов). Если сравнивать синергетику с системным подходом, где основное внимание акцентируется на связях частей в целом, синергетика исследует причины свойств системы. Как правило, в системном подходе анализ ведется на качественном уровне. Синергетика изучает количественные отношения и параметры, занимается исследованием систем, состоящих из большого (очень большого, огромного) числа элементов, сложным

образом взаимодействующих между собой. Используемые в синергетике понятия делают синергетический подход уникальным, причем не только в концептуальном, но и в операциональном плане.

Как определил В. Г. Буданов, сущность синергетического подхода заключается в том, что сложноорганизованные системы, состоящие из большого количества элементов, находящихся в сложных взаимодействиях друг с другом и обладающих огромным числом степеней свободы, могут быть описаны небольшим числом существенных типов движения (параметров порядка), а все прочие типы движения оказываются «подчиненными» (принцип подчинения) и могут быть достаточно точно выражены через параметры порядка. Сложное поведение систем может быть описано при помощи иерархии упрощенных моделей, включающих небольшое число наиболее существенных степеней свободы.

Приводимые ниже принципы, предложенные В. Г. Будановым, возникли при обобщении опыта многолетнего преподавания синергетики в самых различных гуманитарных аудиториях (*Буданов, Мелехова 1998, Буданов 2000, 2006*), а также синергетического моделирования антропной сферы (*Буданов 1998, 2002, 2006*). Это расширенный блок предметных принципов синергетики, впервые предложенных В. Г. Будановым в 1995 г. (*Буданов 1997, 1998, 2000, 2006*). Математические, логические и философские особенности принципов также обсуждались в работах В. И. Аршинова и В. Э. Войцеховича (1995).

Процесс эволюции характеризуется сменой условных состояний порядка и хаоса в системе, между которыми располагаются промежуточные фазы перехода к хаосу (гибели структуры) и выхода из хаоса (самоорганизации). Только одну, стабильную, наиболее протяженную по времени стадию относят к Бытию, гомеостазу системы. Остальные три связаны с хаосом и относятся к Становлению или кризису. Необходимо учитывать условность такого разбиения, поскольку во всяком порядке присутствует доля хаоса и, наоборот, в хаосе всегда есть элементы порядка, проблему представляет мера их смешения. В. Г. Буданов предлагает 7 основных принципов синергетики: два принципа бытия, и пять – становления.

К структурным принципам бытия относят 1) гомеостатичность и 2) иерархичность. Они характеризуют фазу «порядка», стабильного

функционирования системы, ее «жесткую онтологию, прозрачность и простоту описания» (В. Г. Буданов).

Под принципами становления понимают: 3) нелинейность, 4) неустойчивость, 5) незамкнутость, 6) динамическую иерархичность, 7) наблюдаемость. Они характеризуют этапы, которые проходит система: гибель старого порядка, хаос испытаний альтернатив и рождение нового порядка. При этом В. Г. Буданов предлагает различать порождающие принципы становления (3, 4, 5), которые являются необходимым и достаточным условием его реализации, и конструктивные принципы становления (6, 7), которые описывают сборку, детали и конструкцию процесса становления, а также его понимание наблюдателями и сопряжение со средой.

Гомеостатичность. Гомеостаз – это явление поддержания программы функционирования системы в некоторых рамках, позволяющих ей следовать к своей цели. Согласно Н. Винеру, всякая система имеет цель существования. Система получает от цели корректирующие сигналы, позволяющие ей не сбиться с курса. Цель-программу поведения системы в состоянии гомеостаза в синергетике называют аттрактор (притягиватель). Подчеркнем, что аттракторы существуют только в открытых диссипативных системах, т. е. рассеивающих энергию, вещество, информацию, и описывают финальное поведение системы, которое обычно намного проще переходного процесса.

Иерархичность. Наш мир иерархизирован по многим признакам, например по масштабам длин, времен, энергий. Основным смыслом структурной иерархии является составная природа вышестоящих уровней по отношению к нижестоящим. То, что для низшего уровня есть структура-порядок, для высшего есть бесструктурный элемент хаоса, строительный материал. Например, нуклоны образованы кварками, ядра – нуклонами, атомы – ядрами и электронами, молекулы – атомами, общество – людьми. Существуют и нематериальные иерархии, например в языке это слова, фразы, тексты, в мире идей это мнения, взгляды, идеологии, парадигмы.

Нелинейность – принцип, противоречащий классической методологии, позволяющий системе «войти в креативную фазу» (В. Г. Буданов). Линейность долго была идеалом простоты многих поколений методологов, сводивших все задачи к линейному поведению. Невоз-

можно представить себе мир, состоящий только из линейных систем, поскольку в линейности нет развития, нет эволюции.

Незамкнутость (открытость) означает невозможность пренебрежения взаимодействием системы со своим окружением. Данное свойство довольно долго отталкивало исследователей. Первоначально понятие системы подразумевало систему закрытую, замкнутую, не взаимодействующую с окружающим миром. Однако в природе все системы в той или иной степени открыты.

Неустойчивость связана с предыдущими принципами и долго считалась отклонением системы от нормы. В состоянии неустойчивости система становится открытой, подвергается воздействию других уровней бытия, получает информацию, ранее ей недоступную. Состояния неустойчивости принято называть точками бифуркации, в которых осуществляется выбор пути дальнейшего развития системы.

Следующие два принципа организуют предыдущие пять в «самосогласованное кольцо принципов, предъявляя механизмы их сборки и понимания» (В. Г. Буданов).

Динамическая иерархичность (эмерджентность) – это обобщение принципа подчинения на процессы становления – рождение параметров порядка, когда приходится рассматривать взаимодействие более чем двух уровней. Это основополагающий принцип, характеризующий прохождение системой точек бифуркации. Система проходит этапы становления, рождения и гибели иерархических уровней. Данный принцип описывает появление нового качества системы на одном уровне, когда постепенное изменение управляющих параметров мегауровня приводит к бифуркации, неустойчивости системы на макроуровне и перестройке его структуры (В. Г. Буданов).

Наблюдаемость – относительность интерпретаций к масштабу наблюдений и ожидаемому результату, ограниченность и относительность представлений о системе в конечном эксперименте. Например, в теории относительности метры и секунды свои для каждого движущегося наблюдателя. То, что представляется нам хаосом на макроуровне, становится структурой на микроуровне. По выражению В. Г. Буданова, сами понятия порядка и хаоса, Бытия и Становления относительны к масштабу-окну наблюдений. В таком случае целостное описание иерархической системы возникает как результат коммуникации наблюдателей, находящихся на различных уровнях подобно



тому, как общаются наблюдатели разных инерциальных систем отсчета в теории относительности или из элементов представления мира в различных дисциплинах складывается общая научная картина мира. Данный принцип рассматривается как открытый комплексный эпистемологический принцип, открывающий систему синергетических принципов к пополнению философскими и методологическими понятиями и позволяющий в сочетании с шестью другими принципами проследить весь цикл познания сложной реальности с постнеклассических позиций.

По мнению ряда ученых, развитие синергетики сталкивается сегодня со следующими основными проблемами:

- метафорическая синергетика все больше отслаивается от ее строгого классического варианта; все большая часть ее сторонников предпочитает ограничиться модной синергетической метафорой, не обращаясь к классическому варианту науки;

- сама методология синергетики недостаточно широко известна; в частности, только согласованное применение принципов синергетики позволяет окончательно уйти от метафорического уровня к системно-структурным понятиям;

- появились синергетики в гуманитарных науках, которые готовы возглавить метафорическую революцию, отказаться от математики и моделирования вообще, утверждая его неприменимость в науках о человеке; но этот процесс происходит независимо от их желания, «применять или не применять» необходимо решать не запретами, а сравнением результата моделирования с социогуманитарным эмпирическим опытом; совсем недавно появились первые серьезные опыты синергетического моделирования и прогноза в истории, психологии, экономике, в совместных работах гуманитариев и математиков.

Таким образом, становление синергетики как нового образа мышления и методологии входит в фазу «конструктивной зрелости и окончательного завоевания междисциплинарной легитимности, особенно в глазах гуманитариев» (В. Г. Буданов).

Синергетика в образовании – тема, появление которой абсолютно логично отражает новый этап развития синергетического знания – этап вступления в фазу «нормальной науки». На этом этапе необходимо не только систематизировать накопленные методологические и теоретические наработки, технологизировать способы их использова-

ния в различных сферах знания путем выработки стандартных приемов решения исследовательских задач, но и разработать механизмы обучения этим приемам, иными словами, обеспечить не только производство, но и адекватное воспроизводство синергетического знания.

Система образования – одна из социальных подсистем общества. Она входит в общественную структуру как социальный институт, ее функционирование обусловлено взаимосвязями с другими духовными и материальными элементами социальной структуры. Современное педагогическое сообщество, обеспечивающее подготовку специалистов с высшим образованием, нуждается в конкретных рекомендациях педагогической науки, основанных на обобщении разрозненных инноваций, на методологических выводах, синергетических подходах, объясняющих процессы, происходящие в системе высшего образования (М. Т. Громкова).

Социокультурное пространство, в котором функционирует система образования, необычайно богато разнообразным наполнением. Многочисленные социальные системы, традиционно существующие и вновь появившиеся, взаимодействуют между собой, вступают в определенные отношения, пребывают в состоянии постоянной деятельности. Сочетание традиций и инноваций – главная социокультурная норма отношений старого и нового, исключая их противопоставление и утверждающая их дополнительность. Преобладание традиций чередуется с приоритетом инноваций.

Автор работы «Образование в будущем: семь неотложных задач» Э. Морен – основатель концепции «сложного мышления» и Центра трансдисциплинарных исследований (Франция, Париж). Его стиль коренным образом отличается от классической манеры изложения и расширяет наши представления о том, как можно писать о сложных вещах. Морен, говоря о необходимости реформирования образования, отмечает: «Познание мира как мира целостного становится одновременно интеллектуальной и жизненной необходимостью. Познания изолированных информационных сведений недостаточно. Надо располагать эти сведения в контексте, в котором они только и обретают смысл». Задачи, поставленные Мореном для образования будущего, являются макромасштабными задачами инновационного типа мышления (симбиософии), формирующего планетарную идентичность как

условие солидарности человеческого рода, мышления, преодолевающего эгоцентризм и социоцентризм, принимающего неопределенность как обязательный атрибут познания и «экологического действия». Решение поставленных задач предполагает радикальные изменения во всей системе образования, включая цели, функции, структуры и организации. В ближайшем будущем решение этих проблем встретит мощное сопротивление сторонников строгих дисциплинарных границ, а также идеи образования как услуги на рынке труда, требующего прагматического знания узкой специализации. Морен рассматривает синергетику как междисциплинарное и трансдисциплинарное знание, соответствующее уровню постнеклассической науки, что дает ей основание претендовать на роль ядра современной общенаучной картины мира. Эта тенденция коррелирует с логикой трансформации научного знания в современной культуре, ведущей к новому типу интеграции естественных наук и наук о человеке.

В. Г. Буданов в целом ряде своих публикаций, в том числе и в статье «Синергетическая методология в постнеклассической науке и в образовании», определяет и обосновывает методологические принципы синергетики и выделяет три направления введения синергетики в образовательный процесс:

- синергетика образования, применяемая к анализу самого процесса образования, становления личности и знания; проблема состоит в том, чтобы на основе синергетических принципов научить преподавателя создавать авторские методики и свой преподавательский стиль, основываясь на всём спектре наук о человеке; подразумевается не просто системный подход к образованию, но учет динамики и механизмов самоорганизации субъектов образовательных пространств, управление образованием, единство образования и воспитания;

- синергетика для образования – создание интегративных курсов по синергетике на всех этапах обучения, предполагающих наличие разнообразных моделей и технологий обучения; реализуется в форме интегративных курсов синергетики на всех уровнях обучения: подготовительная, начальная, средняя школа, цикл фундаментальных дисциплин в высшей школе, цикл специальных дисциплин, аспирантура, факультеты переподготовки и повышения квалификации учителей и преподавателей, адаптивные курсы, получение второго образования; многие авторы, работающие в области синергетики, отмечают, что

синергетика покидает стены высшей школы, всё больше синергетических и методологических курсов адаптируется к различным уровням и этапам обучения;

- синергетика в образовании – внедрение в отдельные дисциплины материалов, иллюстрирующих действие принципов синергетики в соответствующих предметных областях; в каждой дисциплине существуют разделы, изучающие процессы становления, возникновения нового, что позволяет вводить многие понятия данных дисциплин на синергетическом языке, примером таких курсов является дисциплина «Концепция современного естествознания» для гуманитариев, в которой синергетика является синтезирующим началом.

Приведем пример действия принципов синергетики в самой синергетической, на наш взгляд, науке – лингвистике. По определению язык представляет собой:

- определенный класс знаковых систем;
- некоторую реально существующую знаковую систему, используемую в некотором социуме, в некоторое время и в некотором пространстве;
- естественно возникшую (на определенной стадии развития человеческого общества) и закономерно развивающуюся семиотическую (знаковую) систему, обладающую свойством социальной предназначенности;
- основную общественно значимую форму отражения окружающей человека действительности и самого себя, т. е. форму хранения знаний о действительности, а также средство получения нового знания о действительности.

Все определения сходятся в трактовке языка как знаковой системы. Рассмотрим язык как систему в контексте синергетической парадигмы.

Один из принципов синергетики – целое больше суммы частей. Он прослеживается с древних учений даоизма и философии Лао-Цзы. Целое не равно сумме частей. Оно качественно иное по сравнению с частями, которые в него интегрированы. Следовательно, формирующееся целое видоизменяет части. Приведем примеры.

Отдельные звуки [e], [i], [t], [b], [l], представляющие фонетический строй английского языка, в комбинации [t], [e], [i], [b], [l] образуют слово ['teibl], обозначающее уже конкретный предмет или класс

предметов, т. е. отражают реальность. Целое – слово *table* – несомненно больше составляющих его частей – звуков [e], [i], [t], [b], [l], – так как оно несет смысловую нагрузку.

Набор звуков французского языка [r], [t], [z], [e:] превращается в слово [tre:z], имеющее значение «тринадцать» и несущее смысловую нагрузку.

Звуки русского языка [a], [p], [ш] при определенном расположении становятся словом «шар».

Наблюдение за порядком образования различных слов из одних и тех же звуков подтверждает еще одно синергетическое положение – нелинейность синергетических систем. Из одних и тех же звуков могут быть образованы разные слова. <...>

Этот синергетический принцип, только на уровне букв, лежит в основе известной игры «в слова», в правилах которой – составление из одного набора букв как можно большего количества слов, например слово «структура» дает нам другие слова: рука, тур, сук, ар, рак и т. д. <...>

Другие интересные примеры можно привести с фразеологизмами, в которых определенный набор слов не просто выстраивается в предложение, но в семантически связанные сочетания слов и предложений, которые, в отличие от сходных с ними по форме синтаксических структур, не производятся в соответствии с общими закономерностями выбора и комбинации слов при организации высказывания, а воспроизводятся в речи в фиксированном соотношении семантической структуры и определенного лексико-грамматического состава.

Еще один принцип синергетики – исследуемые системы состоят из нескольких или многих одинаковых или разнородных частей, которые находятся во взаимодействии друг с другом. Язык состоит из языковых подсистем – целого, составленного из частей. Современное представление о системе языка включает ряд взаимосвязанных понятий – уровни языка, единицы языка, парадигматические и синтагматические отношения, знаковость языка, форма и функция, структура и субстанция, внешние и внутренние связи в языке, синхрония и диахрония и т. д. Например, аспекты языка – фонетика, грамматика, лексика и т. д. – это системы, находящиеся в тесной взаимосвязи, состоящие из конкретных разделов. Это триада, организующая язык в це-

лом, — в его звуковой, лексико-фразеологической и собственно формальной системах.

Особенности современной науки, где главными принципами научного исследования становятся интеграция, синергетика и человеческое измерение, помогают понять закономерности и перспективы развития современного образования как одной из систем воспроизводства человеческой цивилизации в целом.

В данном контексте кратко напомним о главной прогностической цели современного образования — о подготовке специалистов, способных к проективной детерминации будущего, о возвращении интеллектуальной элиты страны, о формировании творческой личности, целостно воспринимающей мир, способной активно влиять на процессы, происходящие в социальной и профессиональной сферах.

Современное развитие образования как системы создания образов, адекватных реальности Мира, должно реализовываться через системные знания, необходимые для выработки целостного, системного мышления. Эти знания могут быть получены на основе интеграции гуманитарных, фундаментальных и технических наук и должны быть ориентированы на мировой уровень развития науки. Такой подход предполагает, прежде всего, многомерность и единство образования, одновременное функционирование трех его компонентов: обучения, воспитания, творческого развития личности в их взаимосвязи и взаимообусловленности. Современное образование нуждается в разработке новой методологии, глобальной теории, в которой объектом исследования становятся все звенья образовательной системы в их взаимодействии с обществом и человеком. Комиссией ЮНЕСКО по образованию введен термин «эдукалогия», под которым подразумевается методология образования — наука о принципах формирования образованного человека и определения фундаментального знания как части общечеловеческой культуры, с одной стороны, и являющаяся основой для профессиональной подготовки — с другой.

В этом определении отчетливо прослеживается неразрывная связь фундаментального, гуманитарного и профессионального знания в образовательном процессе. Различные способы освоения мира (искусство, философия, наука и т. д.) дают возможность многомерного видения проблемы. Именно потому сегодня определяющей тенденцией познавательного процесса является интеграция.

Представление о дискретных спектрах эволюционных путей развития образования составляет базис синергетической методологии. Это влечет:

- множественность будущего (подходов к реализации моделей образования);
- наличие моментов неустойчивости, связанных с выбором пути дальнейших принципов обучения;
- особую роль преподавателя и студента в нелинейных ситуациях ветвления эволюционных путей;
- выбор желаемого и осуществляемого пути развития в обучении.

Будущее в образовании неоднозначно, но в то же время существуют определенные спектры целей развития, имеющиеся в открытой и нелинейной системе. Структуры-аттракторы это цели эволюции, «молчаливое знание» самой системы образования. После прохождения точки бифуркации определенная структура аттрактор определяет ход событий в образовании. Будущее оказывает влияние сейчас, в некотором смысле оно уже существует в настоящем. Будущие формы сложных организаций в образовании открыты в виде возможностей. Коридор в будущее узок. Многие внутренние цели не могут быть достигнуты при данных параметрах нелинейной среды общества. Дерево эволюции может в большей или меньшей степени перестраиваться в зависимости от внутренних свойств системы.

Чтобы эффективно действовать в сложном и неустойчивом мире, необходимо принимать во внимание контекст изучаемых явлений и событий, то есть уметь контекстуализировать свои знания. Чтобы стимулировать студента к поиску знаний, сознание должно оперировать не столько заученным значением знания, сколько поиском источников его смысла, соотношением его сущности с актуальными значениями, установлением причинно-следственных и интуитивных связей и т. д., т. е. осуществлять самоорганизацию методологической профессиональной культуры будущего специалиста. Методологическая культура, определяемая умением искать смысл, формируется не посредством заучивания, а посредством осмысления и переосмысления содержания знаний и формирования на этой основе их личностного восприятия и понимания. Особый интерес в этом направлении представляет раскрытие механизмов смыслообразования в учебном

процессе как приоритетного направления современной дидактики, особенно того его направления, которое называют смысловой дидактикой (И. В. Абакумова и др.). В качестве объединяющего основания внешнего и внутреннего смысл можно рассматривать с точки зрения его понимания «в контексте концептуальной интегрированной модели смыслообразования, включающей в себя наиболее обобщенные, характерные для всех направлений исследования смысла компоненты и закономерности. Именно такая интегрированная модель позволяет раскрыть смысловую динамику и особенности смыслообразования в различных реальностях в соответствии со спецификой поля смысловой самоактуализации». Динамика смыслового развития и личностного роста порождает непрерывное взаимодействие между ситуативными смысловыми проявлениями и смысловыми структурами, претендующими на устойчивый уровень и определяющими поведение смысла. По мере роста личностный смысл трансформируется в личностную ценность. Окружающая человека реальность несет в себе его потенциальные смыслы и при возникновении определенных факторов начинает «расширять и уплотнять его смысловые образования, насыщая смыслами его сознание и личностные составляющие – это поле расширения и уплотнения смысла». Обобщая различные подходы к трактовке смысла, И. В. Абакумова предлагает рассматривать его в двух состояниях: ситуативном (личностные смыслы, установки, смыслообразующие мотивы) и устойчивом, стабильном, «надситуативном» (смысловые конструируемые, смысловые диспозиции, ценности) (И. В. Абакумова и др.).

И. В. Абакумова с соавторами отмечают, что в психологическом контексте смыслообразование отождествляется с развитием смысловой сферы личности. В психологии развитие трактуется как психические новообразования в человеке, которые включают непосредственно новые смыслы, постигнутые из окружающей жизни, культуры, общения, а также создаваемые им самим смыслы, а также множество других субъективных смысловых модификаций. Смысловые проявления являются теми смысловыми новообразованиями личности, которые изменяют всю ее смысловую структуру. Взаимодействие устойчивой смысловой структуры и жизненных смыслов в одном смысловом континууме порождает все более сложные смысловые уровни – от простых личностных смыслов и смысловых установок до устойчи-



вых смысловых образований. «Смыслы одновременно присутствуют во всех контурах психики, образуя своего рода смысло-сферу, и столь же одновременно действуют, позволяя человеческому «Я» как интегративному и устойчивому смысловому образованию осуществлять процессы регуляции жизнедеятельности человека... Сам же человек, с его психикой, не ограниченной отражением реальности, а выступающей как новая реальность, предстает как «смысловая модель мира» (И. В. Абакумова и др.). В этом контексте студент может рассматриваться как смысловая модель мира, а тогда проблема смыслообразования становится одной из значимых в психолого-дидактических исследованиях. Исследователи отмечают диадную природу смысла, его континуумную динамику от минимального к максимальному насыщению: от становящегося смысла – к ставшему, от неопределенного смысла – к определенному, от постигаемого – к постигнутому. В учебном процессе смыслообразование оказывается управляемым, по крайней мере – до некоторой степени. В обстоятельствах реальной жизни мы наблюдаем естественный ход смыслообразования, в условиях организуемой учебной деятельности с использованием дидактических средств смыслообразование приобретает закономерный характер. Учебный процесс максимально продуктивен, когда он исходит из общих психологических закономерностей. Дидактические закономерности смыслообразования – одна из таких конкретных форм. По выражению И. В. Абакумовой, психика может быть раскрыта только с позиции ее рассмотрения как системы со «встроенным» метасистемным уровнем. Метасистемный подход позволяет через механизм смыслообразования осмыслить сущность интроекции внешнего и внутреннего, по-новому подойти к анализу учебного процесса как целостной системы. Смысловая дидактика (И. В. Абакумова) реализует стремление современной науки к полимодальности, интеграции в методологическом осмыслении ее предмета, ориентации на различные научные подходы и направления, изучающие осмысление природы процесса познания в контексте учебного процесса.

Как и многие другие современные направления развития психологической науки, смысловая дидактика испытывает на себе влияние синергетики как теории самоорганизации систем.

Самоорганизация, рассматриваемая с позиций синергетики, это способность слабоструктурированной, нестабильной, открытой си-

стемы к самонадстраиванию, самоперерастанию в новое, более жизнеспособное качество. Основным источником развития самоорганизующихся систем – внутренние ресурсы. Это свойство вполне применимо к любой педагогической структуре, в связи с чем ее понятия получают принципиально новую и более точную в гуманистическом контексте трактовку – возникновение «порядка из хаоса» в человеке. Идеи Г. Хакена, И. Пригожина и И. Стенгерс были экстраполированы на науки о человеке, что способствовало появлению психосинергетики и педагогической синергетики.

В частности, воспитание может быть рассмотрено как процесс самоорганизации личности средствами своих внутренних ресурсов, требующих определенной внешней инициации. Внутренние ресурсы представляют собой личностные структуры сознания: критичность, мотивирование, рефлексия, коллизийность, опосредование, автономность и др. Она формирует личностный опыт создания собственной картины мира. Феномен самоорганизации сознания опосредуется процессами осмысления, переосмысления и определенной дискредитации традиционного содержания педагогической деятельности, а также осмысления ее новых ориентиров, «включающих» личностные структуры сознания в режим осмысленного, достаточно автономного поиска. Саморазвитие приобретает статус принципа, определяющего способность системы образования к непрерывному самообновлению посредством преодоления противоречий своего развития усилиями самих участников педагогического процесса. Особое значение приобретает гуманистический контекст этого положения: студентам необходимо доверять ответственность за свою профессиональную подготовку. Преодолевать противоречия своего профессионального развития они смогут только тогда, когда будут полностью вовлечены не в деятельность запоминания, а в деятельность производства смысла сообщаемых знаний.

Методологическое значение для разработки различных аспектов личностной самоорганизации имеют следующие синергетические положения:

- система в образовательном пространстве (система личности, система образования и т. д.) сама формирует свою границу;

- новое возникает из неопределенности; данное обстоятельство определяет характер организации смысловтворческой деятельности студентов в учебном процессе;

- развитие личностной системы характеризуется такими свойствами, как нелинейность, неравновесность, альтернативность и хаотичность; становление и развитие предполагают как постепенный, эволюционный, так и скачкообразный характер; в контексте смыслообразования интерес представляет дидактическая технология, основанная на резком, остром смысловом столкновении;

- концепции самоорганизации открывают новые возможности в управлении стихийными процессами самовоспитания, используя элементы тонкого и мягкого регулирования, которое, в свою очередь, призвано активизировать механизмы самоорганизации, потенциально заложенные в личностной системе индивида.

Современное состояние образовательного пространства российской высшей школы может быть описано терминами синергетики. Оно имеет бифуркационные (критические) точки разрушения старых структур и возникновения новых возможностей для перехода системы в новое качество. Оно обладает свойством нелинейности, т. е. многовариантностью и непредсказуемостью перехода системы из одного состояния в другое. Образовательная система неустойчива и сильно неравновесна, флуктуативна, открыта для развития и т. д. Аттракторами представляются более значащие смыслы, процесс смыслообразования должен быть организован таким образом, чтобы внутри этой организации имела место смысловая самоорганизация, становление смысловой основы студента в соответствии с синергетическими закономерностями. Самоорганизация осуществляется, если система неравновесна, что возникает в том случае, если через систему «прокачивается» вещество, энергия или информация. В системе образования это – информация. В синергетике говорят о зонах притяжения, попав в которые фазовые траектории будут стремиться прийти к тому или иному аттрактору – области, которая как бы притягивает траекторию развития (В. Г. Буданов, В. В. Суворов и др.). В результате неустойчивое равновесие оказывается минимальным, а сведение его к этому уровню является показателем развития системы. Развитие продолжается при условии возникновения нового неравновесного состояния системы. С фактом притяжения в условиях неравновесных систем,

обосновываемым в синергетике, связывают факт «смыслового притяжения» в условиях смысловой неопределенности человека, смысловой «борьбы», в которой «побеждают» более значащие для него смыслы.

Различные дидактические модели, ориентированные на инициацию личностного, такие как «лично-ориентированная» (В. В. Сериков, И. С. Якиманская), «лично-деятельностная» (И. А. Зимняя), «персонализированная» (В. П. Беспалько), «гуманистическая, центрированная на мире детства» (А. Б. Орлов), «развивающая» (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец), «смыслообразующая» (И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, В. Т. Фоменко), сохраняя многообразие, основываются на отказе от традиционного обучения и нацелены на переход от «адаптивно-дисциплинарной модели унифицированного образования к лично-ориентированной детоцентристской модели вариативного образования (А. Г. Асмолов). В перечисленных моделях в ранг ценностей образования возводятся целостность личности и ее индивидуальный опыт, свобода, сотрудничество и совместное творчество участников педагогического процесса. <...>

Современный этап развития образования тесно связан с информатизацией. Получение новых научных знаний можно рассматривать как самоорганизующийся процесс, реализующийся на основе новых информационных технологий. Информационные технологии (ИТ) дают дополнительный инструмент анализа и синтеза в образовании. ИТ – это технологический инструмент получения новых знаний в образовании. Главный инструмент – человеческий интеллект (педагог).

В соответствии с синергетической парадигмой жизнедеятельности социума, являющейся основой новой логики формирования мировоззрения, и смыслоцентрированным подходом, предлагаемым в качестве методологической основы, приведем основные синергетические принципы инновационного образования:

- принцип эволюционного движения, в соответствии с которым естественный порядок образования не является единственным возможным;
- принцип гармонизации, согласно которому формальный математический язык не может рассматриваться как универсальный без взаимодействия с понятийными, духовными, гуманитарными метода-

ми, т. е. гуманизация и гуманитаризация должны стать основополагающими в инновационном образовании;

- принцип вариативности: образование и подготовка высококлассного специалиста осуществляется на многовариантной и альтернативной основе; наличие моментов нестабильности, связанных с выбором дальнейшей траектории обучения; конфликт стилей в процессе обучения приводит к необходимости смены траектории обучения;

- принцип компаративного анализа системы ценностей: развитие личности студента реализуется на основе сравнения собственной системы личностных смыслов (ценностей) с тем, что накоплено в культуре; особым потенциалом в данном случае обладает дисциплина «иностранный язык», позволяющая осуществлять сравнение в поликультурном пространстве;

- принцип множественности в сопровождающей учебный процесс операции выбора ценностей и дальнейших путей развития; выбор, как правило, определяется смысловой значимостью для студента изучаемых реалий; процесс подготовки специалиста включает в себя разнообразные тенденции, сопровождаемые стихийными и управляемыми процессами разрушения старых и возникновения новых систем, поиска и приобретения новых смыслов;

- принцип нелинейности взаимодействия: образование может считаться инновационным, если оно будет представлять собой процесс нелинейного взаимодействия человека с интеллектуальной средой, при котором личность воспринимает ее для обогащения собственного внутреннего мира и благодаря этому созревает для умножения потенциала самой среды;

- принцип открытости: инновационная образовательная среда должна быть открытой системой (состоять из подсистем, между которыми происходит постоянный обмен информацией; являться подсистемой системы более высокого порядка и обмениваться информацией с другими ее подсистемами);

- принцип саморазвития: в инновационной образовательной среде должен быть обеспечен переход от управления к самоуправлению, от развития под влиянием внешних факторов к саморазвитию под влиянием внутренних факторов.

В соответствии с синергетической парадигмой жизнедеятельности целое всегда больше составляющих его частей. В проектировании

и реализации инновационного обучения это означает, что инновационное образовательное пространство, частями которого являются взаимодействующие отдельные образовательные системы, представляет собой феномен, обладающий качественно новыми свойствами по сравнению с каждой отдельно взятой системой. В обучении иностранным языкам синергетический подход реализуется, например, в формировании коммуникативной компетенции, составляющие части которой – языковая, речевая, социокультурная и другие – взаимодействуя, образуют вторичную языковую личность, не просто владеющую знаниями по лексике, грамматике, стилистике и т. д., а реализующую это все в речи на определенном социокультурном фоне.

Таким образом, высшее образование позволяет усвоить правила самоорганизации самого себя и социальных систем, если преподаватель осуществляет свою инновационную педагогическую деятельность на базе синергетической парадигмы, на основе смыслоцентрированного подхода, в соответствии с теорией сложных систем, их самоорганизации, динамики хаоса и порядка, устойчивого состояния, если он владеет инновационными педагогическими технологиями и соответствующими им моделями педагогического взаимодействия.

В современной науке совершенно четко прослеживается тенденция интеграции естественных и гуманитарных наук, о чем мы уже говорили выше. Разрешению многих проблем взаимодействия двух культур – естественнонаучной и гуманитарной – способствует становление эволюционно-синергетической парадигмы. Она дает новое направление интеграции естественнонаучного и социально-гуманитарного знания и в то же время сама является результатом такой интеграции.

*Курейчик, В. М., В. И. Писаренко, В. И. Синергетика в образовании. [Электронный ресурс]. Режим доступа:*

<https://cyberleninka.ru/article/n/sinergetika-v-obrazovanii-1>

## **Глава 5. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД – НОВАЯ ПАРАДИГМА РЕЗУЛЬТАТА ОБРАЗОВАНИЯ?**

Модернизация российской экономики, ее преобразование в цифровую, кардинальные изменения, происходящие на рынке труда, дефицит квалифицированных кадров, несоответствие качества подготовки выпускника, полученной в рамках традиционного образовательного процесса, требованиям рынка труда, привели к возникновению вызовов, на которые, прежде всего, должно ответить образование как один из механизмов трансляции культуры и как один из инструментов социализации.

Информационный взрыв, сопровождающийся стремительным темпом роста знаний, выявил проблемы и недостатки традиционной системы российского образования, ориентированной на репродукцию, воспроизведение ограниченной по своему объему системы знаний и умений, способствующих наиболее успешной социализации человека к жизни в традиционно-стабильном обществе, и привел к парадигмальным изменениям в образовании, его целевой, содержательной, технологической и результативной составляющих.

Новую парадигму результата образования наиболее наглядно представляет компетентностный подход, приобретший в настоящее время значение приоритетного направления модернизации российского образования.

Приоритетность компетентностного подхода, положенного наряду с деятельностным и культурологическим подходами в основу Федеральных Государственных Образовательных Стандартов (как основного общего образования, так и высшего образования), обуславливающих нормативно-правовое регулирование в сфере образования, во многом продиктована присоединением России к Болонскому процессу.

Болонский процесс – это процесс сближения и гармонизации систем образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования.

Основными целями Болонского процесса выступают:

1. Построение европейской зоны высшего образования как ключевого направления развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства.

2. Формирование и укрепление интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы; повышение престижности в мире европейской высшей школы.

3. Обеспечение конкурентоспособности европейских вузов с другими системами образования в борьбе за студентов, деньги, влияние; достижение большей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования; повышение качества образования.

4. Повышение центральной роли университетов в развитии европейских культурных ценностей, в которой университеты рассматриваются как носители европейского сознания.

Цель Болонской декларации – установление европейской зоны высшего образования, а также активизация европейской системы высшего образования в мировом масштабе.

Декларация содержит семь ключевых положений:

- Принятие системы сопоставимых степеней, в том числе, через внедрение приложения к диплому для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования.

- Введение двухциклового обучения: постепенного и послестепенного. Первый цикл длится не менее трех лет. Второй должен вести к получению степени магистра или степени доктора.

- Внедрение европейской системы обеспечивает право выбора студентом изучаемых дисциплин. За основу предлагается принять ECTS (European Credit Transfer System), сделав ее накопительной системой, способной работать в рамках концепции «обучение в течение всей жизни».

- Существенно развить мобильность учащихся (на базе выполнения двух предыдущих пунктов). Расширить мобильность преподавательского и иного персонала путем зачета периода времени, затраченного ими на работу в европейском регионе. Установить стандарты транснационального образования.

- Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.

- Внедрение внутривузовских систем контроля качества образования и привлечение к внешней оценке деятельности вузов студентов и работодателей.



- Содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании, особенно в области развития учебных планов, межинституционального сотрудничества, схем мобильности и совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований.

Страны присоединяются к Болонскому процессу на добровольной основе через подписание соответствующей декларации.

Болонский процесс на уровне образования отражает одну из ведущих тенденций мирового развития – глобализацию.

Под *глобализацией* понимается процесс всемирной экономической, политической и культурной интеграции, т.е. сплочения и объединения политических, экономических, государственных и общественных структур в рамках региона, страны, мира, и унификации, т.е. приведению к единообразию, к единой форме.

Основным следствием процесса глобализации является мировое разделение труда, миграция капитала, рабочей силы, производственных ресурсов, стандартизация законодательства, экономических и технологических процессов, а также сближение и слияние культур разных стран. Это объективный процесс, который носит системный характер, то есть охватывает все сферы жизни общества. В результате глобализации мир становится более связанным и более зависимым от всех его субъектов. Происходит как увеличение количества общих для группы государств проблем, так и расширение числа и типов интегрирующихся субъектов.

В контексте подписанной в 2003 году Россией Болонской декларации компетентностный подход выступил как новая парадигма образовательного результата: «Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах».

С позиций компетентностного подхода «уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания ...» (О. Е. Лебедев).

Сам термин «компетентностный подход» первоначально использовался в тренингах персонала компаний, но позднее был заимствован и получил дальнейшее развитие в области образования. Этот процесс начался в 90-е годы XX века, охватил все уровни образования, все учебные дисциплины, стал не просто модным явлением, но характерной особенностью как профессионально-ориентированного обучения, так и академического образования.

В социальном и профессиональном плане речь идет о соответствии образования потребностям общества, способах интеграции обучения с общественными и экономическими реалиями повседневной жизни.

Эволюция понятия «компетентность» в образовании, в частности в области дидактики языка, нашла свое отражение в работах лингвистов и социолингвистов конца XX века. А. Н. Хомский, например, считал способность владения языком особенностью человеческого мозга, частью врожденной генетической программы. В этой связи он считал, что компетенция представляет собой то, что субъект может идеально воплотить благодаря своему биологическому потенциалу, что компетенция уникальна и независима. По его мнению, языковая компетентность означает врожденную универсальную языковую предрасположенность, идеальную внутреннюю способность, которая объясняет в конечном счете любое языковое явление, претворенное в действие. Позже данное положение было пересмотрено Д. Хаймсом, который считал, что функциональное владение языком подразумевает умение адаптироваться к решению коммуникативных задач и производственному контексту, что языковые навыки не биологические (врожденные), а навыки, которым обучаются (приобретенные). Таким образом, Д. Хаймс считал, что владение языком не просто лингвистическая компетенция, а коммуникативная компетенция, для реализации которой требуются навыки, приобретаемые в процессе формального или неформального обучения. В 80-е годы XX века понятие «компетенция» начинает использоваться на рынке труда, конкурируя с понятием «квалификация» (уровни образования, дипломы), которое применялось для оценки эффективности труда работника. Речь шла о выявлении когнитивных (т.е. связанных с познанием) ресурсов, необходимых для выполнения поставленных задач в конкретной ситуации.

Понятие «компетенции» находится на стыке гуманитарных и социальных наук. Хотя эксперты часто используют этот термин в научных трудах по дидактике, методике и психологии, при обмене научной информацией возникают его многочисленные интерпретации. Термин «компетенция» иногда используют в качестве синонима понятий «способность», «знание», «умение», «навык», «потенциал», «квалификация», то есть того, что связано с высшими психическими функциями. В других случаях особое внимание уделяется осуществлению, реализации определенных действий, что приближает понятие «компетентность» к понятию «эффективность». Не существует четкого и общего определения компетентности. По мнению современного французского ученого Ф. Перрену, никто не может претендовать на универсальное определение данного понятия. Тем не менее сам Ф. Перрену дает определение понятия компетентности «как способности эффективно действовать в определенном типе ситуации, способности, опирающейся на знания, но не сводящейся к ним». При этом Ф. Перрену подчеркивал, что необходимо умение использовать в зависимости от ситуации имеющиеся знания и ресурсы. В качестве примера он приводит типичную ситуацию, когда человек, годами изучавший иностранный язык в школе, ощущает разрыв между полученными знаниями и их применением в ситуации речевой и письменной коммуникации. Оказавшись в качестве туриста в стране изучаемого языка, он/она не в состоянии объясниться на элементарном уровне и получить необходимую информацию.

Традиционно под компетенцией (лат. – «добиваться, соответствовать, подходить») понимается круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом.

Выделяют 3 этапа становления компетентностного подхода в образовании:

Первый этап (1960-1970 гг.) – характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность.

Второй этап (1970-1990 гг.) – выделяется использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку (особенно неродному), формированием профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению. Дан-

ный этап знаменателен тем, что в это время ученые не только исследуют компетенции, выделяя от 3 до 37 их видов, но и пытаются строить обучение, имея в виду ее формирование как конечного результата процесса обучения.

Третий этап (1990 г.) – развития компетентностного подхода значим тем, что в документах, материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровище» Ж. Делор, сформулировав «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить», определил, по сути, основные глобальные компетентности. Так, согласно Ж. Делору, одна из них гласит – «научиться делать, с тем чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе».

#### В чем же сущность компетентностного подхода?

Компетентностный подход – это подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования. Образовательный результат в контексте Болонского процесса должен быть представлен «профессиональной подготовленностью выпускника к рынку труда», который понимается как «использование совокупности знаний, умений, компетенций, а также личностных характеристик для успешного роста выпускников высших учебных заведений в выбранной профессии и для расширения перспектив их трудоустройства, в чем заинтересованы как сами выпускники, так и общество, экономика в целом и работодатели, в частности».

Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов (В. И. Байденко). К числу таких принципов относятся следующие положения:

- Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.

- Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.

- Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

- Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения.

Центральным моментом организации компетентностноориентированного обучения является принцип ответственности и инициативы самих учащихся, происходит смещение акцентов с односторонней авторитарной позиции преподавателя на активную, ответственную и самостоятельную позицию в учении студентов.

В системе общего образования выделяют четыре линии реализации компетентностного подхода в образовании, направленные на формирование:

- ключевых компетенций;
- обобщенных предметных умений;
- прикладных предметных умений;
- жизненных навыков.

Первая линия является линией становления ключевых компетенций надпредметного характера. К этой линии относятся, например, педагогические техники и технологии формирования умения понимания текстов, обработки информации разного рода, взаимодействия в группе.

Вторая линия реализации компетентностного подхода связана со становлением обобщенных умений предметного характера, умения абстрагировать условия задач в каждой предметной области. К ним относятся, например, умение решать классы задач – для физики, оценка произведений искусства – для музыки или изобразительного искусства, понимание иноязычной речи – для иностранного языка, умение интерпретировать таблицы и диаграммы – для математики и т.п. Выделение этой линии вызвало большие дискуссии.

Третьим направлением реализации компетентностного подхода является усиление прикладного, практического (можно назвать также прагматического или пользовательского) характера. Это направление возникло из простых вопросов о том, какими результатами образования выпускник образовательного учреждения может воспользоваться после окончания курса обучения. Идея этого направления состоит в том, что для обеспечения «отдаленного эффекта» образования все, что изучается, должно быть использовано, включено в процесс употребления.

Наконец, четвертой линией реализации компетентностного подхода является обновление содержания образования для решения задачи овладения «жизненными навыками», под которыми понимается разнообразный набор простых умений, которыми современные люди пользуются и в жизни, и на работе. К ним относятся, например, умение считать деньги, составлять и оформлять простые документы. Сюда же относятся и занятия по подготовке к чрезвычайным ситуациям, и подготовка грамотных потребителей, и элементарная компьютерная грамотность.

В системе высшего профессионального образования выделяют три линии реализации компетентностного подхода, которые направлены на формирование:

- ключевых компетентностей;
- обобщенных профессиональных компетентностей;
- специальных профессиональных компетентностей.

Понятийный аппарат, характеризующий смысл компетентностного подхода в образовании, до конца ещё не устоялся.

Проблема дефиниций сводится к их множеству и отсутствию общепринятой дефиниции. Она вовсе не означает отрицание новой качественной характеристики образования вообще и высшего образования, в частности. Ознакомимся с существующими определениями и попытаемся выяснить общее между ними.

И. А. Зимняя пишет, что есть два варианта толкования соотношения этих понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются.

Обобщенное представление о компетентности как научной категории мы рассмотрим на основе анализа некоторых определений по-

ятий «компетентность», «компетенция», «образовательная компетенция», взятых из разных источников:

- компетентность (лат. *competens* – подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий) – качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области и мнение которого поэтому является веским, авторитетным;

- компетентность – способность к осуществлению реального, жизненного действия и квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность; поскольку у любого действия существуют два аспекта – ресурсный и продуктивный, то именно развитие компетентностей определяет превращение ресурса в продукт;

- компетентность – потенциальная готовность решать задачи со знанием дела; включает в себя содержательный (знание) и процессуальный (умение) компоненты и предполагает знание существа проблемы и умение ее решать; постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного применения этих знаний в конкретных условиях, т. е. обладание оперативным и мобильным знанием;

- компетентность – это обладание определённой компетенцией, т.е. знаниями и опытом собственной деятельности, позволяющими выносить суждения и принимать решения;

Слово «компетенция» происходит от латинского «*competere*», что значит «добиваться, соответствовать, подходить».

В словарях и научной литературе «компетенция» объясняется по-разному:

- знания, умения, опыт, теоретико-прикладная подготовленность к использованию знаний;

- круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлён;

- совокупность вопросов, в которых данный субъект обладает познаниями и опытом собственной деятельности.

Компетентность и компетенция, считает В. А. Метаева являются взаимодополняемыми и взаимообусловленными понятиями: компетентный человек, не обладающий компетенцией, не может в полной мере и в социально значимых аспектах ее реализовать.

А. В. Хуторской разделяет понятия «компетентность» и «компетенцию» следующим образом: «Компетенция в переводе с латинского

*competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

Для разделения общего и индивидуального будем отличать синонимически используемые часто понятия «компетенция».

*Компетенция* включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

*Компетентность* – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности».

В российском документе «Стратегии модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентного подхода в системе современного российского образования, узловое понятие которого – компетентность. Было подчеркнуто, что это понятие шире понятия знания, или умения, или навыка; оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знания – умения – навыка, это понятие несколько иного смыслового ряда). Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др. Компетентности формируются в процессе обучения, и не только в школе, но и под воздействием семьи, друзей, работы, политики, религии, культуры и пр. В связи с этим реализация компетентного подхода зависит от всей в целом образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается обучающийся.

В. Д. Шадриков исходит из определения, согласно которому, компетенция – это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав. «Таким образом, мы видим, что компетенция относится не к субъекту деятельности, а к кругу вопросов, относящихся к деятельности. Другими словами, ком-



петенции – это функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Компетентность же относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи».

По В. Д. Шадрикову, «компетенция является системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств. В каждой деятельности вес этих компонентов и их сочетания могут существенно различаться. В образовательном процессе наблюдается определенная диалектика в формировании компетенций. Компетенции формируются на основе знаний, умений, способностей, личностных качеств, но сами эти знания и др. во многом не являются компетенциями, они выступают как условия для формирования компетенций. Было бы большой ошибкой (которая намечается), если при реализации компетентностного подхода мы противопоставим его знаниям, умениям, способностям, личностным качествам».

Термин «компетенция» (в переводе с латинского – соответствие, соразмерность) имеет два значения: круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. Компетентность в рамках обсуждаемой темы обозначает уровень образованности. В одной из педагогических дискуссий по вопросам компетентностного подхода было предложено следующее определение: компетентность – это способность действовать в ситуации неопределённости (В. А. Болотов, В. В. Сериков).

Как мы уже отмечали, в России требуемые результаты образования определяются Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), формулирующими квалификационные требования к подготовке специалистов разных направлений. Первоначально ФГОС определяли результаты образования в виде набора дидактических единиц, знание которых обязательно для завершившего образование школьника или студента. В начале XXI века произошел переход от знаниевой парадигмы результата образования к компетентностной. Цель образования стали трактовать как непрерывный процесс саморазвития в течение всей жизни, к которому человека необходимо готовить. Кроме того, получение образования стало рассматриваться как средство достижения практического результата, увеличения своего потенциала и получения хорошо оплачиваемой работы. И наконец, вхождение России в Болонский процесс потребова-

ло унификации требований к будущему специалисту, которые были бы понятны работодателям разных стран.

Цели школьного образования с точки зрения компетентностного подхода заключаются в следующем:

- Научить учиться, т.е. научить решать проблемы в сфере учебной деятельности, в том числе: определять цели познавательной деятельности, выбирать необходимые источники информации, находить оптимальные способы добиться поставленной цели, оценивать полученные результаты, организовывать свою деятельность, сотрудничать с другими учениками.

- Научить объяснять явления действительности, их сущность, причины, взаимосвязи, используя соответствующий научный аппарат, т.е. решать познавательные проблемы.

- Научить ориентироваться в ключевых проблемах современной жизни – экологических, политических, межкультурного взаимодействия и иных, т.е. решать аналитические проблемы.

- Научить ориентироваться в мире духовных ценностей, отражающих разные культуры и мировоззрения, т.е. решать аксиологические проблемы.

- Научить решать проблемы, связанные с реализацией определённых социальных ролей (избирателя, гражданина, потребителя, пациента, организатора, члена семьи и т.д.).

- Научить решать проблемы, общие для различных видов профессиональной и иной деятельности (коммуникативные, поиска и анализа информации, принятия решений, организации совместной деятельности и т.п.).

- Научить решать проблемы профессионального выбора, включая подготовку к дальнейшему обучению в учебных заведениях системы профессионального образования (А. С. Запесоцкий).

Понятие «компетентности» – согласно разработчикам «Стратегии модернизации содержания общего образования» – «... включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую». Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентации, привычки и т.д. При этом отметим, что компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции. Од-

нако многие исследователи не разделяют эти понятия, в ряде случаев они приводятся вместе или взаимозаменяют друг друга.

Как мы уже отмечали выше, понятия «компетенция» и «компетентность» отличаются от традиционного понятия «ЗУН». Отличие понятия «компетенция» состоит в том, что она предполагает взаимосвязанные качества личности (ЗУН + способы деятельности) по отношению к определенному кругу предметов, а также направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации и т. п.), ее способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления; характер – самостоятельность, целеустремленность, волевые качества. Понятие «компетентность» еще более емкое и значимое, чем «компетенция», т. к. выражает степень владения, обладания человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и к предмету деятельности.

Таким образом, понятия «компетенция», «компетентность» значительно шире понятий знания, умения, навыки.

Если исходить из этого определения при анализе достигнутого уровня образованности (как основного образовательного результата), можно выделить его следующие характеристики: сфера деятельности; степень неопределённости ситуации; возможность выбора способа действия; обоснование выбранного способа (эмпирическое, теоретическое, аксиологическое). Уровень образованности человека тем выше, чем шире сфера деятельности и выше степень неопределённости ситуаций, в которых он способен действовать самостоятельно, чем более широким спектром возможных способов деятельности он владеет, чем основательнее выбор одного из таких способов. С этой точки зрения способность ученика воспроизвести в учебной ситуации большой объём сложного по своему содержанию материала нельзя рассматривать как признак высокого уровня его образованности.

Изменились и *требования к личностным достижениям и качествам*, которые должен был продемонстрировать выпускник учебного заведения. Так, с позиций компетентностного подхода, в процессе обучения необходимо создавать условия, способствующие развитию следующих личностных качеств обучающегося:

1) *когнитивные* (познавательные) качества – умение задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать непонимание вопроса и др.;

2) *креативные* (творческие) качества – вдохновлённость, фантазия и чуткость к противоречиям, раскованность мыслей и чувств, прогностичность, критичность, наличие своего мнения и др.;

3) *оргдеятельностные* (методологические) качества – способность к учебной деятельности и умение её пояснить, умение поставить цель и её достичь; способность к нормотворчеству, рефлексивное мышление и самооценка и др.;

4) *коммуникативные качества*, обусловленные необходимостью взаимодействия с другими людьми, объектами окружающего мира и информацией, умение её отыскивать, преобразовывать и передавать; выполнение различных социальных ролей в группе и коллективе, использование телекоммуникационных технологий (электронная почта, Интернет);

5) *мировоззренческие качества*, определяющие эмоционально-ценностные характеристики ученика, его способность к самопознанию и самодвижению; умение найти своё место в окружающем мире, семье, коллективе; национальные и общечеловеческие устремления, патриотические качества личности и т.п.

Таким образом, новая парадигма результата образования предполагает формирование у выпускника учебного заведения *образовательных компетенций* как совокупности смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности учащегося по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности.

Определив понятие образовательных компетенций, следует выяснить их *иерархию*. В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета). В связи с этим А. В. Хуторской предложил трехуровневую иерархию компетенций, которая включает:

- *ключевые компетенции* – относятся к общему содержанию образования;

- *общепредметные компетенции* – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;

- *предметные компетенции* – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

В структуре компетенции выделяют когнитивную, операционально-технологическую, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие.

Уточним составляющие элементы понятия «компетенция»:

- *знания* – это набор фактов, требуемых для выполнения работы. Знания – более широкое понятие, чем навыки. Знания представляют интеллектуальный контекст, в котором работает человек.

- *навыки* – это владение средствами и методами выполнения определенной задачи. Навыки проявляются в широком диапазоне: от физической силы и сноровки до специализированного обучения. Общим для навыков является их конкретность.

- *способность* – врожденная предрасположенность выполнять определенную задачу. Способность также является приблизительным синонимом одаренности.

- *стереотипы поведения* означает видимые формы действий, предпринимаемых для выполнения задачи. Поведение включает в себя наследованные и приобретенные реакции на ситуации, и ситуационные раздражители. Наше поведение проявляет наши ценности, этику, убеждения и реакцию на окружающий мир. Когда человек демонстрирует уверенность в себе, формирует из коллег команду, или проявляет склонность к действиям, его поведение соответствует требованиям организации. Ключевым аспектом является возможность наблюдать это поведение.

- *усилия* – это сознательное приложение в определенном направлении ментальных и физических ресурсов. Усилия составляют ядро рабочей этики. Любому человеку можно простить нехватку таланта или средние способности, но никогда – недостаточные усилия. Без усилий человек напоминает вагоны без локомотива, которые также полны способностей, однако безжизненно стоят на рельсах.

Общеобразовательная школа не в состоянии сформировать уровень компетентности учеников, достаточный для эффективного решения проблем во всех сферах деятельности и во всех конкретных

ситуациях, тем более в условиях быстро меняющегося общества, в котором появляются и новые сферы деятельности, и новые ситуации. Цель школы – формирование ключевых компетентностей.

Вопрос о ключевых компетенциях стал предметом обсуждения во всем мире. Особенно актуальна эта проблема звучит сейчас в связи с модернизацией Российского образования. Модернизация Российского образования стала следствием необходимости осмысления специфики процесса обучения в условиях «экономики знаний» (И. Фрумин). Основными характеристиками экономики знаний являются следующие: обучение как “создание знаний” на основе исследовательского подхода вместо обучения на основе информации; обучение на основе анализа и обработки знаний вместо механического обучения; совместная деятельность педагога и учащегося по созданию системы знаний вместо обучения, жестко направляемого учителем; своевременное и актуальное обучение вместо обучения “на всякий случай, вдруг понадобится в будущем”; применение различных способов обучения вместо исключительно формального обучения; обучения по инициативе с учетом личностных смыслов и личностного опыта вместо обучения по указанию; организация непрерывного обучения вместо определения конца обучения определенным возрастным этапом.

Следующим шагом будет определение видов компетенций. По видам компетенции можно классифицировать следующим образом: ключевые, базовые и функциональные. Под ключевыми нами понимаются компетенции, необходимые для жизнедеятельности человека и связанные с его успехом в профессиональной деятельности в быстроизменяющемся обществе. Под базовыми компетенциями понимаются компетенции, отражающие специфику определенной профессиональной деятельности. Функциональные компетенции представляют собой совокупность характеристик конкретной деятельности и отражают набор функций, характерных для данного рабочего места.

Таким образом, ключевыми компетенциями можно назвать такие, которыми должен обладать каждый член общества и которые можно было бы применять в самых различных ситуациях. Ключевые компетентности становятся универсальными и применимыми в разных ситуациях.

Ученые, педагоги, работодатели пытаются определиться в вопросе: какие именно компетенции следует рассматривать как ключевые. На этот вопрос трудно дать однозначный ответ.

Теоретической основой выделения И. А. Зимней групп ключевых компетенций послужили сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что:

а) человек есть субъект общения, познания, труда (Б. Г. Ананьев);

б) человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В. Н. Мясищев);

в) компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач);

г) профессионализм включает компетентности (А. К. Маркова). С этих позиций ею были выделены три основные группы компетентностей:

– компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;

– компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;

– компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

Всего И. А. Зимняя выделяет десять основных компетенций. Если представить эти компетенции как актуальные компетентности, то очевидно, что последние будут включать:

а) готовность к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект);

б) владение знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект);

в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект);

г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);

д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления. Эти компетенции, проявляясь в поведении, деятельности человека, становятся его личностными качествами, свойствами. Соответственно, они становятся компетентностями, которые характеризуются и мотивационными, и смысловыми, и отношенческими, и регу-

ляторными составляющими, наряду с когнитивными (знанием) и опытом.

Анализ литературы, свидетельствуя о развитии компетентностного подхода, в то же время показывает, что в настоящее время образование столкнулось не только с достаточно трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения содержания понятия ключевых компетенций, но и самих оснований их разграничения, классификации. Об этом свидетельствует, например, приводимое А. В. Хуторским наименование основных ключевых компетенций, в перечень которых входят: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная компетенция или компетенция личностного совершенствования. Каждая из них, в свою очередь, представляет набор не менее значимых компетентностей, соотносимых с основными сферами деятельности человека.

Компетентность по А. В. Хуторскому – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Под компетенцией ученика (на основе личностно-ориентированного образования) А. В. Хуторской понимает «наперед заданное требование (норму) к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере». Компетентность ученика, по его мнению, предполагает целый спектр его (ученика) личностных качеств – от смысловых и мировоззренческих до рефлексивно-оценочных. Иными словами, компетентность всегда личностно окрашена качествами конкретного ученика.

Ключевые компетенции (применительно к школьному образованию) рассматриваются А. В. Хуторским как «способность учащихся самостоятельно действовать в ситуации неопределённости при решении актуальных для них проблем». По его мнению, ключевые компетенции

➤ *требуют сложной ментальной организованности (включения интеллектуальных, эмоциональных качеств);*

➤ *сложно устроены и для реализации требуют целого набора навыков (навыки сотрудничества, понимания, аргументации, планирования...);*



➤ *реализуются на разных уровнях (от элементарного до глубокого).*

Ключевые компетенции – это то, что дает ключ к становлению компетентности (сформированность ключевых компетенций означает, что у человека есть некий особый ресурс достижения высокого уровня компетентности в любом виде деятельности).

А. В. Хуторским была разработана классификация ключевых образовательных компетенций, в основу которой были положены следующие основания:

- цели общего образования
- структурное представление социального опыта и опыта личности
- основные виды деятельности ученика, позволяющие ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.

Предложенная А. В. Хуторским классификация включает: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые и компетенции личностного самосовершенствования.

*1. Ценностно-смысловые компетенции.* Это компетенции, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

*2. Общекультурные компетенции.* Познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником картины мира, расши-

ряющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира

3. *Учебно-познавательные компетенции.* Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками: добыванием знаний непосредственно из окружающей действительности, владением приемами учебно-познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях. В рамках этих компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

4. *Информационные компетенции.* Навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Владение современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир и т.п.) и информационными технологиями (аудио-, видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет). Поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача.

5. *Коммуникативные компетенции.* Знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения этих компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

6. *Социально-трудовые компетенции.* Выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи. Права и обязанности в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. В данные компетенции входят, например, умения ана-

лизировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

*7. Компетенции личностного самосовершенствования* направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Ученик овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражаются в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура, способы безопасной жизнедеятельности.

В свою очередь, перечисленные компетенции имеют свое содержание и предполагают целый ряд метапредметных умений (формулировки компетенций в деятельностной форме).

*Ценностно-смысловые компетенции предполагают умения:*

- формулировать собственные ценностные ориентиры по отношению к изучаемым учебным предметам и сферам деятельности;
- владеть способами самоопределения в ситуациях выбора на основе собственных позиций; уметь принимать решения, брать на себя ответственность за их последствия, осуществлять действия и поступки на основе выбранных целевых и смысловых установок;
- осуществлять индивидуальную образовательную траекторию с учетом общих требований и норм.

*Учебно-познавательные компетенции:*

- ставить цель и организовывать её достижение, уметь пояснить свою цель;
- организовывать планирование, анализ, рефлекссию, самооценку своей учебно-познавательной деятельности;
- задавать вопросы к наблюдаемым фактам, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание по отношению к изучаемой проблеме;
- ставить познавательные задачи и выдвигать гипотезы; выбирать условия проведения наблюдения или опыта; выбирать необходимые приборы и оборудование, владеть измерительными навыками, работать с инструкциями; использовать элементы вероятностных и

статистических методов познания; описывать результаты, формулировать выводы;

- выступать устно и письменно о результатах своего исследования с использованием компьютерных средств и технологий (текстовые и графические редакторы, презентации);

- иметь опыт восприятия картины мира.

*Социокультурные компетенции:*

- владеть знаниями и опытом выполнения типичных социальных ролей: семьянина, гражданина, работника, собственника, потребителя, покупателя; уметь действовать в каждодневных ситуациях семейно-бытовой сферы;

- определять свое место и роль в окружающем мире, в семье, в коллективе, государстве; владеть культурными нормами и традициями, прожитыми в собственной деятельности; владеть эффективными способами организации свободного времени;

- иметь представление о системах социальных норм и ценностей в России и других странах; иметь осознанный опыт жизни в многонациональном, многокультурном, многоконфессиональном обществе;

- действовать в сфере трудовых отношений в соответствии с личной и общественной пользой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений;

- владеть элементами художественно-творческих компетенций читателя, слушателя, исполнителя, зрителя, юного художника, писателя, ремесленника и др.

*Коммуникативные компетенции:*

- уметь представить себя устно и письменно, написать анкету, заявление, резюме, письмо, поздравление;

- уметь представлять свой класс, школу, страну в ситуациях межкультурного общения, в режиме диалога культур, использовать для этого знание иностранного языка;

- владеть способами взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями; выступать с устным сообщением, уметь задать вопрос, корректно вести учебный диалог;

- владеть разными видами речевой деятельности (монолог, диалог, чтение, письмо), лингвистической и языковой компетенциями;

- владеть способами совместной деятельности в группе, приемами действий в ситуациях общения; умениями искать и находить компромиссы;

- иметь позитивные навыки общения в поликультурном, полиэтническом и многоконфессиональном обществе, основанные на знании исторических корней и традиций различных национальных общностей и социальных групп.

*Информационные компетенции:*

- владеть навыками работы с различными источниками информации: книгами, учебниками, справочниками, атласами, картами, определителями, энциклопедиями, каталогами, словарями, CD-Rom, Интернет;

- самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую для решения учебных задач информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее;

- ориентироваться в информационных потоках, уметь выделять в них главное и необходимое; уметь осознанно воспринимать информацию, распространяемую по каналам СМИ;

- владеть навыками использования информационных устройств: компьютера, телевизора, магнитофона, телефона, мобильного телефона, пейджера, факса, принтера, модема, копира;

- применять для решения учебных задач информационные и телекоммуникационные технологии: аудио и видеозапись, электронную почту, Интернет (А. В. Хуторской).

Авторами «Стратегии модернизации содержания общего образования» предлагаются наиболее общие основания для разграничения компетентностей – по сферам. Они полагают, что в структуре ключевых компетентностей должны быть представлены:

- «компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;

- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);

- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать

собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации);

- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность)».

Г. К. Селевко вершину иерархии компетентностей представляет как гипотетическую общую компетентность человека, которая, очевидно, состоит из совокупности нескольких самых обобщенных составляющих – ключевых суперкомпетентностей. В школьной образовательной практике он выделяет такие ключевые суперкомпетентности: математическую, коммуникативную, информационную, автономизационную, социальную, продуктивную, нравственную.

С точки зрения требований к уровню подготовленности выпускников образовательные компетенции представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся, связанные с их способностью осмысленно применять комплексные знания, умения и способы деятельности в определенном междисциплинарном круге вопросов.

Компетенции формируются средствами содержания образования. В итоге у ученика развиваются способности и появляются возможности решать в повседневной жизни реальные проблемы – от бытовых до производственных и социальных.

Как мы уже говорили выше, под ключевыми компетентностями применительно к школьному образованию понимается способность учащихся самостоятельно действовать в ситуации неопределённости при решении актуальных для них проблем. Эта способность может быть реализована и за рамками школьного образования.

Компетентностный подход предполагает четкую ориентацию на будущее, которая проявляется в возможности построения своего образования с учетом успешности в личностной и профессиональной деятельности. Компетенция проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки своих возможностей в конкретной ситуации, и связана с мотивацией на непрерывное образование.

Рассматривая компетентностный подход в рамках модернизации профессионального образования М. А. Югова подчеркивает, что в ка-

честве основных единиц модернизации образования, определяющих его качество, выступают также ключевые компетенции. Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, формированию которых придаётся важное значение в подготовке специалистов: политическая и социальная, межкультурная, коммуникативная, социально-информационная, персональная. Однако вооружить студентов профессиональными знаниями и умениями не является единственной задачей высшего профессионального образования. Деятельность вуза также направлена на помощь в становлении личности будущего специалиста, адекватной требованиям, предъявляемым обществом, т.е. вуз помогает сформировать профессионально значимые и социально необходимые личностные качества специалиста.

Как мы уже неоднократно отмечали, с позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. В контексте сказанного, например, основная цель применения компетентностного подхода в системе высшего образования – обеспечение получения выпускниками именно тех знаний и умений, которые будут востребованы по окончании обучения и приведут к успешному построению карьеры в будущей взрослой жизни. Не случайно применение компетентностного подхода в обучении является одним из приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования. Внедрение данного подхода, по мнению, разработчиков компетентностного подхода, позволит переконструировать и обогатить содержание образования, результатом которого должна стать практическая деятельность, обеспеченная знаниями. Так, совершенствование практической подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности усилит взаимодействие высшей школы с рынками труда и поможет решению экономических, политических и социальных задач, стоящих перед обществом в эпоху перехода к цифровой экономике. Однако не стоит переоценивать возможности компетентностного подхода. Необходимо отметить, что компетентностный подход в значительной степени сфокусирован на развитии практических навыков, а не на получении знаний.

Проблему представляет и оценка степени сформированности компетенций, так как она связана с личностными характеристиками человека, требует оценки качеств самого человека и может быть

субъективна. Кроме того, нельзя не согласиться и с позицией ряда исследователей, например, доктора философских наук В. Ю. Бельского и доктора философских наук А. Л. Золкина, которые в своей статье «Современное образование: новации и традиции» пишут: «Система образования сегодня сталкивается с новыми общественными требованиями. Эти требования определяются развитием цифровых технологий, существенными изменениями векторов научно-технической деятельности, трансформацией всей ценностной сферы современной цивилизации...

Смена когнитивных стратегий от фундаментального теоретического образования на сугубо информационные компетенции несет еще пока не осмысленную полностью антропологическую и культурную угрозу. Фактически современная высшая школа постепенно отказывается не только от идеи образования и формирования системного мышления, но и от своей социокультурной функции социализации и инкультурации (процесс освоения индивидуумом норм общественной жизни и культуры) индивидов в пользу их простой адаптации к цифровой реальности. Искусственный интеллект возрождает классическую проблему философии техники — техноморфизм культуры, когда средство превращается в цель, в новый способ господства над человеком абстрактных сил новых технологий.

Вместо реализации социокультурной функции образования и средняя, и высшая школы активно расширяют атмосферу культурного нигилизма (отрицания — в крайней своей форме — общепринятых ценностей, идеалов, норм нравственности), скептицизма (самосомневающееся сомнение, которое, являясь вполне нетрадиционным философским решением, представляет собой вечно ищущее, никогда не удовлетворённое, ни на чем окончательно не останавливающееся философское мышление) и нарциссизма (это особенность психики, при которой человек воспринимает себя как уникального индивидуума, считает себя лучше других, что не всегда соответствует действительности), в результате чего современный молодой человек фактически ни к какому образованию и не стремится, он просто хочет получить «беловоротничковую» профессию на базе среднего образования.

Этот вызов накладывается на затянувшийся кризис отечественного образования, который порожден стремлением реформировать советское образовательное пространство на основе болонских стан-



дартов. Пока глобализация рассматривалась как единственный вектор общественного развития, эта реформа имела простой и понятный смысл интеграции в единое образовательное пространство. Кризис идеи глобализации есть кризис болонских представлений о едином образовании. Глобальное общество, под которое настраивалась система образования, не состоялось, следовательно, требуется серьезное переосмысление перспективы общественного развития и востребованных этим развитием образовательных идей.

Исторический вызов, стоящий перед Россией, носит системный характер, фактически – это цивилизационный вызов, порожденный кризисом глобализации как стратегии общественного развития. Если Россия отказывается от западного проекта глобализации в пользу выбора проекта собственного цивилизационного развития, то и система образования, и образовательная политика, и даже этика образования должны быть пересмотрены.

Сегодня мы на практике сталкиваемся с проблемой концептуального и культурного релятивизма (философская доктрина, которая утверждает, что все знания относительны и абсолютной истины не существует): новый этап развития современного общества – это иной смысловой мир, а не рейтинги количественных изменений. Претенденты на будущее сегодня должны ориентироваться не на интегративные, а на прагматические и даже альтернативные пути развития. Поэтому и Россия должна сделать выбор, ответив на вопрос: мы продолжаем интегрироваться в западную мир-систему, или строим альтернативную мир-систему?»

В этих условиях, как никогда остро встает вопрос о необходимости интеграции культурологического и компетентностного подходов, в основу которой положены следующие идеи и принципы:

- Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности.
- Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт.
- Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организацион-

ных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

- Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения.

- Принцип ценностного, личностно-смыслового включения обучающегося в учебную деятельность.

- Принцип моделирования в рамках учебного процесса содержания, методов и форм, условий и ситуаций, характерных для профессиональной деятельности.

- Принцип проблемности в обучении и необходимости формирования и развития у обучающихся культуры исследовательской деятельности, способности к её осуществлению на протяжении всей жизни и саморазвитию на её основе.

- Принцип соответствия форм организации учебной деятельности целям и содержанию образования.

- Принцип ведущей роли диалогического общения в процессе учебной деятельности.

Именно совместно выработанные этими подходами основные идеи и принципы, обуславливающие парадигмальные изменения в постановке и решении основных проблем образования в данный исторический период, позволят, на наш взгляд, не только и не столько успешно осуществить модернизацию российского образования, сколько позволят образованию выступить средством достижения конкурентных преимуществ, генератором культурных смыслов, обеспечивающих цивилизационный суверенитет России.

### **Вопросы и задания**

1. Раскройте сущность Болонского процесса. Как Вы думаете, какие позитивные и негативные последствия российской культуры в целом и для российского образования в частности и имело присоединение нашей страны к Болонскому процессу?

2. Назовите и охарактеризуйте ключевые положения Болонской декларации. Согласны ли Вы с утверждением, что Болонский процесс на уровне образования отражает одну из ведущих тенденций мирового развития – глобализацию. Ответ аргументируйте.

4. Как Вы понимаете сущность компетентностного подхода в образовании? Какие принципы были положены О. Е. Лебедевым в основу компетентностного подхода, раскройте их содержание.

5. Как отмечает О. Е. Лебедев, «уровень образованности, особенно в современных условиях, не определяется объёмом знаний, их энциклопедичностью», как это понималось в рамках традиционного подхода. Чем определяется уровень образованности с позиций компетентностного подхода?

6. Опираясь на предложенные материалы, выпишите определения «компетенции» и «компетентности» как ключевых категорий компетентностного подхода.

7. Охарактеризуйте сложившиеся в педагогике подходы к классификации компетенций. Какие компетенции называют ключевыми? Почему они получили такое название?

8. Охарактеризуйте ключевые компетентности (по классификации А. В. Хуторского) как результативно-целевую основу компетентностного подхода в образовании.

9. Сравните подходы к выделению совокупности ключевых компетенций, предложенные А. В. Хуторским и И. А. Зимней. Какой из предложенных подходов Вы считаете более обоснованным? Ответ аргументируйте.

10. Как, на Ваш взгляд, соотносятся между собой ключевые компетенции, универсальные учебные действия и основные компоненты содержания образования, обусловленные культурологическим подходом к пониманию его сущности?

11. Опираясь на статью О. Е. Ивановой «Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим», составьте сравнительную таблицу обозначенных подходов (по выделенным Вами основаниям).

И. А. Зимняя

### КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ – НОВАЯ ПАРАДИГМА РЕЗУЛЬТАТА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Происходящие в конце XX и начале XXI вв. существенные изменения характера образования (его направленности, целей, содержания) все более явно, согласно ст. 2 Закона РФ «Об образовании», ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущего специалиста, что подчеркнуто в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Эти накапливающиеся изменения означают процесс смены образовательной парадигмы, что отмечается многими исследователями (В. И. Байденко, Г. Б. Корнетов, А. Н. Новиков, Л. Г. Семушина, Ю. Г. Татур и др.), хотя само понятие «парадигма» не всегда ими используется.

Понимая содержание понятия «парадигма», вслед за Т. Куном, как «то, что объединяет членов научного сообщества», как «... всю совокупность убеждений, ценностей, технических средств и т.д., которая характерна для членов данного сообщества», мы трактуем само понятие в самом широком смысле слова. Это позволяет не вдаваться в анализ специфики *научной* парадигмы, ее системы в развитии науки, тезиса несоразмерности теорий различных ученых и его критики, например, Х. Патиеном, Л. Лауданом. Существенным для рассматриваемой позиции является положение Т. Куна, что «парадигмы дают ученым не только план деятельности, но также указывают и некоторые направления, существенные для реализации плана».

Правомерность такого расширительного толкования понятия «парадигма» и его экстраполяции на широкий спектр социальных явлений (соответственно, сюда может быть включено и образование) подтверждается высказыванием одного из значимых исследователей социальных наук К. Бейли. Как отмечает К. Бейли, «парадигма, как используемый в социальной науке термин, есть некоторый перспективный фрейм (a perspective frame of reference) соотнесения для рассмотрения социального мира, состоящий из совокупности концептов и допущений» и далее «па-

парадигма – это ментальное окно (mental window), через которое исследователь рассматривает мир».

Можно полагать, что в такой трактовке правомерно говорить не только о парадигме образования как целостного явления, но и парадигмах его составляющих, таких как цели, содержание, результат. Так, существующая долгие годы «ЗУН – парадигма результата» образования включает теоретическое обоснование, определение номенклатуры, иерархии умений и навыков, методик формирования, контроля и оценки. Эта парадигма принималась сообществом и до сих пор принимается некоторой его частью. Однако происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые, в части, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивную адаптацию в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно- и социально-интегрированного результата. В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих и выступило понятие «компетенция/компетентность». Это означало формирование новой парадигмы результата образования, к рассмотрению истории становления которой мы и переходим.

Прежде всего отметим, что ориентированное на компетенции образование (competence-based education – CBE) формировалось в 70-х годах в Америке в общем контексте предложенного Н. Хомским в 1965 году (Массачузетский университет) понятия «компетенция» применительно к теории языка, трансформационной грамматике. Как отметил Н. Хомский, «... мы проводим фундаментальное различие между *компетенцией* (знанием своего языка говорящим – слушающим) и *употреблением* (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае ... употребление является непосредственным отражением компетенции». В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию. ... противопоставление, вводимое мною, связано с соссюрдовским противопоставлением *языка* и *речи*, но необходимо ... скорее вернуться к гумбольдтовской концепции скрытой компетенции как системы порождающих процессов» (подчеркнуто – И. З.). Обратим здесь внимание на то, что именно «употребление» – есть актуальное

проявление компетенции как «скрытого», потенциального. Употребление, по Н. Хомскому, «в действительности» в реальности связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками и т. д., т. е. связано с самим говорящим, с опытом самого человека. В то же время (1959) в работе Р. Уайта «Motivation reconsidered: the concept of competence», категория компетенции содержательно наполняется собственно личностными составляющими, включая мотивацию.

Таким образом, в 60-х годах прошлого века уже как бы было заложено понимание рассматриваемых сейчас различий между понятиями «компетенция» и «компетентность», где последнее и трактуется нами как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека.

При этом отметим, что сами понятия «компетенция», «компетентность» и производное «компетентный» широко использовались и ранее – в быту, литературе, его толкование приводилось в словарях. Так, например, в «Кратком словаре иностранных слов» (М., 1952 г.) приводится следующее определение: «компетентный (лат. *competens*, *competentis* надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо».

Анализ работ по проблеме компетенции компетентности (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. Н. Куницина, Г. Э. Белицкая, Л. И. Берестова, В. И. Байденко, А. В. Хуторской, Н. А. Гришанова и др.) позволяет условно выделить три этапа становления СВЕ-подхода в образовании.

– Первый этап – 1960–1970 гг. – характеризуется введением в *научный* аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность. С этого времени начинается в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам исследование разных видов языковой компетенции, введение понятия «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс).

– Второй этап – 1970–1990 гг. – характеризуются использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку (особенно неродному), профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению, разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности».

В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование компетентности. Это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». При этом как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности».

Ниже приводится в сокращении список 39 видов компетентностей, текстуально по Дж. Равену:

- тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели;
- тенденция контролировать свою деятельность;
- вовлечение эмоций в процесс деятельности;
- готовность и способность обучаться самостоятельно;
- поиск и использование обратной связи;
- уверенность в себе;
- самоконтроль;
- адаптивность: отсутствие чувства беспомощности;
- склонность к размышлениям о будущем: привычка к абстрагированию;
- внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей;
- самостоятельность мышления, оригинальность;
- критическое мышление;
- готовность решать сложные вопросы;
- готовность работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство;
- исследование, окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих);
- готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск;
- отсутствие фатализма;
- готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели;
- знание того, как использовать инновации;

- уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям;
- установка на взаимный выигрыш и широта перспектив;
- настойчивость;
- использование ресурсов;
- доверие;
- отношение к правилам как указателям желательных способов поведения;
- способность принимать решения;
- персональная ответственность;
- способность к совместной работе ради достижения цели;
- способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели;
- способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят;
- стремление к субъектной оценке личностного потенциала сотрудников;
- готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения;
- способность разрешать конфликты и смягчать разногласия;
- способность эффективно работать в качестве подчиненного;
- терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих;
- понимание плюралистической политики;
- готовность заниматься организационным и общественным планированием.

Обращает на себя внимание широкая представленность в различных видах компетентности категорий «готовность», «способность», а также фиксация таких психологических качеств, как «ответственность», «уверенность». Последнее детально сейчас изучается в плане компетентности.

Исследователи и в мире, и в России начинают не только исследовать компетенции, выделяя от 3-х до 39 (Дж. Равен) видов, но и строить обучение, имея в виду ее формирование как конечный результат этого процесса (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. А. Петровская). Исследователи для разных деятельностей выделяют различные виды компетентности. Например, для языковой компетен-



ции/компетентности Совет Европы (1990) выделяет стратегическую, социальную, социалингвистическую, языковую и учебную.

Существенно подчеркнуть, что в России в 1990 году вышла книга Н. В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», где на материале педагогической деятельности компетентность рассматривается как «свойство личности». Профессионально-педагогическая компетентность, по Н. В. Кузьминой, включает пять элементов или видов компетентности. Они суть:

1. «Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины.

2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у учащихся.

3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.

4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся.

5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинство и недостатков собственной деятельности и личности».

В это же время в социальной психологии появляется книга Л. А. Петровской «Компетентность в общении», где не только рассматривается сама коммуникативная компетентность, но и предлагаются конкретные специальные формы тренингов для формирования этого «свойства личности».

– Третий этап исследования компетентности как научной категории применительно к образованию, начиная с 1990 г., характеризуется появлением работ А. К. Марковой (1993, 1996), где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения.

В структуре профессиональной компетентности учителя А. К. Маркова выделяет четыре блока:

- «а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;

- б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;

- в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;

г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями».

В более поздней работе А. К. Маркова уже выделяет специальную, социальную, личностную и индивидуальные *виды* профессиональной компетентности.

В этот же период Л. М. Митиной было продолжено исследование Л. А. Петровской в плане акцента на социально-психологический (конфликтология) и коммуникативный аспекты компетентности учителя. Согласно Л. М. Митиной, ... понятие «педагогическая компетентность» включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности». Соответственно, автор выделяет две подструктуры: деятельностьную и коммуникативную. Интерес представляет разработка и собственно социальных компетенций. На материале изучения новой для России этого периода профессиональной деятельности – социальной работы И. А. Зимняя предлагает три основания ее рассмотрения. Первое соотносится с собственно личностной характеристикой социального работника. В ней одним из определяющих критериев является соответствие гуманистического потенциала данному роду деятельности. Вторым – *компетентность* социального работника, включающая специальные знания и умения не только в конкретной области работ (например, образование), но и в тех ее сферах, которые прямо или косвенно с ней связаны (например, семейные отношения). Третьим основанием предлагаемого подхода к общей характеристике социального работника является его умение устанавливать адекватные межличностные и конвенциональные отношения в различных ситуациях общения».

Показательно, что в работах этого периода понятие компетентность трактуется по-разному: и как синоним профессионализма, и как только одна из его составляющих.

Отметим здесь общий большой вклад в разработку проблем компетентности в целом, именно отечественных исследователей Н. В. Кузьминой, Л. А. Петровской, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Л. П. Алексеевой, Н. С. Шаблыгиной и др.

Третий этап развития СВЕ-подхода значимо характеризуется тем, что в документах, материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны (!) рассматриваться всеми как желае-

мый результат образования. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор, сформулировав «“четыре столпа”, на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить», определил по сути основные глобальные компетентности. Так, согласно Жак Делору, одна из них гласит – «научиться делать, с тем чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле *компетентность*, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе».

В этом же году на симпозиуме в Берне (27–30 марта 1996) по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций (*key competencies*), которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования. В обобщающем докладе В. Хутмахера (Mr Walo Hutmacher) было отмечено, что само понятие *компетенция*, входя в ряд таких понятий, как умения, компетентность, компетенция, способность, мастерство, содержательно *до сих пор точно не определено*. Тем не менее, как отметил докладчик, все исследователи соглашались с тем, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что». Вслед за Н. Хомским, В. Хутмахер подчеркивает, «что употребление есть компетенция в действии ...».

Отметив, что основной разработчик компетенций Г. Халаж (G. Halasz) рассматривает их формулирование как ответ на вызовы, стоящие перед Европой (сохранение демократического открытого общества, мультилингвизм, мультикультура, новые требования рынка труда, развитие комплексных организаций, экономические изменения и др.), В. Хутмахер приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы».

Эти компетенции следующие:

– «... политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

– компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление (возрождение – resurgence) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

– компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

– компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;

– способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни».

Очевидно, что ключевые компетенции суть самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе. При этом интересно отметить, что наряду с понятием «компетентность», а иногда как его синоним выступает «базовый навык». Так, один из участников проекта ДЕЛФИ Б. Оскарссон приводит список базовых навыков, которые содержательно могут интерпретироваться как компетентности. Согласно Б. Оскарссону, они объемны, «они развиваются в дополнение к специфическим профессиональным. Такие ключевые компетентности включают, помимо прочего, способность эффективной работы в команде, планирование, разрешение проблем, творчество, лидерство, предпринимательское поведение, организационное видение и коммуникативные навыки». К таким базовым навыкам, С. Шо в 1998 году согласно Б. Оскарссону, отнес: «*основные навыки*», например, грамота, счет; «*жизненные навыки*», например, самоуправление, отношения с другими людьми; «*ключевые навыки*», например, коммуникация, решение проблем; «*социальные и гражданские навыки*», например, соци-

альная активность, ценности; «*навыки для получения занятости*», например, обработка информации; «*предпринимательские навыки*», например, исследование деловых возможностей; «*управленческие навыки*», например, консультирование, аналитическое мышление; «*широкие навыки*», например, анализирование, планирование, контроль». Более того, компетентности соотносятся не только с базовыми навыками, но и с ключевыми квалификациями. При этом важно, я бы сказала, компетентностное определение базовых навыков. «Это личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах и многообразных ситуациях работы и социальной жизни».

В этом широком контексте трактовки компетенции/компетентности в мире продолжается работа по изменению содержания стандартов и процедуры аттестации преподавателей, в частности и прежде всего иностранного языка. В этом же контексте в России в 2001 году в тексте «Стратегии модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, узловое понятие которого – компетентность. Было подчеркнуто, что это «понятие шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает в себя (хотя разумеется речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знания – умения – навыка. Это понятие несколько иного смыслового ряда). Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую».

Такое широкое определение понятийного содержания компетентности существенно затрудняет ее измерение и оценку в качестве результата обучения, на что обращают внимание и сами разработчики. Об этом же свидетельствует и приводимое А. В. Хуторским содержание основных ключевых компетенций, в перечень которых входят: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная компетенция.

Для того, чтобы как-то упорядочить последующую трактовку компетентностей, разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования» предлагают разграничение компетентно-

стей по сферам, полагая, что в структуре ключевых компетентностей должны быть представлены:

- «компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности, (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность)».

Проведенный анализ развития СВЕ-подхода показывает, что в настоящее время образование, на мой взгляд, столкнулось с достаточной трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения как содержания этого понятия, так и оснований разграничения ключевых компетенций и объема входящих в них компонентов. Это, в свою очередь, затрудняет и разработку подходов (процедур, критериев, инструментов) к их оценке как результату образования.

В этих целях нами предпринята попытка, во-первых, выделить и теоретически обосновать основания группировки ключевых компетенций, во-вторых, определить некоторую основную, необходимую их номенклатуру и, в-третьих, определить входящие в каждую из них компоненты или виды компетентностей.

Теоретической основой выделения трех групп ключевых компетенций послужили сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что человек есть субъект общения, познания, труда (Б. Г. Ананьев), что человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В. Н. Мясищев); что компетентность человека имеет вектор акмеологического (о высших достижениях человека) развития (Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач); что профессионализм включает компетентности (А. К. Маркова).

С этих позиций нами были разграничены три основные группы компетентностей:

- компетентности, *относящиеся к самому себе* как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, *относящиеся к взаимодействию* человека с другими людьми;
- компетентности, *относящиеся к деятельности* человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

Анализ предлагаемых многими авторами трактовок компетентности, представленных в логике названных выше трех оснований их группировки (с учетом теоретического обоснования) позволяет определить нижеследующую номенклатуру (система названий, терминов): а) самих компетенций и б) набора входящих в каждую из них компонентов.

При этом, принимая во внимание, что компетенции это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека, обозначим, очертим сначала круг этих основных компетенций, имея в виду их дальнейшие проявления как в качестве компетентностей. Всего выделяем 10 основных компетенций (видов).

*1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения. Они суть:*

- компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;
- компетенции ценностно-смысловой ориентации в Мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка) науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии;
- компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения приращения накопленных знаний;
- компетенции гражданственности: знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в

себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн);

– компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

*2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:*

– компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;

– компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

*3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека:*

– компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;

– компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;

– компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет технологией

Если представить эти компетенции как актуальные компетентности, то очевидно, что последние будут включать такие характеристики, как а) *готовность* к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект); б) *владение* знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект); в) *опыт* проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект); г)



отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Предложенное выше рассмотрение компетенции/компетентности в общем плане становления компетентностного подхода к образованию (СВЕ) свидетельствует, как это отмечается всеми исследователями, об очень большой сложности их измерения и оценивания. В то же время существующие решения, сопоставления оценки компетентности с оценкой общей культуры человека, его воспитанности позволяют оптимистически решать эту проблему, проблему, связанную с повышением качества образования в общем контексте его гуманизации и определения новой парадигмы результата образования.

*Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня – 2003. – № 5.*

**Е. О. Иванова**

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СООТНОШЕНИИ СО ЗНАНИЕВО-ОРИЕНТИРОВАННЫМ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИМ**

Сегодняшняя ситуация в обществе характеризуется изменением взглядов на цели и задачи школы. Полноценное образование все чаще рассматривается как необходимое условие достижения желаемого уровня жизни и один из важнейших факторов прогресса экономики и общества в целом. Образование «должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способности выносить суждение и предпринимать различные действия» (Ж. Делор). Актуальным является взгляд на образование как на средство построения человеком своего образа в соответствии с теми ценностными ориентирами, которые он себе выбрал из числа ему предложенных.

Компетентностный подход, который набирает силу в современной школе, является отражением этой потребности общества в подготовке людей не только знающих, но и умеющих применить свои знания. Компетенции рассматриваются как осознанная человеком способность (возможность) реализации знаний и умений для эффектив-

ной деятельности в конкретной ситуации. Такое понимание заложено в определении этого понятия, данном лабораторией дидактики ИТИП РАО. То есть, компетенция – это сплав традиционных знаний, умений и навыков с личностными особенностями школьника, с его самоосознанием, рефлексией в ходе познавательной деятельности. В данной статье мы понимаем компетентность как владение соответствующей компетенцией, т.е. совокупностью взаимосвязанных знаний, умений, навыков и отношений, связанных с предметом учения, позволяющих выполнять целенаправленные и результативные действия с ним. Аналогичную трактовку этих понятий можно найти в работах многих российских ученых, например А. Н. Дахина, А. В.Хуторского и других.

Востребованность такого взгляда на результат деятельности школы сегодня не подлежит сомнению, так как все большую обеспокоенность вызывает отчужденность приобретаемых в школе знаний от ученика, несформированность положительной мотивации к учению и, более широко, к приобретению новых знаний, деформированность ценностно-смысловых представлений о процессе и результате образования, индивидуальной позиции учащегося как субъекта познания.

Почему же провозглашенный во всех нормативных документах об образовании последних лет, востребованный обществом в целом и системой образования, как общественным институтом в частности, компетентностный подход с таким трудом пробивает себе дорогу? Причина на наш взгляд в том, что его внедрение требует серьезной перестройки почти всех элементов системы образования – от стандартов и содержания, до оценки уровня достижений и требований к выпускникам.

Одно из основных отличий компетентностного подхода от доминирующего в настоящее время знаниевого – в его нацеленности на рефлексивную оценку учащимися своих возможностей и «невозможностей», осознание границ своей компетентности и некомпетентности. Компетентностный подход предполагает соединение в единое целое образовательного процесса и его осмысления, в ходе которого и происходит становление личностной позиции учащегося, его отношения к предмету своей деятельности. Основная идея этого подхода заключается в том, что главный результат образования – это не отдель-

ные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях. В связи с этим в рамках компетентностного подхода доминирующим является представление не просто о «наращивании объема» знаний, а о приобретении разностороннего опыта деятельности.

Актуальность компетентностного подхода, его отличие от знаниево-ориентированного заключается в том, что:

- образовательный результат «компетентность» в большей мере соответствует общей цели образования – подготовке гражданина, способного к активной социальной адаптации, самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию;
- в нем соединяются интеллектуальная, навыковая и эмоционально-ценностная составляющие образования, что отвечает нашим представлениям о содержании образования;
- содержание образования, в том числе и стандарты, должны протраиваться по критерию результативности, которая, однако, выходит за границы ЗУНов;
- «компетентность» выпускника, заложенная в образовательных стандартах неминуемо повлечет за собой существенное изменение не только в содержании образования, но и в способах его освоения, а значит в организации образовательного процесса в целом;
- данный подход обладает ярко выраженной интегративностью, объединяя в единое целое соответствующие умения и знания, относящиеся к широким сферам деятельности, и личностные качества, обеспечивающие эффективное использование ЗУНов для достижения цели.

Обоснованные теоретически и используемые в практике уровни компетенций, отражающие динамику их формирования, основаны на элементах формируемой деятельности (коммуникативной, познавательной и т.д.). Вне зависимости от количества и степени детализации уровней, их взаимосвязь, в общих чертах, осуществляется следующим образом: репродуктивные операции без учета субъектного опыта (на нейтральном для ученика предметном материале) -> продуктивные действия (способы работы с информацией, зависящие от решаемой

задачи и позиции ученика) -> деятельность по решению ситуации, связанная с мотивами ученика и его ценностными ориентациями. Как видно из данной схемы, компетентностный подход не отрицает традиционный, а дополняет его, включая как обязательный элемент субъектность ученика. То есть в идеальной модели компетентностного подхода результат образования принципиально зависит не только от предложенного извне содержания, но и от личностных особенностей ученика. Такой результат не может быть иным, чем вариативно-личностным.

Особую значимость в этих условиях приобретает интегрирование компетентностного с культурологическим подходом, так как в последнем изначально в структуру содержания образования включена эмоционально-ценностная составляющая. Можно сказать, что культурологический подход, основные идеи которого принадлежат М. Н. Скаткину, И. Я. Лернеру и В. В. Краевскому и который разрабатывается в лаборатории дидактики ИТИП РАО сегодня, с учетом современных социо-экономических условий, является предтечей востребованной в настоящее время модернизации образования. Представление о содержании как о педагогически адаптированном социальном опыте, а точнее человеческой культуре в аспекте социального опыта, которое обосновывается в культурологическом подходе, задает механизм формирования содержания и выстраивания учебного процесса, направленного на приобретение учеником опыта различных видов деятельности и отношений. А именно это и есть основная идея компетентностного подхода.

Тогда в чем различие этих подходов?

Нам представляется, в тех целях, которые представлены как планируемые образовательные результаты. В культурологическом подходе – это приобщение к культуре, рассматриваемой через элементы социального опыта.

В компетентностном подходе – как уже говорилось – приобретение личностного опыта деятельности, содержание которого также черпается из опыта человечества. При этом освоение определенного аспекта содержания культуры осуществляется через призму индивидуальности и субъектности ученика.

Сторонники знаниевого подхода в течение многих лет упорно отрицали возможности культурологической концепции формирова-

ния содержания образования для совершенствования школы. Именно эмоционально-ценностные отношения, как элемент структуры содержания, вызвали наибольшее противодействие. Основным аргументом являлся (и сейчас является!) тезис о невозможности проверки их сформированности привычными средствами. Это же касается и внедрения в реальную практику компетентностного подхода. Здесь доминирующим является утверждение, что в школе всегда формировались знания, умения и навыки, поэтому ничего нового этот подход не несет, а проверить наличие готовности или осознанной способности невозможно. Но не только пятибалльная система оценки может применяться в школе! Есть и другие методы, позволяющие увидеть отношение школьников к объекту и процессу своей деятельности. А принципиальная для компетентностного подхода идея о неразрывном единстве, целостности личностных свойств, знаний и умений человека – это серьезный шаг на пути достижения нового качества образования. Востребованное сегодня образование – это процесс, который осуществляется в течение всей жизни. Задача школы как социального института – развитие самостоятельности, чувства ответственности, социальной и профессиональной мобильности, способности адаптироваться в изменяющемся мире, (в экономике, культуре и обществе в целом), а также формирование толерантности, осознанного и творческого участия в общественной жизни. В связи с этим крайне важно, чтобы в подходах к обучению учитывались такие аспекты, как культурное наследие, ценности и предшествующий опыт.

Несмотря на многочисленные возражения, переход к реализации компетентностного подхода не является чем-то революционным для школы. Уже сейчас существует возможность использовать его *элементы*, в частности, связанные с организацией самостоятельной познавательной работы учащихся, акцентом на поисковые методы обучения, на современные технологии, направленные на раскрытие и включение в учебный процесс личностного опыта, индивидуальных смыслов учащихся.

Формирование компетенций, рассматриваемых как единый и целостный *новый* образовательный результат, затрагивает не только содержание, но и организационные формы, методы и средства обучения, а также оценку достижений ученика. В этом проявляется один из

основных принципов дидактики – единство процессуальной и содержательной сторон обучения.

Проведенные исследования позволили определить две группы дидактических условий отбора и конструирования содержания образования, а также эффективной работы с ним, обеспечивающие получение качественно нового образовательного результата. Эти условия задают сущностные черты процесса обучения, построенного в соответствии с основными идеями компетентностного подхода.

К первой группе условий, которая детерминирует характеристики содержания образования, относятся:

- опора на субъектный опыт учащихся при отборе заданий;
- использование открытых (с неопределенным заранее результатом) и закрытых (с заранее запланированным ответом) учебных заданий;
- использование практико-ориентированных ситуаций – как для постановки проблемы (введение в задание), так и для ее непосредственного решения;
- использование избыточной информации (в предельном случае образовательной среды) для выработки навыков работы в условиях неопределенности.

Вторая группа условий связана с процессуальной характеристикой образования. Они являются актуальными только при выполнении условий первой группы:

- преобладание самостоятельной познавательной деятельности учащихся;
- использование индивидуальной, групповой и коллективной познавательной деятельности в различных сочетаниях;
- возможность создания учениками собственного индивидуального образовательного продукта. Это может быть свой способ решения, свое видение проблемы и т.д. Он не обязательно будет оптимальным. *Ученик должен иметь право на ошибку!*;
- целенаправленное развитие познавательной, социальной, психологической рефлексии учеников:
  - познавательной – как я работал, какие методы использовал, какие из них привели к результату, какие были ошибочными и почему, как я теперь бы решил проблему....,

- социальной – как мы работали в группе, как были распределены роли, как мы с ними справились, какие мы допустили ошибки в организации работ...,

- психологической – как я себя чувствовал, понравилось мне работа (в группе, с заданием) или нет, почему, как (с кем) бы я хотел работать и почему...;

- использование технологий, позволяющих организовать аутентичную, то есть субъектную оценку деятельности учеников;

- организация презентаций и защиты своих познавательных результатов, достижений.

Методы и технологии обучения, используемые в компетентностном подходе, должны соответствовать деятельностной части компетенций, то есть позволять приобрести опыт обращения со знаниями, их целесообразного применения. В результате повышается вероятность проявления и развития личностных черт, необходимых для эффективной деятельности в рамках той или иной компетентности. Преобладающими являются методы, которые обеспечивают саморазвитие, самоактуализацию человека, позволяют ему самому искать и осознавать подходящие именно для него способы решения жизненных ситуаций. Необходимо сформировать совокупность аксиологических предпочтений, включающую когнитивный и эмоционально-ценностный аспект отношений субъектов друг к другу, к своей деятельности (в том числе познавательной), ответственность за свои поступки и многое другое.

В компетентностном подходе на одно из первых мест выходят личностные качества, позволяющие человеку быть успешными в обществе. С этой точки зрения преимуществами активных, а также групповых и коллективных методов обучения являются:

- развитие положительной самооценки, толерантности и эмпатии, понимания других людей и их потребностей;

- приоритетное внимание к развитию умений сотрудничества, а не конкуренции;

- обеспечение возможности для учащихся-членов группы и их учителей признавать и ценить умения других, тем самым, получая подтверждение чувства собственного достоинства;

- развитие умений слушания и коммуникации;

- поощрение новаторства и творчества.

Наибольшими возможностями для реализации выделенных дидактических условий, а, следовательно, для решения задач компетентностного подхода, как признают практически все исследователи, обладают: метод проектов, ситуационный анализ, технологии портфолио и КСО. Рассмотрим возможности некоторых из них по формированию компетенций учащихся.

Как отмечают теоретики методологии проектной деятельности, «проектирование – это деятельность по преобразованию существующей действительности на основе собственного замысла»<sup>3</sup>. Проект рассматривается как специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый детьми на основе субъективного целеполагания комплекс действий, завершающихся созданием продукта, состоящего из объекта труда, изготовленного в процессе проектирования, и его представления в рамках устной или письменной презентации. То есть метод проектов является технологией, которая позволяет во-первых создавать педагогические ситуации на различных основаниях (ситуация неопределенности, кооперации и т.п.) и на основе разного предметного содержания. Во-вторых, и это особенно важно в рамках данной статьи, и сам процесс деятельности, и полученный образовательный результат будет, несомненно, вариативно-личностным. Это объясняется тем, что ученик не только приобретает новые знания или способы деятельности, но и развивает свою систему ценностей, рефлексивно оценивает достижения, опираясь на собственные представления, на личностный опыт.

Другим часто используемым в компетентностном подходе методом обучения является ситуационный анализ. Он позволяет непосредственно осуществлять связь с практикой и опираться в процессе обучения на субъектный опыт учеников. В ходе работы школьники активно участвуют в анализе фактов и деталей самой ситуации, выборе стратегии, ее уточнении и защите, обсуждении ситуации и аргументации целесообразности своей позиции. Развиваются умения учащихся, связанные с работой в группе, команде, формируется критическое мышление, активизируются теоретические знания учащихся, их практический опыт. Школьники совершенствуют способность высказывать свои мысли, идеи, предложения, умения выслушать различные точки зрения и аргументировать свою. При использовании ситуационного анализа ученики получают возможность проявить и углубить



аналитические и оценочные навыки, применять на практике теоретический материал. Для становления компетенций этот метод важен потому, что позволяет увидеть многовариантность разрешения ситуации в жизни, и обосновать поиск рационального ответа. Метод может применяться для достижения различных дидактических целей. Анализ ситуации проводится в аспекте конкретного задания: найти проблему, решить ее, сформулировать вопрос, осуществить решение по предложенной схеме, выбрать из предложенных решений и т.п.

Особое место в совокупности процессуальных характеристик компетентностного подхода занимает оценка достижений учащихся. Адекватная оценка обеспечивает школьникам осознание своего уровня компетентности, позволяет соотнести индивидуальные возможности с требованиями школы, образовательного стандарта, рынка труда. А главное – приводит к пониманию «некомпетентности», создавая тем самым предпосылки для дальнейшего самосовершенствования. Осуществить такую оценку, а также развить рефлексию ученика как основу его дальнейшего индивидуального роста и развития позволяет использование портфолио. Его уникальность в том, что оно позволяет научить размышлять над тем, чему ты научился и как можно использовать приобретенные знания. Акцент делается на связи теории и практики.

Применение исследовательских и поисковых технологий обучения помогает учащимся осмысленно ставить собственные цели, планировать ход выполнения заданий, выполнять практические задания, оценивать и объяснять полученные результаты. То есть использование этих методов позволяет в значительной мере реализовать сущностные черты компетентностного подхода, добиться результата, оптимального для каждого ученика.

Наибольший интерес представляет тот случай, когда для решения ситуации ученику недостает имеющихся знаний. Именно в этом случае актуальной становится *осознанная* школьником необходимость и возможность дополнить имеющиеся знания, получить необходимую информацию. Но прежде чем это делать, ему предстоит понять свое затруднение, определить, какую именно информацию придется получать и, соответственно где, а также определить каким образом это возможно сделать. То есть предполагается следующая последовательность шагов при столкновении с неизвестным:

- анализ ситуации имеющимися средствами, с использованием наличных знаний. Осознание знания, как средства решения ситуации. Определение возможных способов применения знаний и их осуществление;

- рефлексия затруднения. Осознание «незнания» как необходимости приобретения нового «знания». Определение содержания «незнания» – какой именно информации недостает для решения конкретной ситуации;

- получение (различными способами) новой информации с целью перевода «незнания» в «знание»;

- использование нового знания для решения ситуации;

- рефлексия вновь полученного знания, приобретение «знания» о «знании».

При более пристальном взгляде на эту последовательность действий становится ясным, что, являясь общей для всех учащихся, она, тем не менее, будет существенно зависеть от субъектного опыта каждого из них. Это объясняется тем, что наиболее значимые элементы этой последовательности «знание», «незнание», способы деятельности являются различными для каждого ученика.

Подводя итог, можно отметить, что как содержательная, так и процессуальная составляющие компетентностного подхода нацелены на достижение нового, целостного образовательного результата, который изначально предполагается как вариативно-личностный и отражает итог одновременно усвоения содержания образования и развития личности, овладевшей значимым для нее содержанием.

В этой связи, возможно, следует говорить о том, что учебный процесс должен обеспечивать вхождение каждого человека в культуру. Задается вектор движения к «обществу образования», состоящему из отдельных образованных личностей. На протяжении всей жизни человек может развивать имеющиеся у него компетентности и приобретать новые, обеспечивающего ему культурное (в широком смысле) развитие.

*Иванова, Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>.*

## **Глава 6. РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИЗАЦИИ И ЦИФРОВИЗАЦИИ**

Современное человечество вступило в эпоху цифровизации, которая, как отмечают исследователи, сменила эпоху информатизации и компьютеризации. Данный этап социокультурной динамики, связанный с трансформацией сущности и роли информации в жизни современного человечества, как совершенно справедливо отмечает А. В. Ефимов, является, качественно новым для мировой истории и выступает мегатрендом, причем еще недостаточно изученным в научной литературе, несмотря на высокую динамику публикаций в этой предметной области.

Самым существенным образом процессы информатизации и цифровизации затронули и сферу образования, поскольку именно с этой сферой связаны процессы сохранения, развития и трансляции культуры подрастающим поколениям.

Информатизация – явление глобальное и социальное, выходящее далеко за пределы технократических процессов, а потому оно имеет глубинные и долговременные социальные последствия, которые не могут обойти ни одну сферу социальной жизни, ни один социальный институт. При этом сложилось солидарное понимание того, что процессы информатизации и цифровизации являются закономерными и неизбежными в сфере образования. Соответственно, к ним необходимо адаптироваться, вырабатывая оптимальные стратегии перехода российской системы образования в новый формат функционирования с учетом новых информационных технологий, достаточно активно используемых в образовательной среде.

Вместе с тем, ученые обращают внимание на противоречивость влияния информатизации и цифровизации на социокультурную динамику общества, выделяя как положительные, так и отрицательные последствия этого влияния, заключается в угрозе разрушения ценностно-смыслового базиса культуры образования в России. Признаки разрушительных процессов уже явно фиксируются в образовательном пространстве российского общества, что ставит на приоритетную позицию потенциал социально-философской рефлексии рисков и угроз современного информационного общества.

Действительно, одним весьма существенным следствием процессов, происходящих в современном обществе в связи с его глобализацией и информатизацией, становится формирование нового «образа» человека, так называемого «модульного человека». Этот термин, придуманный в начале 70-х гг. XX века американским футурологом Элвином Тоффлером, не стал слишком популярным, зато его смысловая начинка уже достаточно узнаваема. По замыслу Э. Тоффлера и его единомышленников, главной особенностью «модульного человека» является его повышенный конформизм, способность встраиваться в любые выгодные для него системы отношений, обстоятельства, виды деятельности. И с той же легкостью выходить из них, когда они теряют для него привлекательность. Такой «биомодуль» лишен прочных привязанностей, моральных устоев, убеждений. Он выраженный эгоцентрик, главная цель которого – успех в быстро меняющемся мире. А для этого необходима повышенная мобильность и готовность все время меняться: менять местожительства, работу, внешность, знакомых... (И. Медведева, Т. Шишова).

Близкие идеи высказывает в своей статье «Изменение философской парадигмы образования» Г. А. Цой: «В начале 80-х гг. прошлого века появляется новая идея в философском поле исследования образования, французский социолог П. Бурдьё и британский исследователь Д. Колеман утверждают, что именно знания и сама система образования являются капиталом общества, который определяет уровень развития общества. В продолжение этой идеи российский философ А. И. Субетто говорит о том, что на современном этапе развития общества, образование является главным механизмом воспроизводства общественного интеллекта, качества национальных интеллектуальных ресурсов, которые должны отражать адекватность условий и результатов образования различным требованиям субъектов, вовлеченных в процесс образования. Эти принципы заложены в основу критериев, определяющих уровень качества образовательной модели, критериев, сформированных в рамках Болонского процесса. В результате формирования такой образовательной концепции в Европе сегодня можно говорить о появлении сетевой образовательной модели в современном обществе.

Проблема образовательной модели, как информационно-коммуникативной системы с сетевой структурой в рамках Болонского

процесса и ее роль в мировом обществе, требует переосмысления устоявшихся взглядов, акцентирует внимание и расширяет поиск новых адекватных философских концепций, среди которых следует отметить идеи М. Маклюэна, сформулированные в работах: «Галактика Гуттенберга», «Война и мир в глобальной деревне».

М. Маклюэн утверждает, что смена технологий, создание новых технических ресурсов определяет трансформацию социально-экономической системы, которая приобретает новый смысл идеи мира как «глобальной деревни», в которой ничего нельзя скрыть, и все субъекты несут ответственность за все вокруг происходящее. Исследуя воздействие информационно-коммуникативной системы на духовно-культурное развитие человека, М. Маклюэн выстраивает тезис о «расширении человека», что можно трактовать как «расширение» не столько физического тела, сколько его способностей, в том числе и духовных. Человек в результате эволюции информационно-коммуникативной системы увеличивает свои возможности, масштабы деятельности, что должно быть отражено в образовательной траектории, которая является отражением современного информационного общества или общества, основанного на знании.

Не менее существенный вклад в изменение взглядов исследователей на развитие идей информационного общества внесла концепция футуролога Э. Тоффлера, изложенная в книге «Третья волна», в которой Э. Тоффлер определяет развитие общества именно по пути увеличения информационных потоков, которые и определяют качество нового общества. «Самым важным (и неистощимым) сырьем для цивилизации Третьей волны станет информация, включая воображение <...> Информация приобретет большую ценность, чем когда-либо, и новая цивилизация перестроит систему образования и научных исследований». По его мнению, реальность новых перспектив и потенциала «третьей волны» в разрушении и распаде старой общественной формации, в центре разрушения которой видятся свидетельства зарождения и жизни, что является отражением идей теории самоорганизации. Отмечая тенденции создания новой интеллектуальной среды, основанной на компьютерных сетях, Э. Тоффлер прогнозирует

процессы их самоорганизации, как независимой от человека системы накопления структурирования знаний»<sup>41</sup>.

Думаем, появление «модульного человека» является очевидным следствием отчуждения человека от реальности, его погружения в виртуальный мир, приводящего к уменьшению межличностных контактов, кардинальной перестройке всей жизнедеятельности человека как носителя культуры. Человек вынужден приспосабливаться к новым технологиям, чтобы быть полезными и востребованными в информационном обществе.

Определений информатизации сложилось достаточно много в социологической и философской науке. Можно выделить некоторые из них, в рамках которых данное явление предстает: 1) как процесс создания, распространения и использования информационно-коммуникационных технологий, характеризующийся комплексностью, инновационностью и целенаправленностью (Е. В. Воронцова); 2) социальный процесс, детерминированный широкомасштабным использованием информационных технологий и ресурсов, и как социальный институт, под влиянием которого происходит трансформация социальной сферы, структуры общества и управленческих механизмов (И. И. Павленко); 3) деятельностный процесс, связанный с овладением информацией как ключевым ресурсом общественного развития с целью повышения интеллектуального и созидательного уровня общества, его изменения в координатах гуманизации и демократизации (Н. А. Бородина).

Очевидно, что в последнем из представленных определений информатизации заложен позитивный аспект информатизации, однако в реальной социальной практике зачастую этот оптимизм не оправдывается, в том числе и в сфере образования, и сама Н. А. Бородина, автор данной дефиниции, пишет в своем исследовании об асимметричной характеристике информатизации образования, которая проявляется в имитации образовательной деятельности вследствие автоматического переноса системы информатизации европейского образования на неподготовленную в технологическом, социокультурном, интеллектуальном плане российскую почву.

---

<sup>41</sup> Цой Г. А. Изменение философской парадигмы образования. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-filosofskoy-paradigmy-obrazovaniya>

Как отмечает Д. Е. Прокудин, проблемы информатизации образования является фундаментальной и важнейшей глобальной проблемой XXI века в силу следующих основных причин:

- стремительное развитие процесса информатизации общества, которое является проявлением общей закономерности развития цивилизации. Сегодня этот процесс приобрел поистине глобальный характер и уже охватывает практически все развитые страны мира, в том числе и Россию. При этом информатизация общества влечет за собой многие весьма радикальные социальные изменения. Она существенным образом изменяет практически все стороны жизни людей;

- функциональные возможности и технические характеристики средств информатики, информационно-телекоммуникационных технологий в последние годы исключительно быстро растут, а их стоимость неуклонно снижается, что делает эти средства все более доступными для массового пользователя. Необходимо отметить, что эти возможности уже сегодня значительно опережают тот уровень подготовленности общества, который требуется для их эффективного использования, и это порождает еще одну социальную проблему - проблему развития новой информационной культуры общества, тесно связанную с проблемой развития сферы образования;

- дальнейшее стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий и широкое внедрение ее достижений в социальную практику привели к формированию совершенно новой информационной среды общества, которую современные философы называют инфосферой. Именно инфосфера будет определять основные черты информационного общества, той новой цивилизации, которая уже сегодня формируется в развитых странах и с исторической неизбежностью будет распространяться от них по всему миру.

Для понимания дальнейших путей информатизации образования, определения ее роли и места в реализации современных концепций модернизации отечественной системы образования и вхождения ее в мировое образовательное пространство считаем целесообразным рассмотреть историю информатизации образования в России.

Д. Е. Прокудин предлагает понимать под информатизацией образования целенаправленную деятельность по разработке и внедрению информационно-коммуникационных технологий:

1) в учебный процесс для подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности в условиях современного информационного общества; повышения качества общеобразовательной и профессиональной подготовки специалистов на основе широкого использования информационно-коммуникационных технологий;

2) в управление системой образования для повышения эффективности и качества процессами управления;

3) в методическую и научно-педагогическую деятельность для повышения качества работы педагогов; разработки и внедрению новых образовательных технологий на основе использования информационно-коммуникационных технологий.

Информатизация отечественного образования началась в 1985 году (с государственной реформы образования 1984 г.), когда было принято исключительно важное правительственное решение о направлении в сферу образования нескольких тысяч первых советских персональных ЭВМ и о введении в средних школах общего курса основ информатики и вычислительной техники. В общественное сознание начало входить новое понятие – «компьютерная грамотность». Оно означало владение навыками решения задач с помощью ЭВМ, а также понимание основных идей информатики и роли информационных технологий в развитии общества.

В информатизации образования Д. Е. Прокудин выделяет следующие этапы:

- 1985 – 1993 гг. до принятия Программы информатизации образования Российской Федерации;
- 1993 – 1998 гг. до принятия Концепции информатизации сферы образования Российской Федерации;
- 1998 – 2001 гг. до периода окончания сроков региональных программ информатизации систем среднего образования, подготовленных 1998-1999 годах.
- 2002 г. – по настоящее время с момента присоединения России к Болонскому соглашению и началу модернизации отечественного образования и вхождению его в общемировое образовательное пространство.

Этап с 1985 по 1993 гг. можно назвать этапом «компьютеризации», основными результатами которого стали:



1) введение общеобразовательной информатики во все средние учебные заведения;

2) начало подготовки учителей информатики в педагогических вузах;

3) оснащение образовательных учреждений разнородной компьютерной техникой - комплекты учебной вычислительной техники (КУВТ) Yamaha MSX-1, MSX-2 (производство Японии); КУВТ ДВК-1, ДВК-3, УКНЦ, Агат, БК-0010, БК-0011, "Корвет", "Гамма-48", "Гамма-64" (отечественного производства); классы вычислительной техники, объединенные в локальную сеть на базе компьютеров IBM PS/2 286 (производство США) и поставлявшиеся в СССР с 1990 г. в рамках реализации государственного пилотного проекта;

4) создание Российского фонда компьютерных учебных программ (РОСФОКОМП) при Институте информатизации образования, состоящего из информационной и программной частей. Ядром информационной части РОСФОКОМП является Информационно-справочная система "РОСФОКОМП", которая фактически выполняет функции системы регистрации программных средств учебного назначения;

5) в 1990 году, была разработана и опубликована концепция информатизации образования, которая определила основные направления и этапы развития важного процесса развития нашего общества. В концепции подчеркивалось, что информатизация образования - это "процесс подготовки человека к полноценной жизни в условиях информационного общества". При этом указывалось, что информатизация образования является не только следствием, но и стимулом развития новых информационных технологий, что она содействует ускоренному социально-экономическому развитию общества в целом.

В начале 90-х годов в содержательном направлении развития информатизации образования были определены четыре наиболее важные задачи:

1. Подготовка специалистов для профессиональной деятельности в информационной среде общества, владеющих новыми информационными технологиями.

2. Формирование в обществе новой информационной культуры.

3. Фундаментализация образования за счет его существенно большей информационной ориентации и изучения фундаментальных основ информатики.

4. Формирование у людей нового информационного мировоззрения.

На втором этапе с 1993 по 1998 гг., с которого собственно и начинается процесс информатизации, были разработаны первые концепции информатизации образования Российской Федерации. В 1993 г. была принята Программа информатизации образования в Российской Федерации на 1994-1995 гг., которая вобрала в себя основные стратегические направления информатизации системы образования СССР и была призвана решить ближние цели.

В соответствии с этой Концепцией работы по информатизации образования проводились по следующим основным направлениям:

1. Информатизация процесса обучения и воспитания.

2. Информатизация научных исследований в высшей школе. Основные работы по этому направлению состояли в проведении фундаментальных и прикладных научных исследований в области информатизации обучения, в научно-методической поддержке процесса информатизации высшего образования, в создании информационных систем для проведения мониторинга формирования научно-технических программ высшей школы, в развитии научно-исследовательских работ об информационных средах и информационных ресурсах. В целях разработки единой государственной научно-технической политики, регулирующей научную деятельность в области информатизации образования, приказом Госкомвуза России от 9 ноября 1995 г. № 1509 «Об упорядочении деятельности научно-технических советов в области информатизации образования» был образован Научно-экспертный совет по информатизации высшей школы (НЭС), впоследствии реорганизованный в Научно-экспертный совет по информатизации сферы образования.

3. Управление системой высшей школы как объектом информатизации.

4. Создание современной информационной среды системы высшего образования и науки. Работы по этому направлению базировались на трех основных научно-технических программах: «Информационные сети высшей школы» (программа Минобразования России);

«Создание национальной сети компьютерных телекоммуникаций для науки и высшей школы» (межведомственная программа Миннауки России, Минобразования России, Российского фонда фундаментальных исследований); «Создание "Интернет-центров" в 32 университетах России» (программа Минобразования России совместно с Фондом Сороса). Научно-исследовательские и научно-технические работы, разработка и создание конкретных элементов, узлов и систем группировались вокруг развивающейся Федеральной университетской компьютерной сети RUNNet, имеющей разветвленную иерархическую структуру. Телекоммуникационными и информационными центрами регионов России стали вузы и учреждения Минобразования России, на базе которых развернуты федеральные узлы сети RUNNet.

5. Создание организационной инфраструктуры обеспечения процесса информатизации высшего образования. Оно шло в основном по пути организации и развития региональных центров новых информационных технологий. Система региональных центров информатизации и центров новых информационных технологий в настоящий момент функционирует в основном на базе высших учебных заведений в различных регионах России. Координирует работу этой системы Центр информатизации образования «Информика» и отделение НЭС «Региональная информатика»

6. Оснащение системы высшей школы техническими средствами информатизации.

7. Информационная интеграция высшей школы России в мировую вузовскую систему. Исключительно убедительным фактом достаточно успешного решения этой проблемы является подготовка в основном силами России и проведение в Москве (1-5 июля 1996 г.) II Международного Конгресса ЮНЕСКО «Образование и информатика». Национальный доклад России «Политика в области образования и новые информационные технологии», представленный Конгрессу, был самым глубоким и аргументированным документом среди всех национальных докладов других стран на Конгрессе. Во исполнение рекомендаций Конгресса в Москве в 1998 году создан Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании.

В 1996 г. Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации приняло Решение о разработке новой единой Концепции информатизации сферы образования России. Вы-

полнение этого решения было организовано приказом Минобразования России от 17 декабря 1996 г. № 490, которым была утверждена межвузовская научно-техническая программа «Концептуальное, научно-методическое и информационно-аналитическое обеспечение информатизации сферы образования» (шифр «КОНЦЕПТ-ИТ»). Необходимость разработки актуализированной редакции Концепции была подтверждена приказом Минобразования России от 9 июля 1997 г. № 1472 «О разработке Концепции информатизации сферы образования».

На начало 1997 года в системе высшей школы России действовали, то есть имели определенный правовой статус, три официальных документа, которые назывались концепциями и относились к предметной области информатизации высшего образования:

- Концепция системной интеграции информационных технологий в высшей школе (вышла в начале 1993 года);
- Концепция информатизации высшего образования Российской Федерации (утверждена 28 сентября 1993 г.);
- Концепция развития сети телекоммуникаций в системе высшего образования Российской Федерации (утверждена 31 марта 1994 г.).

После выхода в свет этих документов возник целый ряд факторов, которые требовали осмысления и дальнейшего развития, а также пересмотра ряда положений вышеназванных концепций. Среди этих факторов наиболее значительными являлись следующие:

- в августе 1996 года создано единое Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации (на базе упраздненных Министерства образования РФ и Государственного комитета РФ по высшему образованию);
- за последние годы реформирования образования в России и в других странах мира рассеялся ряд иллюзий и появился практический опыт информатизации образовательного процесса, как положительный, так и отрицательный;
- за последнее десятилетие сфера образования России значительно продвинулась в части интеграции в мировое образовательное пространство;
- определились в значительной степени, по крайней мере на ближайшие несколько лет, основные направления важнейших состав-

ляющих новых информационных технологий (НИТ) общесистемного, базового и учебного назначения;

- накоплен и подвергся осмыслению, в том числе и на международном уровне, значительный и полезный опыт использования информационных технологий (ИТ), как в общем, так и в профессиональном образовании.

В 1998 г. эти и другие факторы легли в основу Концепции информатизации сферы образования Российской Федерации, которая была доложена 5 мая 1998 года на пленарном заседании секции № 8 «Информационные технологии в образовании и науке» в рамках Первого международного конгресса-выставки «Образование – 98», который состоялся в Москве 4-7 мая 1998 г. Целью разработки этой Концепции стало определение задач, основных направлений, темпов и приоритетов развития информатизации сферы образования России в условиях кризисной экономики и переходного периода к рыночным методам хозяйствования.

Этот документ включил в себя систему взглядов и положений, определяющих ближние и дальние цели, достижение которых путем информатизации должно было обеспечить повышение качества образования в России и решение проблемы обеспечения отраслей народного хозяйства страны высококвалифицированными кадрами.

Предварительная редакция Концепции, разработанная в ГосНИИ системной интеграции, была рассмотрена 26 сентября 1997 года на заседании Рабочей группы, в состав которой по решению Минобразования России от 2 сентября 1997 г. вошли специалисты и эксперты, представляющие основные структуры системы образования России.

Одним из основных направлений информатизации образования стало создание и развитие системы дистанционного образования, концепция которой была выдвинута на Втором международном конгрессе «Образование и Информатика: политика в области образования и новые технологии», созванного ЮНЕСКО в сотрудничестве с Российской Федерацией в Москве с 1 по 5 июля 1996 года. В этой связи были организованы два совета (межведомственный по открытому образованию и по дистанционному обучению в сфере профессионального образования). В 2003 г. Президент РФ утвердил ФЗ о поправках по дистанционной образовательной технологии, а Минобра-

зование утвердило методику по организации дистанционного обучения в учреждениях профессионального (среднего, высшего и дополнительного) образования и лицензионные нормативы. До 1998 г. было создано достаточно большое число систем дистанционного обучения и разработаны программы на основе их использования.

Дальнейшему развитию и реализации разработанной концепции помешал экономический кризис, который разразился в стране в августе 1998 г. С этого момента начали развиваться тенденции децентрализации в сфере образования, в том числе и в процессах информатизации: разрабатываются и начинают реализовываться региональные и даже локальные (вплоть до рамок отдельных учебных заведений) программы информатизации образования. Финансирование этих программ было отдано на откуп самих разработчиков и осуществлялось из различных источников: местные бюджеты, внебюджетные средства организаций, поддержка со стороны различных фондов и т.д.

Только в 2001 г. в связи с постепенным выходом из кризиса государство вновь приступает к целенаправленной деятельности по информатизации образования. С этого времени финансирование принимает конкурсный характер.

В 2001 г. во исполнение поручения Президента Постановления Правительства РФ Минобразованием России были определены основные мероприятия проекта «Компьютеризация сельских школ – 2001», а также утверждена Федеральная программа «Развитие единой образовательной информационной среды на 2001 – 2005 годы» (РЕО-ИС). В ней предусматривалось комплексное решение: обеспечение учреждений образования современными аппаратно-программными средствами, развитие инфраструктуры, обеспечивающей доступ к информационным ресурсам и гарантированное обслуживание техники, повышение соответствующей квалификации работников образования, разработка электронных обучающих средств, позволяющих дистанционно учащимся и педагогам обучаться, а лучшим педагогам – обучать.

На этом этапе основными являлись следующие направления информатизации образования:

- Подготовка кадров для информационного общества
- Развитие электронных образовательных ресурсов

- Компьютеризация и коммуникационное обеспечение образования
- Поддержка региональных программ информатизации
- Развитие информационно-коммуникационных технологий управления образованием

Присоединение России в 2003 г. к Болонскому соглашению привело к пересмотру отечественной системы образования. В последнее время наметились тенденции к интеграции ее в мировое образовательное пространство, что повлекло начало ее модернизации. Одним из главных направлений модернизации отечественного образования является его информатизация, которая на современном этапе развивается по следующим четырем основным направлениям:

1. Оснащение образовательных учреждений современными средствами информатики и использование их в качестве нового педагогического инструмента, позволяющего существенным образом повысить эффективность образовательного процесса. Это направление получило в нашей стране название педагогической информатики. Начавшись с освоения и фрагментарного внедрения НИТ в традиционные учебные дисциплины, педагогическая информатика стала развивать и предлагать педагогам новые методы и организационные формы учебной работы, которые в дальнейшем стали использоваться повсеместно и сегодня способны поддерживать практически все многообразие образовательного процесса, как в системе высшего образования, так и в средней школе. Проблема здесь заключается лишь в уровне оснащенности образовательных учреждений современными средствами информатизации.

2. Использование современных средств информатики, информационных телекоммуникаций и баз данных для информационной поддержки образовательного процесса, обеспечения возможности удаленного доступа педагогов и учащихся к научной и учебно-методической информации, как в своей стране, так и в других странах мирового сообщества.

3. Развитие и все более широкое распространение дистанционного образования - нового метода реализации процессов образования и самообразования, позволяющего существенным образом расширить масштабы образовательного пространства и обеспечить возможность

доступа все большей части населения к образовательным ресурсам данной страны и других стран мирового сообщества.

4. Пересмотр и радикальное изменение содержания образования на всех его уровнях, обусловленные стремительным развитием процесса информатизации общества. Эти изменения сегодня ориентируются не только на все большую общеобразовательную и профессиональную подготовку учащихся в области информатики, но также и на выработку качественно новой модели подготовки людей к жизни и деятельности в условиях постиндустриального информационного общества, формирования у них совершенно новых, необходимых для этих условий личных качеств и навыков.

В рамках реализации этих направлений были разработаны следующие программы:

- научное, научно-методическое обеспечение развития технологий информационного общества и индустрии образования на 2003 – 2004 гг.;
- создание системы открытого образования (СОО) на 2003 – 2004 гг.;
- федеральная централизованная программа «Электронная Россия на 2002 – 2010».

В 2005 г. в рамках приоритетных национальных проектов был выдвинут на государственном уровне проект «Образование». По направлению «Внедрение современных образовательных технологий» основными мероприятиями являются: разработка и размещение в открытом доступе в сети Интернет информационных образовательных ресурсов, подключение школ к сети Интернет, приобретение и поставка в общеобразовательные учреждения компьютерного оборудования; а также оснащение школ учебно-наглядными пособиями и оборудованием. Реализация этого направления является неотъемлемой частью процесса информатизации отечественного образования.

Хотя информатизация образования развивается, разрабатываются и реализуются направления, концепции и программы на разных уровнях (от федерального до уровня образовательного учреждения), по ряду направлений информатизации образования результаты, заявленные в предыдущих концепциях, достигнуты только частично в силу разных причин. Наиболее важными работами среди них по-прежнему остаются следующие:



- создание глобальной информационной инфраструктуры образования (не решены до конца проблемы очередного этапа реформирования сферы образования);
- разработка действенной нормативно-правовой базы;
- создание системы стандартизации и сертификации информационных технологий в образовании;
- создание информационно-аналитической системы управления образованием;
- разработка научно-обоснованной методологии использования информационных технологий в образовательном процессе;
- создание базового курса информатики для всех этапов непрерывного образования – от школ до послевузовского и дополнительного образования;
- подготовка и переподготовка кадров для системы образования в области использования и внедрения новых информационных технологий.

На сегодняшний день одним из основных направлений информатизации отечественного образования остается формирование информационной культуры, которую Д. Е. Прокудин предлагает рассматривать как степень сформированности человека для органичного вхождения в информационное общество, в пространство культуры этого общества; как достигнутый уровень организации информационных процессов; степень удовлетворения людей в информационном общении; уровень эффективности создания, сбора, хранения, переработки, передачи, представления и использования информации, обеспечивающий целостную картину мира, предвидение последствий принимаемых решений. Поэтому решение проблемы формирования информационной культуры представляется одной из важнейших в ходе модернизации и информатизации отечественного образования.

Выделяют четыре направления информатизации образования, различные по своим задачам, а также роли компьютера и средств коммуникации в учебном процессе:

- решение задачи подготовки нового поколения к жизни в современных информационных условиях (информационный мир и компьютер, в том числе, выступают как предмет изучения);
- разработка и внедрение информационных технологий обучения (компьютер – средство обучения);

– педагогическое обоснование и развитие дистанционных форм образования (компьютер, Интернет – средства поддержки организационной формы);

– внедрение технологий, связанных с ЭВМ в организацию и управление педагогическим процессом и образовательными системами (компьютер как средство хранения и обработки информации, связанной с системой образования, как средство информационной поддержки процесса управления образованием).

Если целесообразность последнего направления информатизации образования в связи с интенсификацией труда управленцев, повышением эффективности процесса принятия ими решений очевидна, то развитие остальных направлений связано с необходимостью определения конкретных задач и создания условий для их решения.

Действительно, говоря об основных участниках педагогического процесса, трудно не согласиться со следующим утверждением: «Учащиеся – это цифровые уроженцы. Они выросли с технологиями. Технологии вплетены в их жизни. Но технологии в образовании – это не просто использование цифровых устройств – это то, что облегчает взаимодействие между учителем и учеником, что повышает результативность, а значит и качество учебного процесса. Желание учиться и трудиться у подрастающего поколения находятся на рекордно низком уровне, а педагоги конкурируют с бесчисленными развлечениями в телефонах, планшетах и ноутбуках. Технологии могут рассматриваться в качестве виновника многих проблем образования, а могут использоваться для улучшения взаимодействия и повышения эффективности.

Цифровое образование создает новые возможности для обучения. Появляются возможности для персонализированного обучения, возникают новые модели сотрудничества, становится шире спектр инновационных и привлекательных для учащихся стратегий обучения. Но кроме очевидных плюсов современных технологий в образовании, есть и минусы – «подводные камни», с которыми сталкиваются педагоги при внедрении.

#### Плюсы:

*1. Технологии позволяют больше экспериментировать с педагогикой и получать мгновенную обратную связь.*

Современные технологии позволяют детям стать более активными участниками образовательного процесса, а педагогам создавать новые подходы, методы, модели обучения и воспитания. Например, педагог может провести онлайн-опрос на любом этапе лекции для выяснения уровня усвоения изучаемого материала.

Процесс обучения становится динамичнее с использованием цифровых учебников, когда ученик может воспользоваться ссылками на соответствующие материалы или ресурсы. Дети могут искать ответы на заданные вопросы, формировать свою позицию, а потом отстаивать ее.

Использование технологичных инструментов для организации проектной деятельности позволяет добиться значительных изменений в результатах обучения. У педагогов появляется возможность реализовать новые модели организации учебного процесса, например, «перевернутый класс». В этой образовательной технологии XXI в. педагог сначала предоставляет учащимся возможность самостоятельно изучить новый материал дома, а потом на уроке организует практическое закрепление этого материала.

*2. Технологии помогают обеспечить активное вовлечение учащихся в учебный процесс.*

Онлайн-опрос и другие цифровые инструменты помогают вовлечь в учебный процесс всех учащихся, в том числе застенчивых, не уверенных в своих силах, обычно не проявляющих инициативу. Онлайн-системы позволяют регулярно получать обратную связь, в том числе и отзывы учащихся о доступности учебных материалов и заданий. Анализ данных позволяет педагогу легко и быстро выявлять затруднения каждого ребенка и вовремя оказывать помощь, определять области, где учащиеся могут соревноваться, а значит легко скорректировать работу каждого ученика или работу в группе.

Например, технологии могут значительно повысить эффективность использования такого активного метода обучения как викторина. В начале урока педагог может провести викторину с использованием технических устройств и быстро оценить стартовый уровень учащихся, потратив на получение достоверной информации и ее анализ всего несколько минут. Далее педагог может внести коррективы в организацию учебного процесса объективно понимая куда стоит направить свои усилия и как организовать работу учащихся. Прове-

дение той же викторины по окончании занятия снова позволит с минимальными временными затратами получить обратную связь, а ученикам оценить результаты и успешность обучения.

*3. Существует множество ресурсов для организации продуктивной учебной деятельности учащихся.*

В приложениях мобильных платформ и электронных учебниках нет недостатка в инструментах, которые значительно меняют организацию учебной деятельности. Некоторые технические устройства используют различные виды стимулирования и помогают усвоению информации в процессе изучения, применяют конкурентные сценарии для распределения баллов и наград, чтобы сделать учебный процесс более увлекательным и привлекательным. Важным условием использования таких технических устройств является достижение целей обучения.

Некоторые мобильные платформы и электронные учебники включают ролевые игры, в которых учащимся предоставляется возможность привести факты и свои аргументы в пользу, например, исторических деятелей или научных понятий. Кроме того, игровые технологии способствуют внедрению в учебный процесс здоровой конкуренции. Современные автоматизированные обучающие системы могут значительно помочь в организации продуктивной учебной деятельности и реально оценить достижения каждого учащегося.

*4. Технологии помогут педагогу автоматизировать или упростить выполнение ряда утомительных обязанностей.*

Автоматизация может упростить выполнение и сократить время на такие рутинные, но трудоемкие задачи, как, например, отслеживание посещаемости и результативности учебной деятельности учащихся. Современные технологические средства упрощают систематизацию и подборку индивидуальных заданий для учащихся, помогают отследить активность их участия в обсуждении и пр.

Возможность современных технологических средств визуализировать сложный для восприятия и понимания учебный материал сокращает затраты сил и времени педагога на объяснение. Например, технология дополненной реальности, позволяет учащимся из атомов создать молекулы сложного химического соединения в виртуальной среде при помощи собственных рук. За счет эффекта присутствия, создаваемого путем воздействия на органы чувств человека, технология

позволяет более эффективно продемонстрировать процесс создания молекулы или вещества, нежели презентация на экране или картинка на бумаге.

*5. Технологии обеспечивают мгновенный доступ к нужной информации и воспитывают важные навыки по работе с источниками.*

Ценность учебного процесса повышается, если информация в учебниках или учебных пособиях может быстро обновляться и дополняться, в том числе силами самих учащихся. Современные технологии расширяют возможности коммуникации и создают более продуктивную среду обучения. Учащиеся, объединяясь в группы в сети Интернет, могут обмениваться информацией, работать вместе над групповыми проектами и взаимодействовать с педагогом.

Так, бесплатный ресурс Сообщества-Scratch позволяет эффективно использовать не только медийные возможности (работа с музыкой, графикой и т.п.), но и возможности совместной работы над заданиями, сетевого взаимодействия, самоорганизации и других системных эффектов. Работа учащихся в группе позволяет заполнить разрыв между классической и цифровой культурой за счет того, что учреждения культуры (библиотеки, музеи, центры современного искусства) предоставляют исходные материалы (тексты, иллюстрации, музыкальные записи) для дальнейшего применения их детьми в создании игр, мультфильмов и цифровых историй.

*6. Умение использовать технологии – это жизненный навык и важный вид грамотности.*

Обладать цифровой грамотностью – это больше, чем наличие «отдельных технологических навыков». Сегодня речь идет о глубоком понимании цифровой среды, которая обеспечивает интуитивную адаптацию к новым контекстам и совместному созданию контента с другими учащимися. Создание презентаций, обучение поиску надежных источников в сети Интернет, поддержка надлежащего онлайн-этикета и т.п. это жизненные навыки, которые учащиеся могут получить в учебном процессе, а они пригодятся каждому ребенку в течение всей жизни. Цифровая грамотность может помочь образовательным организациям не только повысить качество обучения, но и позволит результатам обучения всегда оставаться актуальными.

### Минусы:

#### *1. Технологии могут отвлекать от учебного процесса.*

Исследования показали, что смартфоны и гаджеты все-таки отвлекают детей от учебного процесса. Но задача педагога сделать учебный процесс интересным и если ученики отвлекаются, то это проблема педагога, а не технологий и устройств.

Сегодня актуальной задачей является формирование культуры и уважения для всех участников учебного процесса. Ограничивая применение гаджетов все же определите конкретные задания, проекты, время и грамотно реализуйте возможности технологий в классе.

#### *2. Технологии могут отрицательно повлиять на развитие коммуникативных навыков учащихся и социальное взаимодействие.*

Многие педагоги не любят гаджеты поскольку снижается способность учащихся к реальному живому общению. Однако, если создать задания, которые позволят использовать технологические инструменты, устные презентации и групповое сотрудничество, то дети будут активно взаимодействовать друг с другом.

Технология – это инструмент, который может значительно повысить качество учебного процесса, но не самоцель. Современный учитель должен уметь грамотно его использовать, держать под контролем и знать преимущества.

#### *3. Технологии могут провоцировать на обман и уклонение от выполнения заданий.*

Учащиеся всегда находили способы увильнуть от выполнения заданий, а цифровые технологии позволяют это делать еще проще – от копирования и использования чужой работы до покупки готового реферата или презентации в сети Интернет. Педагог всегда может структурировать задания и контрольные работы таким образом, чтобы свести риски к минимуму. Например, если контрольное мероприятие сделать открытым, т.е. дать возможность использовать технологии для поиска фактологической информации, а главный акцент сместить на решение проблемы с ее использованием, то педагог не только сможет проверить понимание учащимися изученного материала, но и навыки работы с информацией. Целый ряд программных продуктов позволяет подбирать для каждого учащегося индивидуальные задания, что невольно направляет его внимание на работу, а не на поиск решения в чужой тетради или в сети Интернет.

*4. Учащиеся не имеют равного доступа к технологическим ресурсам.*

Не все учащиеся могут позволить себе планшет, ноутбук, смартфон или даже постоянный доступ в Интернет. Им можно предложить задания, которые позволят работать в группе и обмениваться ресурсами, а также рекомендовать использование библиотек или других организаций, где они могут получить доступ к технологиям.

Не делайте технологию ни фокусом учебного процесса, ни препятствием. Включите технологии в целостную образовательную систему.

*5. Качество источников в сети Интернет оставляет желать лучшего.*

Интернет – это благо и проклятие. Вашим ученикам пригодится умение отличать качественные источники информации от ненадежных. В образовательных организациях можно создавать перечень электронных образовательных ресурсов, информации с которых учащиеся могут доверять, использовать, копировать и адаптировать.

Педагоги могут пользоваться образовательными ресурсами, которые находятся в свободном доступе. Обычно такие ресурсы классифицированы по разделам в соответствии с основными дисциплинами общего образования или направлениями дополнительного образования. Они содержат учебный и справочный материал. Использовать эти ресурсы могут и учащиеся. Электронные тесты, интерактивные модели, красочные иллюстрации, готовые разработки, тренажеры и другие учебно-методические материалы, содержащиеся в разделах ресурса, помогут педагогам подготовить и провести интересные, познавательные, яркие занятия, а ученикам – выполнить домашние задания, исследовательские проекты или другие виды самостоятельных работ.

Понятно, что преимущества перевешивают минусы, но ключ к внедрению технологий в образовании всегда будет определяться отношениями учитель – ученик, потому что именно там происходит образование. Технологии могут быть очень эффективным инструментом, но это всего лишь инструмент. Технологии не предназначены для замены педагога, скорее, идея заключается в создании такой среды обучения, которая позволит переключить организацию учебного процесса с «театра одного актера» на сотрудничество и продуктив-

ную учебную деятельность. Сегодня мы находимся на первом этапе внедрения технологий в образование. Процесс внедрения может кого-то расстраивать, раздражать, отнимать много сил и времени, но в конечном итоге технологии могут «открыть двери» для нового опыта, открытий, способов обучения и сотрудничества учащихся и педагогов.

### **Вопросы и задания**

1. Как Вы думаете, почему информатизация образования является фундаментальной и важнейшей глобальной проблемой XXI века? Назовите причины, придающие данной проблеме столь значимый характер.

2. Какие подходы в настоящее время сложились к пониманию понятия «информатизация образования»? Какой из подходов Вам кажется наиболее убедительным? Ответ аргументируйте.

3. Выделите и охарактеризуйте основные этапы развития информатизации образования в России.

4. Согласны ли Вы с утверждением, что современные учащиеся – это «цифровые уроженцы». Как Вы это понимаете? Разделяете ли Вы с позицию ряда исследователей, что «модульный человек» – очевидное следствие информационного общества.

5. Выделите основные направления информатизации и цифровизации образования в России.

6. Каковы, на Ваш взгляд, основные проблемы информатизации образования?

7. Выделите «плюсы» и «минусы» информатизации образования.

8. Как известно, педагогическое сообщество неоднозначно относится к введению в образовательный процесс дистанционного обучения в качестве доминирующей формы обучения. Как Вы относитесь к дистанционному обучению? Ответ мотивируйте.

9. Прочтите новеллу Ллойда Биггла-младшего «Какая прелестная школа!..» Попытайтесь спроецировать содержание новеллы на вынесенные для обсуждения вопросы. Сформулируйте проблемы, которые, на Ваш взгляд, имплицитно присутствуют в предложенном для осмысления тексте.



## Хрестоматийный материал

### Ллойд Биггл-младший «КАКАЯ ПРЕЛЕСТНАЯ ШКОЛА!...»

Мисс Милдред Болц всплеснула руками и воскликнула: “Какая прелестная школа!”

Школа восхитительно поблескивала под ярким утренним солнцем - голубовато-белый оазис пастельных цветных пятен, жемчужина среди стандартных башен, куполов и шпилей буйно разросшейся метрополии.

Но, даже произнося эти слова, мисс Болц сделала мысленную оговорку. Форма у здания была неудачная, утилитарная - просто коробка. Лишь окраска придавала ему прелесть.

Водитель аэротакси чертыхался себе под нос, оттого что залетел не на ту линию и теперь не мог развернуться. Он виновато взглянул на пассажирку и переспросил:

- Вы что-то сказали?

- Да, я о школе, - повторила мисс Болц. - Прелестный цвет.

Машина пробралась к следующему развороту, описала полукруг и вылетела на нужную линию. Тогда водитель снова обернулся к пассажирке.

- Про школы я слышал. Они когда-то были на западе. Но это не школа.

Мисс Болц растерянно заглянула в его серьезные глаза, надеясь, что она не слишком краснеет. Женщине в ее возрасте неудобно краснеть. Она сказала:

- Должно быть, я вас не так поняла. Мне надо было в...

- Да, мэм. Это тот адрес, что вы назвали.

- В таком случае... конечно же, это школа! Я учительница. Буду здесь преподавать.

Он покачал головой.

- Нет, мэм. У нас нет никаких школ.

Посадка была такой неумолимо внезапной, что мисс Болц проглотила свои возражения и вцепилась в предохранительный пояс. Но вот машина села на стоянке, и водитель открыл дверцу. Мисс Болц расплатилась и вышла из такси с достоинством, подобающим учи-

тельнице средних лет. Ей хотелось докопаться до сути странного представления о школах, но не стоило опаздывать на прием. Да и вообще... какая чепуха. Что же это, если не школа?

В лабиринте коридоров, помеченных двумя, а то и тремя буквами, каждый поворот, казалось, вел не туда, и мисс Болц уже с трудом дышала и боролась с легким приступом страха, когда, наконец, прибыла по назначению. Секретарша спросила у нее фамилию и строго сказала:

- Мистер Уилбинс вас ждет. Входите же.

На двери висела замораживающая табличка: "РОДЖЕР УИЛБИНС, ЗАМЕСТИТЕЛЬ ЗАВЕДУЮЩЕГО УЧЕБНОЙ ЧАСТЬЮ (СРЕДНЯЯ ШКОЛА), СЕВЕРО-ВОСТОЧНЫЙ ШКОЛЬНЫЙ ОКРУГ США, БЕЗ ДОКЛАДА НЕ ВХОДИТЬ". Мисс Болц замешкалась, и секретарша повторила:

- Входите же.

- Благодарю вас, - отозвалась мисс Болц и открыла дверь.

В центре огромной комнаты за письменным столом сидел человек со свирепо-бессмысленным выражением лица. Внимание мистера Уилбинса было поглощено бумагами, разбросанными по всему столу, и он молча указал ей на кресло, не давая себе труда поднять глаза. Она прошла через комнату напряженно, как по натянутому канату, и села.

- Вам придется чуть-чуть подождать, - сказал мистер Уилбинс.

Мисс Болц приказала себе успокоиться. Она же не вчера со студенческой скамьи, не девчонка, что с замиранием сердца ищет первой работы. У нее за плечами двадцатипятилетний стаж, и она всего лишь явилась по новому месту назначения.

Однако нервы не повиновались приказу.

Мистер Уилбинс собрал бумаги в стопку, постучал ими о стол и вложил в папку.

- Мисс... э... э... Болц, - сказал он.

Она, как зачарованная, глаз с него не сводила - такая у него была причудливая, претенциозная внешность. Он носил очки (приспособление, которого она не встречала много лет), а над верхней губой у него чернела аккуратная полоска волос, какую она видела только в фильмах и на сцене.

- Я ознакомился с вашим личным делом, мисс... э... э... Болц. - Он нетерпеливо отодвинул от себя папку. - Мой вам совет - выходите в отставку. Секретарша даст вам бланки, которые надо заполнить. Всего хорошего!

Неожиданность нападения вернула ей спокойствие. Мисс Болц невозмутимо ответила:

- Ценю ваше внимание, мистер Уилбинс, но в отставку не собираюсь. Так вот, о моем назначении.

- Дорогая мисс Болц! - Он решил быть обходительным. Выражение его лица заметно изменилось и теперь колебалось между улыбкой и ехидной усмешкой. - Меня ведь заботит только ваше благополучие. Насколько я понимаю, отставка связана для вас с финансовыми лишениями, и при данных обстоятельствах я считаю себя обязанным добиться соответствующего увеличения вашей пенсии. Вы будете обеспечены, получите возможность заниматься чем хотите, и поверьте, вы не... - Он выждал, постучал пальцем по столу. - ...Не пригодны к работе учителя. Как вам ни неприятны мои слова, это чистая правда, и чем скорее вы поймете...

Какое-то злосчастное мгновение она была не в силах сдержать смех. Мистер Уилбинс осекся и сердито воззрился на нее.

- Извините, - сказала она, отирая глаза. - Я преподаю вот уже двадцать пять лет - и хорошо преподаю, как вам известно, если вы прочитали мои характеристики. Работа учителя - вся моя жизнь, я люблю это дело, и сейчас уже поздновато говорить мне, что я не годюсь в учителя.

- Преподавание - профессия молодых, а вам под пятьдесят. Да, кроме того, мы должны считаться с вашим здоровьем.

- Которое не оставляет желать лучшего, - вставила она. - Правда, я перенесла рак легких. На Марсе это не редкость. Он легко излечивается.

- Если верить вашим бумагам, вы перенесли это заболевание четырежды.

- Четырежды перенесла и четырежды вылечилась. Я вернулась на Землю только потому, что врачи считали, будто у меня особое предрасположение к марсианскому раку.

- Преподавание на Марсе... - Он пренебрежительно махнул рукой. - Вы нигде больше не преподавали, а когда вы были студенткой,

ваш колледж готовил учителей специально для Марса. В преподавании произошла революция, мисс Болц, но вы об этом даже не подозреваете. - Он опять строго постучал по столу. - Вы не пригодны к преподавательской работе. По крайней мере в нашем округе.

Она упрямо ответила:

- Будете вы соблюдать условия контракта или мне придется действовать через суд?

Он пожал плечами, взял в руки папку.

- Английский письменный и устный. Десятый класс. Надо полагать, вы думаете, что справитесь.

- Справлюсь.

- Ваш урок - ежедневно с четверти одиннадцатого до четверти двенадцатого, кроме субботы и воскресенья.

- Меня не интересует частичная загрузка.

- Это полная загрузка.

- Пять часов в неделю?

- Считается, что сорок часов в неделю у вас будут уходить на подготовку к урокам. Скорее всего вам понадобится еще больше времени.

- Понятно, - сказала она. Ни разу в жизни она не чувствовала такого замешательства.

- Занятия начнутся со следующего понедельника. Я выделю вам студию и сейчас же созову техническое совещание.

- Студию?

- Студию. - В его голосе прозвучала нотка злорадного удовольствия. - У вас будет примерно сорок тысяч учеников.

Он вынул из ящика письменного стола две книги. Одна из них, чрезвычайно увесистая, называлась "Техника и приемы телеобучения", а другая, отпечатанная на ротаторе и переплетенная в пластик, - программа по английскому языку для десятого класса северо-восточного школьного округа США.

- Здесь все нужные вам сведения, - сказал он.

Мисс Болц с запинкой произнесла:

- Телеобучение? Значит... мои ученики будут слушать меня по телевизору?

- Безусловно.

- Значит, я их никогда не увижу?

- Зато они вас увидят, мисс Болц. Этого вполне достаточно.

- Наверное, экзамены будут принимать машины, но как быть с сочинениями? Я ведь за целый семестр не успею проверить даже одно задание.

Он нахмурился.

- Никаких заданий нет. Экзаменов тоже нет. По-видимому, на Марсе все еще прибегают к экзаменам и заданиям, чтобы заставить учеников заниматься, но мы шагнули далеко вперед по сравнению с таким средневековьем в образовании. Если вы собираетесь вколачивать материал при помощи экзаменов, сочинений и тому подобного, выбросьте это из головы. Все эти приемчики характерны для бездарного учителя, и мы бы их не допустили, даже если бы существовала практическая возможность допустить, а ее-то и не существует.

- Если не будет ни экзаменов, ни сочинений и если я никогда не увижу учеников, то как же мне оценивать свою работу?

- Для этого у нас есть свои методы. Будете каждые две недели узнавать показатель Тендэкз. У вас все?

- Еще один вопрос. - Она слабо улыбнулась. - Не объясните ли вы, почему так явно настроены против моего сотрудничества?

- Объясню, - равнодушно ответил он. - У вас на руках устаревший контракт, который мы обязаны соблюдать, но мы-то знаем, что вам не выдержать договорного срока. Когда вы уйдете, придется среди учебного года искать вам замену, а до тех пор несколько недель сорок тысяч учеников будут учиться плохо. Если вы до понедельника передумаете, я гарантирую, что пенсия вам будет выплачиваться полностью. Если нет, учтите: суды признают за нами право увольнения учителя по непригодности независимо от его должности и стажа.

Секретарша мистера Унлбинса назвала номер комнаты.

- Это будет ваш кабинет, - сказала она. - Подождите там, я кого-нибудь пришлю.

Кабинет был маленький, в нем стояли книжные шкафы, письменный стол, картотека и проекционный аппарат. Узкое оконце позволяло увидеть длинные ряды таких же узких окошек. В стену против письменного стола был вмонтирован телевизионный экран размером метр двадцать на метр двадцать. У мисс Болц это был первый в жизни кабинет, и она уселась за письменным столом, чувствуя, как неудоб-

рительно хмурятся унылые серовато-коричневые стены, ощущая одиночество, смирение и немалый страх.

Зазвонил телефон. Она стала отчаянно разыскивать его, обнаружила на пульте в углублении письменного стола, но к этому времени звонки прекратились. Она осмотрела весь письменный стол и нашла другой пульт с дисками настройки телевизора. Всего было четыре диска, и на каждом - цифры от нуля до девяти. Она подсчитала, что число возможных каналов составляет 9999. Она испробовала несколько номеров, но экран оставался пустым, и только канал 0001 откликнулся объявлением: “ЗАНЯТИЯ НАЧИНАЮТСЯ В ПОНЕДЕЛЬНИК, 9 СЕНТЯБРЯ, СЕЙЧАС ПРОВОДИТСЯ РЕГИСТРАЦИЯ. ЕСЛИ ХОТИТЕ БЫТЬ ДОПУЩЕННЫМ К ЗАНЯТИЯМ И ПОЛУЧИТЬ ДОКУМЕНТЫ ОБ ОКОНЧАНИИ КУРСА, ЗАРЕГИСТРИРУЙТЕСЬ”.

В дверь постучали. Вошел добродушный с виду, сидящий человек лет за пятьдесят; он представился: “Джим Паргрин, главный инженер”. Паргрин присел на краешек письменного стола и широко улыбнулся.

- Я уж боялся, что вы заблудились. Я звонил, а мне никто не ответил.

- Пока я нашла телефон, вы повесили трубку, - объяснила мисс Болц.

Он усмехнулся, потом стал серьезен.

- Значит, вы с Марса. А знаете ли вы, на что напросились?

- Вас прислали запугивать меня?

- Меня никто никогда не пугается, если не считать молоденьких инженеров. Просто я подумал... ладно, неважно. Пойдемте в вашу студию, я вам объясню что к чему.

Ряды кабинетов быстро остались позади, и в каждом кабинете было широкое застекленное окно, выходящее в коридор. Мисс Болц все это напомнило марсианский аквариум, куда она порой водила учеников, чтобы показать им диковинную морскую жизнь Земли.

Паргрин отпер дверь и вручил мисс Болц ключ.

- Шесть-четыре-три-девять. От кабинета далековато, но хоть на одном этаже.

Перед узкой доской раскорячился уродливый черный письменный стол на толстых металлических ножках. С противоположной сте-

ны глазела вниз камера, а рядом с нею. был контрольный экран. Паргрин открыл пульт управления, и внезапно вспыхнувший свет ослепил мисс Болц.

- Вы преподаете английский, поэтому они считают, что специальное оборудование вам не нужно, - сказал Паргрин. - Видите эти кнопки? Первая дает обзор стола, доски и пола вон до той линии. Вторая - крупный план стола. Третья - крупный план доски.

- Не понимаю.

Он коснулся другого выключателя.

- Смотрите.

Контрольный экран осветился, как бы ожил. Мисс Болц оказалась к нему лицом - лицом к коренастой женщине средних лет - и подумала, что экран безжалостно стирает ее. Платье, купленное накануне после долгих колебаний и за слишком большую цену, стало непривлекательным цветным пятном.

- Попробуйте вторую, - посоветовал Паргрин.

Она села за стол и нажала вторую кнопку. Камера дернулась, мисс Болц увидела себя крупным планом и содрогнулась. Третий кадр - мисс Болц у доски - был не лучше.

Паргрин выключил камеру и закрыл пульт управления.

- Вот здесь, у двери, табельная кнопка, - сказал он. - Если вы не нажали ее до четверти одиннадцатого, ваш урок автоматически отменяется. И еще: как только кончится ваш урок, в четверть двенадцатого, надо сразу уйти, чтобы очередной учитель приготовился к следующему уроку - он начинается в одиннадцать тридцать. Правда, считается хорошим тоном стереть с доски и прибрать на столе. Мел в ящике стола. Все ясно?

- По-моему, да, - ответила мисс Болц. - Неясно только, как я должна преподавать английский письменный и устный, не слыша, как ученики говорят, и не видя, что они пишут.

Пока они шли из студии, он молчал.

- Я понимаю ваше недоумение, - сказал он, когда они вернулись в ее кабинет. - Когда я был ребенком, все было иначе. Телевизор я смотрел, когда мне разрешали родители, а в школу ходил вместе с другими ребятами. Но теперь все изменилось и, видимо, к лучшему. По крайней мере важные чины говорят, что нынешняя система целесообразнее. Как бы там ни было, желаю больших удач.

Она снова уселась за письменным столом и задумчиво раскрыла “Технику и приемы телеобучения”.

В понедельник утром, в пять минут одиннадцатого, мисс Болц нажимала на табельную кнопку в своей студии. За это она была вознаграждена светом белой лампочки над контрольным экраном. Мисс Болц села за письменный стол, нажала на кнопку номер два и сложила руки в ожидании.

Ровно в четверть одиннадцатого белый огонек сменился красным, и с контрольного экрана неодобрительно глянуло ее лицо.

- Доброе утро, - сказала она. - Начинаем урок английского языка для десятого класса. Я мисс Болц.

Она решила посвятить первый урок знакомству с учениками. Пусть ей не суждено познакомиться с тысячами учеников, зато они узнают о ней хоть что-нибудь. Уж этого-то она у них не отнимет.

Она рассказала о годах работы на Марсе, о том, как, ученики приходили в школу гурьбой, объяснила, что в одном классе занималось человек двадцать-двадцать пять, не так, как здесь, - сорок тысяч человек сидят перед сорока тысячами телевизоров. Описала перемены, упомянув, что школьники, выходя поиграть за пределы защитного купола, всегда надевают респираторы. Рассказала об экскурсиях, во время которых класс, а иногда и вся школа, изучал растительность Марса, его минералы, его почву. Она привела несколько вопросов о Земле, чаще всего задаваемых марсианскими школьниками.

Невыносимо медленно ползли минуты. Мисс Болц казалось, будто она пленница немигающего глаза камеры, ее изображение на контрольном экране приняло измученный и перепуганный вид. Она не подозревала, что урок может стать таким непосильным трудом.

Конец часа пришел как смертная агония. Мисс Болц слабо улыбнулась, и с контрольного экрана ее изображение выдавило отвратительную пародию на улыбку.

- До завтра, - сказала мисс Болц. - Всего хорошего.

Красный свет сменился белым. Мисс Болц с содроганием бросила последний взгляд на камеру и обратилась в бегство.

Она потерянно сидела за письменным столом у себя в кабинете и пыталась сдержать слезы, когда к ней заглянул Джим Паргрин.

- Что случилось? - спросил он.

- Просто я жалею, что не осталась на Марсе.



- С чего это вы? Начало превосходное.

- Не думаю.

- А я думаю. - Он улыбнулся. - сегодня на последних десяти минутах мы замерили пробный Тендэкз. Иногда это делается для новых учителей. Большинство учащихся начинает занятия по своей программе, но если учитель слаб, ученики быстро переключаются на что-нибудь другое. Вот мы и устраиваем проверку в конце первого урока - смотрим, как дела у нового учителя. Уилбинс попросил замерить вам Тендэкз и сам проследил за этой процедурой. По-моему, он был раздосадован. - Паргрин лукаво усмехнулся. - Показатель чуть-чуть ниже ста, то есть практически идеален.

Он вышел, прежде чем мисс Болц успела поблагодарить, а когда она снова склонила голову над письменным столом, уныние рассеялось как по волшебству. Мисс Болц с воодушевлением окунулась в переработку программы английского языка для десятых классов.

“Рекомендуемые пьесы, - стояло в плане. - “Нельзя жениться на слонихе” Г.Н.Варга. Восхитительный фарс...”

Решительной рукой мисс Болц перечеркнула этот абзац и записала на полях: “В.Шекспир. Венецианский купец”. Увлекательный роман Персивала Оливера о Старом Западе “Одеяла в седле и шестиствольные пистолеты” она заменила “Повестью о двух городах” Диккенса. Раздела, посвященного поэзии, мисс Болц вообще не нашла, и пришлось создавать его самостоятельно. Ее перо безжалостно искромсало план, но мисс Болц не чувствовала угрызений совести. Разве в справочнике не было указано, что самостоятельность учителя достойна похвалы?

На другое утро, направляясь по коридору в студию, она больше не волновалась.

Недружелюбные просторы здания и унылое одиночество кабинета так подавляли, что мисс Болц стала готовиться к урокам у себя дома. К середине третьей недели она отыскала путь на десятый этаж, где, как было указано в справочнике, находился кафетерий. В очереди у раздаточного автомата, в молчаливом окружении молодых учителей и учительниц мисс Болц чувствовала себя прямо-таки доисторической древностью. Когда она направилась к столику, кто-то замахал ей рукой. Джим Паргрин встал, взял у нее из рук поднос. Незнакомый че-

ловек помоложе выдвинул ей стул. После долгих часов одиночества мисс Болц просто задыхалась от неожиданного внимания к себе.

- Это мой племянник, - сказал Паргрин. - Лайл Стюарт. Он преподает физику. Мисс Болц - учительница с Марса.

Молодой человек был смугл, красив, охотно улыбался. Мисс Болц сказала, что рада познакомиться с ним, и нисколько не покривила душой.

- Да ведь вы первый учитель, с которым я хоть словом перемолвилась! - воскликнула она.

- Как правило, мы избегаем друг друга. - согласился Лайл Стюарт. - В нашей профессии, сами понимаете, выживают наиболее приспособленные.

- Но, казалось бы, лучше объединиться...

Стюарт покачал головой.

- Предположим, вы придумали что-то сильнодействующее. У вас высокий Тендэкз, это известно другим учителям. Вот они и смотрят ваши уроки и, если могут, крадут у вас находки. Вы, в свою очередь, смотрите их уроки, чтобы воспользоваться их находками, и замечаете, что они применяют вашу технику. Вам, естественно, это не нравится. Среди наших учителей дело доходит до драк, судебных процессов и злостных интриг. В лучшем случае, мы друг с другом не разговариваем.

- Как вам здесь нравится? - спросил Паргрин у мисс Болц.

- Скучаю по ученикам, - ответила она. - Меня тревожит, что я с ними не знакома и не могу следить за их успехами.

- Не пытайтесь примешивать сюда абстрактные понятия вроде успехов, - с горечью сказал Стюарт. - Теория нового обучения смотрит на дело так: мы подвергаем ученика воздействию какого-то материала по нужному предмету. Воздействие имеет место у ученика на дому, то есть в самой естественной для него среде. Ученик усвоит столько, сколько позволят его индивидуальные способности, а большего мы не вправе ожидать.

- Ребенок лишен чувства свершения - у него нет стимула к учебе, - возразила мисс Болц.

- При новом обучении то и другое неважно. Мы всячески прививаем навыки, которые сделали рекламу столь важным фактором нашей экономики. Привлечь внимание человека, заставить его поку-

пать против своей воли. Или привлечь внимание ученика, заставить его учиться, хочет он того или нет.

- Но ведь ученики не получают общественных навыков!

Стюарт пожал плечами.

- Зато в нашей школе не возникает проблема дисциплины. Не надо следить за внешкольной деятельностью учеников. Я вас не переубедил?

- Конечно, нет!

- Пусть это останется вашей тайной. И, между нами, скажу вам, какой фактор самый решающий в философии нового обучения. Деньги. Вместо того чтобы вкладывать целые состояния в земли и здания, вместо того чтобы содержать тысячи школ, мы строим одну телестудию. Еще одно состояние экономится за счет заработной платы учителя: один учитель приходится не на двадцать-тридцать учеников, а на много тысяч. Одаренные ребята будут учиться, как ни скверно обучение, а это все, что нужно нашей цивилизации: горстка одаренных людей, которые создадут уйму одаренных машин. - Он отодвинул свой стул. - Приятно было познакомиться с вами, мисс Болц. Может быть, мы станем друзьями. Вы преподаете английский, я - физику, навряд ли мы будем обворовывать друг друга. А теперь мне надо идти выдумывать новые трюки. Мой Тендэкз скакнул вниз.

Мисс Болц задумчиво смотрела ему вслед.

- У него слишком утомленный вид.

- У учителей по большей части не такие контракты, как у вас, - пояснил Паргрин. - Их можно уволить в любую минуту. После этого учебного года Лайл хочет перейти в промышленность, а если его уволят, ему нелегко будет найти работу.

- Он отказывается от профессии учителя? Какой позор!

- Это бесперспективная профессия.

- У хорошего учителя всегда есть перспективы.

Паргрин покачал головой.

- Центральный округ уже дает экспериментальные уроки, записанные на киноплёнку... Наймите хорошего учителя, отснимите год его работы - и больше не надо никаких учителей. Нет, преподавание лишено будущего. Вам сообщили ваш показатель Тендэкз?

- Да нет. А должны были?

- Сведения поступают раз в две недели. Вчера рассылали очередные.

- Я ничего не получила.

Он тихонько выругался и примирительно посмотрел на мисс Болц.

- Мистер Уилбинс бывает коварен, если ему нужно. Вероятно, хочет застать вас врасплох.

- Боюсь, что я ничего не смыслю в этих показателях.

- В них нет ничего сложного. Раз в две недели мы делаем для каждого учителя выборку тысячи его учеников. Если все смотрят положенный урок, Тендэкз учителя равен ста. Если смотрит только половина, Тендэкз - пятьдесят. У хорошего учителя Тендэкз как раз и составляет пятьдесят. Если Тендекз падает ниже двадцати, учителя увольняют. За непригодностью.

- Значит, дети могут не смотреть урок, если не хотят?

- Родители обязаны приобрести телевизор, - ответил Паргрин. - Они должны следить, чтобы ребенок проводил классные часы перед телевизором - это называется "следить за посещаемостью"; но они не отвечают за то, что именно смотрит ребенок. Иначе пришлось бы следить за ребенком поминутно, а суды считают, что это бессмысленно. Так вот, ученики сидят у телевизоров, и телевизоры включены, но если им не нравится ваш урок, они могут переключиться на что-нибудь другое. Теперь вы видите, как важно для учителя, чтобы его уроки были занимательными.

- Понимаю. А какой у меня Тендэкз?

Он отвернулся.

- Нуль.

- Вы хотите сказать... никто не смотрит? А я - то думала, что все делаю правильно.

- Должно быть, в первый день вы сделали что-то такое, чем они увлеклись. Может, это им с тех пор приелось. Такое бывает. А вы смотрели уроки других учителей?

- Да нет же! Я так занята, что мне это и в голову не приходило.

- Возможно, Лайл что-нибудь придумает. Я просил его зайти к вам в кабинет перед двухчасовым уроком. А потом... что ж, посмотрим.

Лайл Стюарт разложил на письменном столе какие-то бумаги, и мисс Болц склонилась над ними.

- Вот показатели Тендэкз, - сказал он. - Вам тоже полагался экземпляр.

Мисс Болц пробежала глазами список фамилий и нашла свою. Болц Милдред. Английский, десятый класс. Время - 10.15. Канал 6439. Нуль. Средний годовой показатель - нуль.

- Речь идет о том, что вам надо решиться на какие-то трюки, - продолжал Стюарт. - В два часа начнется урок Марджори Мак-Миллан. Она преподает английский для одиннадцатого класса, у нее Тендэкз шестьдесят четыре. Это очень много. Посмотрим, как она этого добивается.

Он установил диски в нужном положении.

Ровно в два часа появилась Марджори Мак-Миллан, и поначалу мисс Болц с ужасом заподозрила, что та раздевается. Туфли и чулки Марджори Мак-Миллан были аккуратно сброшены на пол. Она как раз расстегивала блузку. Марджори Мак-Миллан глянула прямо в объектив.

- Что вы здесь делаете, кошечки и котики? - проворковала она. - А мне-то казалось, что я одна.

Это была нарядная блондинка, красивая вызывающей, вульгарной красотой. Ее одеждаставляла напоказ умопомрачительные формы. Марджори Мак-Миллан улыбнулась, тряхнула головой и на цыпочках попятилась.

- Ну да ладно, раз уж я среди друзей...

Блузки не стало. За нею пришел черед юбки. Марджори Мак-Миллан предстала в соблазнительно легком костюме, состоящем только из трусиков и лифчика. Камера превосходно передавала его золотисто-алую гамму. Марджори Мак-Миллан прошла в танце и мимоходом нажала кнопку крупного плана доски.

- Пора приниматься за работу, дорогие кошечки и котики, - сказала она. - Вот это называется "предложение". - Она произносила фразу вслух, пока выписывала ее на доске. - Человек... шел... по улице. "Шел по улице" - это то, что делал человек. Это называется "сказуемое". Смешное слово, верно? Вы все поняли?

Пораженная мисс Болц негодуя воскликнула:

- Английский для одиннадцатого класса?

- Вчера мы с вами проходили глагол, - говорила Марджори Мак-Миллан. - Помните? Держу пари, что вы невнимательно слушали. Держу пари, что вы и сейчас слушаете невнимательно.

Мисс Болц ахнула. Лифчик на Марджори вдруг расстегнулся. Его концы свободно затрепыхались, и мисс Мак-Миллан подхватила его уже на лету.

- На этот раз чуть не свалился, - заметила она. - Может быть, на днях свалится. Вы ведь не хотите это пропустить, правда? Следите же внимательно. А теперь займемся этим гадким сказуемым.

Мисс Болц тихо произнесла:

- Вы не находите, что для меня все это исключается?

Стюарт выключил изображение.

- У нее высокий показатель недолго продержится, - сказал он. - Как только ее ученики поймут, что эта штука никогда не свалится... Давайте-ка лучше посмотрим вот это. Английский для десятого класса. Мужчина. Тендэкз сорок пять.

Учитель был молод, сравнительно красив и, бесспорно, умел. Он балансировал мелом на носу. Он жонглировал ластиками. Он пародировал знаменитостей. Он читал вслух современную классику - "Одеяла в седле и шестиствольные пистолеты", и не просто читал, а воспроизводил действие, уползал за письменный стол и тыкал оттуда в камеру воображаемым шестиствольным пистолетом. Зрелище было весьма внушительное.

- Ребята будут его любить, - заметил Стюарт. - Этот учитель продержится. Посмотрим, нет ли чего-нибудь еще.

Была учительница истории - степенная женщина, одаренная незаурядным талантом художника. Она с поразительной легкостью рисовала шаржи и карикатуры, веселой беседой увязывая их воедино.

Был учитель экономики - он показывал фокусы с картами и монетами.

Были две молодые женщины, которые явно подражали Марджори Мак-Миллан, но проделывали все не так откровенно. Их показатели были поэтому гораздо ниже.

- Хватит, теперь вы получили представление о том, какая перед вами задача, - сказал Стюарт.

- Если учитель умеет только обучать, он оказывается в страшно невыгодном положении, - задумчиво подытожила мисс Болц. - Эти учителя просто актеры. Они не обучают, а только потешают.

- Они обязаны освещать свой предмет в рамках программы. Если ученики смотрят телевизор, они не могут не усвоить хоть что-нибудь.

На бесплодном, негостеприимном Марсе мисс Болц двадцать пять лет мечтала о Земле. Мечтала пройтись босиком по зеленой траве, и чтобы вокруг были зеленые деревья и кустарник, а над головой вместо неразличимой прозрачности атмосферного купола - бездонное голубое небо. В унылой марсианской пустыне мисс Болц мечтала о бурных волнах океана, вздымающихся до самого горизонта.

И вот она снова на Земле, живет в бескрайнем городском комплексе Восточных США. На крохотные парки покушаются улицы и дома. Голубое небо почти не видно из-за воздушного движения. Океан она видела мельком раза два, из окна аэротакси.

Но где-то ведь остались зеленеющие поля, озера, реки и океан - только поезжай туда! А мисс Болц все работала. Корпела над материалами, готовясь к урокам. Часами записывала и переписывала примеры, часами детальнейшим образом репетировала, снова и снова повторяла часовой урок, прежде чем отдать его на съедение жадному глазу камеры.

И никто на нее не смотрел. В течение первых же двух недель она теряла учеников десятками, сотнями, тысячами, и, наконец, не осталось ни единого.

Мисс Болц пожалала плечами, изгнала мысли о своем унижении и взялась за "Венецианского купца". Джим Паргрин помог ей, дав возможность продемонстрировать великолепные фильмы о Венеции и разные экранизации пьесы.

Мисс Болц грустно сказала:

- Ну не обидно ли показывать такие прекрасные ленты, когда их никто не смотрит?

- Я смотрю, - возразил Паргрин. - С удовольствием.

Его добрые глаза опечалили мисс Болц, напомнив давнее - красивого юношу, который провожал ее на Марс, смотрел на нее таким же взглядом и обещал приехать, как только окончит политехнический колледж. Он поцеловал ее на прощанье, а потом она узнала, что он

погиб в нелепой катастрофе. Долгие годы пролегли между двумя нежными взглядами, но мисс Милдред Болц не находила, что эти годы прошли впустую. Она никогда не считала труд учителя неблагодарным, пока не оказалась в тесной комнате под окном камеры.

Когда рассылались очередные показатели Тендэкз, ей позвонил Паргрин.

- Вы получили экземпляр?

- Нет.

- Я раздобуду и пришлю вам.

Так он и сделал, но мисс Болц и без того знала, что показатель у Болц Милдред английский, десятый и так далее - нуль.

Она перерыла библиотеки в поисках книг по технике телеобучения. Книжки пестрели примерами тем, выгодных для наглядного изложения, но почти не помогали преподавать английский десятому классу.

Мисс Болц обратилась к педагогическим журналам и исследовала тайны нового обучения. Она прочитала о том, что личность священна, и о праве ученика получать образование на дому, не отвлекаясь на общественные обязанности. Прочитала о психологической опасности конкуренции среди учителей и о пагубе искусственных критериев; о вреде устаревшего группового метода обучения и его зловещей роли в росте детской преступности.

Паргрин принес новые показатели Тендэкз. Мисс Болц вымученно улыбнулась.

- Опять нуль?

- Ну, не совсем.

Она уставилась на бумагу, мигнула, опять уставилась. Показатель был 0,1 - одна десятая процента. Затаив дыхание мисс Болц произвела в уме кое-какие арифметические действия. У нее есть один ученик! В тот миг она бы отказалась от будущей пенсии, лишь бы познакомиться с этим верным подростком.

- Как по-вашему, что теперь будет? - спросила она.

- С вашим контрактом шутить не приходится. Уилбинс ни шага не предпримет, пока не будет уверен, что дело бесспорное.

- Так или иначе, приятно сознавать, что у меня есть ученик. Как вы думаете, может быть, он не один?



- А почему вы не предложите им написать? Письма учеников пригодятся вам на суде как доказательства.

- Меня не интересуют доказательства, - ответила она, - но я попрошу, чтобы мне написали. Спасибо.

- Мисс... э-э... Милдред...

- Да?

- Нет, ничего. То есть я хотел... Вы бы не согласились завтра пообедать со мной?

- Охотно.

Целую неделю мисс Болц не решалась попросить своих учеников, чтобы они ей написали. Причину своих колебаний мисс Болц понимала слишком хорошо. Она боялась не получить ответа.

Но вот настало утро, когда она кончила излагать урок за минуту до звонка, сложила руки и натянуто улыбнулась камере.

- Я хочу попросить вас об одной услуге. Пусть каждый напишет мне письмо. Расскажите о себе. Расскажите, нравятся ли вам произведения, которые мы проходим. Вы обо мне все знаете, а я ничего о вас не знаю. Пожалуйста, напишите мне.

Мисс Болц получила одиннадцать писем. Благоговейно вскрыла их, любовно перечитала и с возрожденной верой в себя стала объяснять "Повесть о двух городах".

Она показала письма Джиму Паргрину и, когда он кончил читать, заметила:

- Таких ведь тысячи - способные, пылкие детишки, которые были бы рады учиться, если бы все это развлекательство не одурманило их до пассивного безразличия.

- Уилбинс не подавал голоса?

- Ничуть.

- Он распорядился, чтобы следующий ваш Тендэкз я составлял не по тысячной, а по двухтысячной выборке. Я сказал, что для этого нужно особое распоряжение дирекции. Навряд ли он станет возиться.

- Очевидно, он готовится что-то предпринять.

- Боюсь, что так, - сказал Паргрин. - По-настоящему пора выработать свою линию защиты. Вам нужен будет адвокат.

- Не знаю, стану ли я защищаться. Я вот думаю, что надо попытаться найти частные уроки.

- Учтите, что есть частные школы. Тот, у кого есть деньги, посылает туда своих детишек. Тот, у кого нет денег, не может платить и вам.

- Все равно, как только у меня появится свободное время, я навещу тех ребят, которые мне написали.

- В понедельник будет очередной Тендэкз. - сообщил Паргрин. - Тогда-то, наверное, Уилбинс подаст голос.

В понедельник утром ее вызвал Уилбинс. Она не видела его со дня первого разговора, но в ее памяти крепко запечатлелись сварливые манеры и нелепая внешность заместителя заведующего.

- Вы знаете, что такое показатель Тендэкз? - спросил Уилбинс.

Мисс Болц знала, что он нарочно оставлял ее в неведении, и простодушно покачала головой. Она не испытывала при этом угрызений совести.

Уилбинс терпеливо объяснил принцип и цель подсчета.

- Если Тендэкз так важен, как вы рассказываете, - спросила мисс Болц, - то почему учителям не сообщают, какой у них показатель?

- А им сообщают. Они получают экземпляр каждой сводки.

- Я ничего не получала.

- Это, вероятно, случайное упущение - ведь вы здесь только первый семестр. Но вот у меня они все здесь, кроме сегодняшней, которую принесут, как только она будет готова. Прошу вас, можете ознакомиться.

Он перебрал все сводки, педантично отыскивая ее нули. Дойдя до показателя 0,1, он помедлил.

- Вот видите, мисс Болц, из каждой тысячи ваш урок смотрит лишь один ученик. С таким скверным показателем мы еще не сталкивались. Я вынужден просить вас уйти добровольно, а в случае вашего отказа у меня не останется выбора...

Он умолк на полуслове, так как тут на цыпочках вошла секретарша с новой сводкой Тендэкзов.

- Ага. Спасибо. Так вот. Болц Милдред...

Его палец потешно дрогнул. Уилбинс, казалось, онемел. Мисс Болц отыскала свое имя и повела пальцем вниз по столбцу, к показателю.

Там стояло двадцать семь.

- Как видно, я исправилась, - услышала она собственный голос. - У вас есть еще что-нибудь?

Уилбинс не сразу оправился от потрясения, а когда заговорил, его голос стал заметно тоньше.

- Нет. Больше ничего.

Выходя из приемной, мисс Болц невольно подслушала, как Уилбинс сердито простонал в переговорный рупор:

- Паргрина. Немедленно позвать ко мне Паргрина.

Паргрин поджидал ее в кафетерии.

- Надеюсь, все кончилось благополучно, - сказал он с напускной небрежностью.

- Слишком благополучно.

Он откусил чуть ли не половину бутерброда и стал сосредоточенно жевать.

- Зачем ты это сделал, Джим?

- Что именно?

- Подтасовал мой Тендэкз.

- Тендэкз никто не подтасовывает. Это невозможно. Спроси Уилбинса, если не веришь, - ответил он и мягко прибавил: - Как ты узнала?

- Это единственно возможное объяснение, и напрасно ты так сделал. У тебя могут быть неприятности, а ведь ты только оттягиваешь неизбежное. В следующей сводке я опять окажусь на нуле.

- Неважно. Рано или поздно Уилбинс что-нибудь предпримет, но теперь он не будет действовать сгоряча.

Они ели в молчании, пока не появился заведующий кафетерием и не сообщил о срочном вызове к мистеру Уилбинсу. Паргрин подмигнул мисс Болц:

- По-моему, я сейчас получу большое удовольствие. Ты будешь днем в кабинете?

Она покачала головой:

- Пойду навещать учеников.

- Значит, увидимся завтра.

Мисс Болц задумчиво посмотрела ему вслед. Она искренне надеялась, что не навлекла на него беду.

На крыше, на посадочной площадке, мисс Болц попросила, чтобы ей вызвали аэротакси. Ожидая, она вынула из сумки и перечитала письмо.

“Меня зовут Дэррел Уилсон. Мне шестнадцать лет, почти все свое время я провожу дома, потому что я перенес полиомиелит и теперь частично парализован. Я люблю ваши уроки. Нельзя ли нам пройти еще какие-нибудь пьесы Шекспира?”

- Ваша машина, мэм.

- Спасибо. - Мисс Болц положила письмо в сумочку и проворно поднялась по лесенке в такси.

Джим Паргрин взъерошил себе волосы и уставился на мисс Болц.

- Постой, постой. Как ты говоришь? Классная комната?

- У меня есть девять учеников, которые будут приходить сюда каждый день, как в школу. Надо же их где-то посадить?

Паргрин тихонько прищелкнул языком.

- У Уилбинса откроется кровотечение!

- Занятия по телевидению отнимают у меня пять часов в неделю, и работа спланирована на весь год. Кто станет возражать, если в свободное время я буду вести группу избранных учеников? Им это нужно, - пояснила мисс Болц.

Дети были чудесные, талантливые, но они хотели задавать вопросы, учиться, выражать свои мысли и чувства, видеть сочувственное отношение к своим трудностям. Они отчаянно нуждались друг в друге.

Десятки, сотни тысяч одаренных детей задыхались интеллектуально и морально в бесплодном уединении телевизионных уроков.

- Чего Уилбинс не знает, о том не страдает, - ответил Паргрин. - Во всяком случае, я на это надеюсь. Но... классная комната? Во всем здании нет ничего похожего. Тебе бы не подошла большая студия? Стекло можно завесить портьерой, чтобы никто тебя не беспокоил. А в какое время у твоего класса будут занятия?

- Целый день. С девяти до трех. Они будут приносить с собой завтрак.

- Постой-ка! Не забывай, что у тебя есть и телевизионные уроки. Даже если их никто не смотрит...

- Я не забываю. В течение этого часа мои ученики будут готовить задания. Вот если бы можно было устроить, чтобы я давала телевизионный урок из большой студии...

- Это можно. Я устрою.

- Чудесно! Не знаю, как тебя благодарить.

Он пожал плечами и лукаво отвел глаза.

Трое учеников приехали в инвалидных креслах.

Элла - хорошенькая восприимчивая девочка - родилась безногой и, хотя наука снабдила ее протезами, предпочитала обходиться без них.

Дэррел и Чарлз были жертвами полиомиелита.

Шарон была слепа. Телевизионные фокусники не могли ее потешить, зато она с восторженным выражением лица ловила каждое слово мисс Болц.

По уровню развития эти ученики намного превосходили все классы, какие когда-либо вела мисс Болц. Она почувствовала смирение и немалую тревогу; но тревога рассеялась в первое же утро, едва мисс Болц увидела сияющие лица и поздравила своих учеников с возвратом к старому обучению.

У нее были два сообщника. Джим Паргрин лично занимался технической стороной телевизионного часа и с радостью показывал в кадре весь класс. Лайл Стюарт, не устоявший перед искушением поработать с живыми учениками, ежедневно уделял им два часа, преподавая физику и математику. Мисс Болц твердо установила программу собственных уроков. История, английский, литература и общественные науки. В дальнейшем, если класс не распадется, она введет урок иностранного языка. Эта среда была у нее самым счастливым днем с тех пор, как она вернулась на Землю.

В четверг курьер принес ей казенного вида конверт. Внутри оказалось предупреждение об увольнении.

- Я уже слышал, - отозвался Джим Паргрин, которому она позвонила. - Когда будет разбор дела?

- В ближайший вторник.

- Все сходится. Уилбинс добился разрешения дирекции на внеочередной Тендэка. Даже пригласил постороннего инженера проследить на этом делом, а для пущей уверенности сделал выборку из двух тысяч учеников. Тебе нужен адвокат. Есть у тебя свой?

- Нет. На Земле я почти никого не знаю. - Мисс Болц вздохнула. Она так воодушевлена была первым днем настоящего преподавания, что грубое столкновение с действительностью ее пришибло. - Боюсь, что адвокат стоит немалых денег, а деньги мне самой понадобятся.

- Такая мелочь, как разбор увольнения в дирекции, стоит недорого. Предоставь это мне - я найду адвоката.

Она хотела возразить, но у нее не было времени. Ученики ждали.

В субботу она обедала с Бернардом Уоллесом - адвокатом, которого порекомендовал Джим Паргрин. Это был маленький пожилой человек с пронизательными серыми глазами, колюче поблескивающими из-под прикрытых век. За обедом он без нажима расспрашивал ее о всякой всячине, а когда они отодвинули тарелки со сладким, откинулся на спинку стула, повертел связку ключей на пальце и улыбнулся.

- Среди моих знакомых самые славные люди были учителями, - сказал он. - Я думал, таких больше нет. Навряд ли вы понимаете, что ваше племя угасает.

- На Марсе много прекрасных учителей, - возразила мисс Болц.

- Естественно. Колонисты относятся к образованию совершенно иначе. Брать с нас пример - все равно что покончить с собой. Иной раз я думаю, что, быть может, мы тут, на Земле, совершаем самоубийство. Это новое обучение дает результаты, которые вам, наверное, неизвестны. Худший из них - то, что дети не получают образования. В учреждениях приходится обучать новых служащих с самых азов. Это сказалось и на правительстве. Чего можно ждать от избирательной кампании, если подавляющее большинство избирателей приучилось усваивать информацию в минимальных дозах и в виде подслащенных пилюль? Поэтому я рад, что буду работать над таким делом. О гоночаре не беспокойтесь. Я ничего не возьму.

- Вы очень добры, - прошептала мисс Болц. - Но помощь одной-единственной задержанной учительнице мало что изменит.

- Я не обещаю выиграть ваше дело, - трезво заметил Уоллес. - У Уилбинса на руках все козыри. Он сразу же выложит их на стол, а вы должны прятать свои карты, потому что для вас наилучшая линия защиты - показать, какая отпетая бессмыслица это новое обучение, а этого-то и нельзя делать. Мы не смеем бороться с новым обучением.

Им дорожит дирекция, она не раз успешно защищала его в суде. Если нам суждено выиграть дело, мы выиграем на условиях противника.

- Выходит, дело безнадежное?

- Откровенно говоря, оно трудное. - Уоллес вынул из кармана старинные золотые часы и засек время. - Откровенно говоря, я еще не знаю, как за него приняться. Я ведь сказал, что все старшие карты у Уилбинса, и с чего бы я ни пошел, он бьет козырем. Но я пораскину умом и, возможно, изобрету сюрприз-другой. Вы занимайтесь уроками, а волноваться предоставьте мне.

Когда мисс Болц ушла, он заказал еще чашку кофе, стал медленно потягивать душистый напиток и волноваться.

В понедельник утром мисс Болц был преподнесен сюрприз совсем с другой стороны: в кабинете ее ожидали три мальчика и четыре девочки, которые попросили разрешения поступить к ней в класс. Они видели урок по телевизору, и им показалось, что в классе интересно. Мисс Болц была польщена, но полна сомнений. Лишь один мальчик официально числился ее учеником. Она записала фамилии остальных и отправила их по домам. Своему же ученику позволила остаться.

Это был неуклюжий пятнадцатилетний подросток, на вид смекалистый, но от его отрешенной замкнутости мисс Болц стало не по себе. Звали его Рэнди Дуб. ("Дурацкое имя, но я притерпелся", - проворкотал он.) Мисс Болц привела цитату из Шекспира насчет имен, и Рэнди в изумлении разинул рот.

Первым побуждением мисс Болц было отослать его домой вместе с остальными. Один такой никудышник способен разложить весь класс. Остановила ее мысль о том, что именно так и поступила бы та, другая учительница английского языка - вкрадчивая кошечка, блестящий образчик нового обучения. Отослала бы его домой. Велела бы смотреть уроки по телевизору в священном уединении естественной среды, где он не напраказит и где, между прочим, никогда не научится уживаться с людьми.

Она сказала себе: "Я не учительница, а самозванка, если не могу установить в классе дисциплину".

Мальчик беспокойно переминался с ноги на ногу под изучающим взглядом мисс Болц. Он был выше ее на целый фут, но покорно

смотрел мимо и, казалось, считал, что голая стена - необычайно интересное зрелище.

Сутулясь, он поплелся за мисс Болц в классную комнату, где сел за самую дальнюю парту и мгновенно застыл в молчаливой неподвижности, граничащей с трансом. Прочие пытались втянуть его в разговор, но он не поддавался.

Когда бы ни взглянула на него мисс Болц, его глаза были прикованы к ней. В конце концов она поняла: он ходит в школу, но все еще смотрит урок будто по телевизору.

Телевизионный час прошел хорошо. Всей группой обсуждали “Повесть о двух городах”, и мисс Болц только диву давалась, до чего смышлены эти юнцы. В одиннадцать пятнадцать погас красный свет. Джим Паргрин помахал на прощанье рукой, мисс Болц тоже помахала в ответ и перешла к уроку истории. Она порылась в памяти, пытаясь отыскать способ извлечь Рэнди Дуба из телевизионного панциря.

Когда мисс Болц подняла голову, ученики пристально смотрели на дверь, которая бесшумно открылась. Кто-то сухо спросил:

- Что здесь происходит?

Это был Роджер Уилбинс.

Он снял очки, снова надел.

- Ну-ну! - сказал он, нервно дергая усами. - Прошу объяснить, что все это значит.

Никто не отвечал. Мисс Болц тщательно подготовила объяснение на случай, если придется оправдывать свои незаконные уроки, но Уилбинс появился так неожиданно, что она лишилась дара речи.

- Мисс Болц! - Несколько раз он беззвучно открывал и закрывал рот, подыскивая нужные слова. - Я посмотрелся на учителей, вытворявших идиотские номера, но подобного идиотизма ни разу в жизни не видел. Рад получить еще одно подтверждение вашей безнадёжной некомпетентности. Мало того, что вы вопиюще бездарная учительница, вы еще и страдаете умственным расстройством. Ни один взрослый человек, будучи в здравом уме, не собрал бы такой... такой...

Он замялся. Внезапно Рэнди Дуб вышел из своего транса. Одним прыжком он очутился перед Уилбинсом и прорычал:

- Возьмите назад свои слова!

Уилбинс смерил его холодным взглядом.



- По домам! Немедленно! - Он обвел взглядом весь класс. - Все вы! По домам! Немедленно!

- Вы нас не заставите, - сказал Рэнди.

Уилбинс ответил с недостижимой высоты своего должностного положения:

- А всякие юные уголовники...

Рэнди яростно тряхнул его за плечи. Очки Уилбинса описали в воздухе длинную дугу и разбились вдребезги. Он вырвался, дал сдачи. Ответный удар Рэнди был сокрушителен. Заведующий учебной частью отлетел к портьеру и мягко соскользнул на пол, а разбитое стекло высыпалось в коридор.

Над Уилбинсом склонилась мисс Болц. Рэнди околачивался по близости, полный испуга и раскаяния.

- Очень сожалею, мисс Болц, - пролепетал он.

- Не сомневаюсь, - ответила она. - Но пока что... мне кажется, тебе лучше пойти домой.

В конце концов Уилбинса увели. К немалому удивлению мисс Болц, он больше ничего не сказал; но, выходя из класса, метнул в нее такой взгляд, что дальнейшие переговоры были излишни.

Джим Паргрин привел рабочего - вставить новое стекло.

- Очень жаль, - заметил он. - Хуже Уилбинс к тебе не станет относиться, потому что хуже некуда, но теперь на разборе он будет упираться на твой класс.

- Не отправить ли их по домам? - озабоченно спросила она.

- Полно! Ведь это значит сдаться, не так ли? Продолжай урок, мы тебе не мешаем.

Мисс Болц вернулась к письменному столу и раскрыла свой блокнот.

- Вчера мы с вами говорили об Александре Великом...

По одну сторону длинного узкого стола сидели пятнадцать членов школьной дирекции. Это были бизнесмены и специалисты, в большинстве пожилые, все важные, кое-кто из них явно торопился.

По другую сторону этого стола с одного края сидела мисс Болц с Бернардом Уоллесом. Другой край занимали Роджер Уилбинс и скучающий инженер, которому предстояло записать все происходящее на магнитофон.

В комнату впорхнул суетливый человек (Уоллес узнал в нем директора), перебросился несколькими словами с Уилбинсом и упорхнул.

- Большинство из них - честные люди, - прошептал Уоллес. - Они справедливы, и у них самые добрые намерения. Это нам на руку. Беда в том, что они ничего не смыслят в образовании и давно уже забыли свое детство.

Председатель, сидящий в середине, призвал всех к порядку. Он строго посмотрел на Уоллеса.

- Здесь у нас не суд, - заявил он. - Это всего лишь разбор дела с целью получить информацию, необходимую дирекции, чтобы вынести правильное решение. Мы не собираемся затрагивать правовые вопросы.

- Он сам адвокат, - шепнул Уоллес, - и притом хороший.

- Начинайте, Уилбинс, - распорядился председатель.

Уилбинс встал. Под глазом у него был великолепный синяк, и он с трудом улыбнулся.

- Мы здесь собрались по поводу того обстоятельства, что у Милдред Болц есть контракт типа 79Б, выданный ей в 2022 году. Как вы помните, наш школьный округ первоначально ввел такие контракты в период нехватки учителей на Марсе, когда...

Председатель постучал по столу.

- Это все понятно, Уилбинс. Вы хотите уволить Милдред Болц по непригодности. Представьте доказательства ее непригодности, послушаем, что скажет о них мисс Болц, и покончим с этим делом. Мы не собираемся заседать здесь целый день.

Уилбинс вежливо поклонился.

- Сейчас я раздам присутствующим сведения о четырех регулярных показателях Тендэкза у Милдред Болц и одном внеочередном, на который недавно было получено разрешение дирекции.

Кругом зашелестели бумагами. Мисс Болц взглянула лишь на внеочередной Тендэкз, которого еще не видела. Показатель был 0,2 - две десятых процента.

- Четыре из этих показателей либо нулевые, либо до того малы, что практически можно считать их нулевыми, - сказал Уилбинс. - Показатель же, равный двадцати семи процентам, - это особый случай.

Председатель подался вперед.

- Разве не странно, что показатель так резко отклонился от средней величины?

- У меня есть основания полагать, что этот показатель обусловлен одним из двух: либо подделкой, либо ошибкой. Я вынужден признаться, что не могу представить весомые доказательства.

Члены дирекции взволнованно зашептались. Председатель медленно проговорил:

- Меня по меньшей мере тысячу раз заверяли, что Тендэкз непогрешим. Соболаговолите объяснить, откуда у вас такое особое мнение?

- Я предпочел бы не объяснять.

- В таком случае мы пренебрежем вашим частным мнением.

- По-настоящему оно даже не относится к делу. Даже с учетом показателя двадцать семь за девять недель средний показатель мисс Болц чуть выше пяти.

Бернард Уоллес сидел, откинувшись на спинку стула, одна рука у него была в кармане, другая позвякивала ключами.

- Мы не согласны, что показатель двадцать семь не относится к делу, - заявил он.

Председатель нахмурился.

- Может быть, вы дадите Уилбинсу кончить свое сообщение...

- Охотно. Чего он ждет? Уилбинс покраснел.

- Невозможно себе представить, чтобы у учителя, хотя сколько-нибудь пригодного к работе, показатель упал до нуля или до долей процента. Приведу другое свидетельство непригодности мисс Болц: да будет известно дирекции, что, не имея на то разрешения, мисс Болц собрала в этом здании десятерых учеников и в одной из студий пыталась обучать их совместно в течение целого утра и целого дня.

Прекратилось шарканье подошв, попыхивание сигаретами, небрежный шепоток. Все, как один человек, изумленно взглянули на мисс Болц. Уилбинс, насладившись тишиной, продолжал:

- Не буду объяснять, как губительны последствия столь устаревшего подхода к обучению. Всем вам они известны. Если определенные факты нуждаются в подтверждении, я готов представить справку о материальном ущербе, причиненном зданию во время одного из таких уроков, а также свидетельство о телесных повреждениях, нанесенных мне лично неким юным хулиганом - подопечным мисс Болц. К счастью, я раскрыл этот злодейский заговор против молодежи

нашего округа прежде, чем результаты незаконного обучения стали неисправимыми. Разумеется, немедленное увольнение мисс Болц положит делу конец. У меня все, джентльмены.

Председатель сказал:

- Мне просто не верится, мисс Болц. Не объясните ли вы дирекции, почему...

- Сейчас наша очередь? - прервал его Бернард Уоллес.

Председатель заколебался, окинул взглядом всех сидящих за столом, ожидая каких-нибудь предложений, и, не услышав их, ответил:

- Давайте.

- Вопрос к вам, джентльмены: кто из вас получил начальное или среднее образование в смертоносных условиях, только что описанных Уилбинсом? Поднимите, пожалуйста, руки, только честно. Восемь, десять, одиннадцать. Одиннадцать из пятнадцати. Благодарю вас. Приписывают ли эти одиннадцать джентльменов свой нынешний жалкий образ жизни порочной методике полученного ими образования?

Члены дирекции заулыбались.

- Теперь вы, Уилбинс, - продолжал Уоллес. - Вы рассуждаете так, словно каждому известны или должны быть известны пагубные последствия группового обучения. Сами-то вы - авторитет в этой области?

- Я, естественно, знаком со всеми образцовыми трудами и исследованиями, - сдержанно ответил Уилбинс.

- Сами-то вы испытали на себе такое обучение? Или преподавали по такому методу?

- Безусловно, нет!

- В таком случае сами вы не авторитет. Обо всех так называемых пагубных последствиях вам известно лишь то, что написал какой-нибудь другой пустомеля.

- Мистер Уоллес!

- Ладно, оставим. Верно ли мое утверждение по существу? Все, что вы знаете...

- Я всегда готов прислушаться к мнениям признанного авторитета в данной области.

- А у кого-нибудь из признанных авторитетов есть опыт группового обучения?

- Если это выдающиеся авторитеты...

Уоллес грохнул кулаком по столу.

- Я не о том спрашиваю, - бросил он. - Выдающиеся среди кого? Я спрашиваю, действительно ли они знают, о чем пишут. Ну-с?

- Боюсь, что не могу сказать, на какой базе основаны их изыскания.

- Скорее всего не на единственно достойной базе - знании предмета. Если бы я нашел специалиста с многолетним опытом группового преподавания, поверили бы вы этому специалисту на слово относительно последствий - пагубны они или наоборот?

- Я всегда рад ознакомиться с работой надежного авторитета, - сказал Уилбинс.

- А вы, джентльмены?

- Мы не специалисты в вопросах обучения, - за всех ответил председатель. - Мы волей-неволей полагаемся на авторитеты.

- Превосходно. Так вот перед вами мисс Милдред Болц, которая двадцать пять лет вела групповое обучение на Марсе и стала, вероятно, крупнейшим авторитетом западного полушария в этом вопросе. Мисс Болц, приносит ли групповое обучение вред ученикам?

- Конечно, нет, - ответила мисс Болц. - За двадцать пять лет я не помню ни единого случая, когда групповые занятия не влияли бы на учеников благотворно. С другой стороны, телеобучение...

Она умолкла, так как Уоллес невежливо ткнул ее локтем в бок.

- Такова цена последней части выступления Уилбинса, - сказал Уоллес. - Мисс Болц - специалист в области группового обучения. Никто из вас не располагает достаточными знаниями, чтобы оспаривать ее суждение в этой области. Если она собрала десятерых учеников, значит, она отвечает за свой поступок. Больше того, лично я считаю, что школьному округу полезно держать в штате учителей специалиста по групповому обучению. Уилбинс, по-видимому, со мной не согласен, но вы, господа члены дирекции, возможно, захотите обдумать этот вопрос. А теперь об этих нелепых показателях.

- Показатели Тендэкза вовсе не нелепы, - холодно возразил Уилбинс.

- Я бы, наверное, мог вам доказать, что вы заблуждаетесь, но не стоит тратить время. Вы утверждаете, будто показатель двадцать семь объясняется подделкой или ошибкой. Откуда вы знаете, что другие показатели не объясняются ни подделкой, ни ошибкой? Возьмем хоть последний, внеочередной. Откуда вы знаете?

- Если вам непременно хочется поспорить по этому вопросу, - заявил Уилбинс, - то я отвечу, что мисс Болц дружна с сотрудником технического отдела, имеющим возможность произвольно изменять показатели. Этот друг знал, что мисс Болц вот-вот будет уволена. Внезапно, и только однажды, ее показатель взлетел до удовлетворительного уровня. Обстоятельства говорят сами за себя.

- Почему вы так уверены, что последний показатель не вызван ни подделкой, ни ошибкой?

- Потому что я пригласил инженера со стороны, человека, которому можно доверять. Он лично замерил последний показатель мисс Болц.

- Вот вам, пожалуйста, - с презрением заключил Уоллес. - Уилбинс хочет уволить мисс Болц. Он не слишком верит в то, что показатель, замеряемый инженерами школьного округа, послужит его целям. Поэтому он приводит какого-то приятеля со стороны, которому доверяет получить нужный результат. Если уж тут не благодатная почва для подделки и ошибки...

От взрыва хохота задрожали оконные стекла. Уилбинс вскочил на ноги и что-то прокричал. Председатель молотил по столу, призывая к порядку. Члены дирекции с жаром препирались между собой.

- Джентльмены, - сказал Уоллес, когда ему удалось перекрыть гул голосов, - я не специалист по Тендэкзу, но могу вас уверить, что эти пять показателей и обстоятельства, при которых они были замерены, в сумме не дают ничего, кроме неразберихи. Я с радостью соглашусь на передачу дела в суд, где вас высмеют и откажут в иске, если вам так хочется, но есть более легкий путь. На сегодняшний день никто из нас не знает, пригодна ли Милдред Болц к учительской работе. Давайте выясним. Давайте подсчитаем ее показатель Тендэкза, но без этой путаницы с выборками, давайте выведем Тендэкз по всем ученикам мисс Болц. Я ничего не обещаю, но если в результате показатель окажется аналогичен приведенным здесь средним цифрам, я

сам буду склонен рекомендовать мисс Болц уволиться, не передавая дела в суд.

- Логично, - согласился председатель. - И разумно. Приведите сюда Паргрину, Уилбинс, и посоветуемся, можно ли это сделать.

Мисс Болц упала на стул и хмуро уставилась на полированную крышку стола. У нее было такое чувство, будто ее предали. Было совершенно ясно, что единственная ее надежда - опровергнуть истинность показателей Тендэкза. Замер, предложенный Уоллесом, подтвердит эти показатели так неопровержимо, что вдребезги разобьет любую линию защиты. Джим Паргрин должен это понять.

Вошедший Джим Паргрин упорно избегал ее взгляда.

- Это можно, - сказал он, когда председатель объяснил, что от него требуется. - Мы выбьемся из графика и запоздаем с очередным Тендэкзом, но, если надо, мы это сделаем. Завтрашний день подходит?

- Подходит вам завтрашний день, Уилбинс? - спросил председатель.

- Там, где замешана мисс Болц, я не верю ни в какие показатели, если их замеряют наши сотрудники.

Паргрин приподнял брови.

- Не знаю, к чему вы клоните, но если у вас есть какие-то сомнения, присылайте своего инженера, пусть помогает. При таком объеме лишней работы наши сотрудники, наверное, будут ему признательны.

- Это вас устраивает, Уилбинс? - спросил председатель.

- Вполне, - кивнул Уилбинс.

- Очень хорошо. Урок мисс Болц заканчивается в одиннадцать пятнадцать. Можем мы получить результаты к половине двенадцатого? Чудесно. Завтра дирекция соберется в половине двенадцатого и вынесет окончательное решение по делу.

Заседание окончилось. Бернارد Уоллес погладил руку мисс Болц и шепнул на ухо:

- Ну-ну, ни о чем не беспокойтесь. Держитесь как ни в чем не бывало и покажите нам лучший телевизионный класс, на какой вы способны. Все равно дела так плохи, что перемены возможны только к лучшему.

Она, вернулась в класс, где ее заменял Лайл Стюарт.

- Ну как, доказали? - спросил Стюарт.

- Вопрос еще не решен, - ответила она. - Но боюсь, что особенно решать его не придется. Завтра, возможно, будет у нас последним днем, так что постараемся сегодня успеть побольше.

В среду телевизионный урок прошел, как никогда. Ученики отвечали блестяще. Глядя на них, мисс Болц с болью в сердце думала о тысячах потерянных для нее учеников, которые пристрастились к созерцанию жонглеров, фокусников и молоденьких учительниц в обтягивающих брючках.

Красный свет погас. Вошел Лайл Стюарт.

- Очень мило, - сказал он.

- Какие вы молодцы! - похвалила мисс Болц свой класс.

Слепая девочка Шарон со слезами в голосе спросила:

- Вы нам скажете, чем все кончилось, ладно? Сразу?

- Скажу, как только узнаю, - пообещала мисс Болц. Она вымученно улыбнулась и быстро вышла из студии.

Когда она торопливо шагала по коридору, ей наперерез выступила долговязая фигура; это был бледный юноша, его безумный вид внушал страх.

- Рэнди! - воскликнула мисс Болц. - Что ты здесь делаешь?

- Простите меня, мисс Болц. Я, право же, сожалею и больше никогда так не сделаю. Можно мне вернуться?

- Я бы с радостью взяла тебя снова, Рэнди, но, видимо, у нас больше не будет класса.

Рэнди стоял как громом пораженный.

- Не будет класса?

Она покачала головой.

- Я очень боюсь, что меня уволят. Или, как говорится, выгонят.

Он стиснул кулаки. По его лицу заструились слезы, он горько расплакался. Мисс Болц пыталась его утешить, она не сразу поняла причину этих слез.

- Рэнди! - воскликнула она. - Ты ведь не виноват в том, что меня увольняют. Твой проступок здесь вовсе ни при чем.

- Мы не позволим вас выгнать, - всхлипывал он. - Мы все... мы, ученики... не дадим.

- Надо подчиняться правилам, Рэнди.



- Но вас не выгонят. - Его лицо прояснилось, он возбужденно затряс головой. - Вы лучшая в моей жизни учительница. Я уверен, что вас не уволят. Можно мне будет вернуться?

- Если завтра будут занятия, Рэнди, ты можешь вернуться. А теперь мне надо спешить. Я опаздываю.

На первый этаж она попала уже с опозданием. Запыхавшись, она добралась по коридору до комнаты дирекций и остановилась перед закрытой дверью. Часы показывали без четверти двенадцать.

Она робко постучала в дверь. Никто не ответил.

Она постучала громче, потом чуть-чуть приоткрыла дверь.

Помещение было пусто. Ни членов дирекции, ни инженеров, ни Уилбинса, ни адвоката Уоллеса. Все решено и подписано, и никто не потрудился даже сообщить ей, каков исход.

Знали, что она сама догадается. Мисс Болц вытерла рукавом глаза.

- Крепись, - шепнула она себе и пошла прочь.

В коридоре ее кто-то догнал. Это был Бернард Уоллес, он ухмылялся.

- Я удивился, отчего вы так задержались, - сказал он. - Ходил выяснять. Вы уже слышали?

Мисс Болц покачала головой,

- Ничего не слыхала.

- Ваш Тендэкз 99,2. Уилбинс посмотрел и взвился под самый потолок. Он хотел завопить "Подделка!", но не посмел - ведь в подсчете участвовал и его инженер. А дирекция посмотрела и прекратила дело. По-моему, у них руки чесались уволить Уилбинса, но все слишком торопились.

Мисс Болц перевела дыхание и прислонилась к стенке.

- Не может быть!

- Все точно. Это, собственно, было запланировано. Мы с Джимом засекли фамилии всех ваших учеников и разослали им письма. В среду - особое классное занятие. Не прогадаете. Спешите видеть. Почти никто не пропустил. Уилбинс сыграл нам на руку, и мы его умыли.

- Нет, - сказала мисс Болц, Она со вздохом покачала головой. - Не стоит обманывать. Я, конечно, благодарна, но это лишь уловка, и

когда раздадут следующую сводку, мистер Уилбинс начнет все сначала.

- Это уловка, - согласился Уоллес, - но она продержится. Дело вот в чем. Младшее поколение никогда не видело ничего похожего на ваш настоящий живой класс. В первый день вы рассказывали о марсианской школе и покорили своих телеучеников. Приковали их внимание. Это я узнал от Джима. Мы рассчитали, что ваш класс тоже их покорит. Уилбинс замерил внеочередной Тендэкз до того, как вы наладили занятия с классом, но с тех пор Джим исподтишка замеряет каждый день, и ваш показатель все растет. Вчера он был выше десяти, а теперь, когда все ребята знают, чем вы занимаетесь, он подпрыгнет вверх и таким останется. Итак, больше не о чем тревожиться. Рады?

- Очень рада. И очень благодарна.

- Еще одно. Председатель дирекции хочет побеседовать с вами о вашем классе. Я с ним вчера обедал и кое о чем его проинформировал. Он заинтересовался. Как я подозреваю, у него есть некоторые сомнения относительно нового обучения. Конечно, за сутки с телеобучением не удастся покончить, но мы хорошо начинаем. А теперь мне надо работать. Мы с вами еще увидимся.

Он ушел шаркающей походкой, позвякивая ключами.

Мисс Болц обернулась и увидела, что к ней подходит Джим Паргрин. Она схватила его за руку и сказала:

- Всем этим я обязана тебе.

- Никому ты не обязана, кроме себя. Я был наверху, сообщил твоему классу. Там дикое торжество.

- Господи... надеюсь, они там ничего не разобьют!

- Я рад за тебя. Но немного жалею... - Опять он смотрел на нее таким взглядом, от которого она чувствовала себя помолодевшей, почти юной. - Я подумывал, что, если ты останешься без работы, мне удастся уговорить тебя выйти за меня замуж. - Он застенчиво поглядел в сторону. - Конечно, ты бы скучала без детей, но, может быть, у нас бы появились свои...

Она густо покраснела.

- Джим Паргрин! В нашем возрасте?

- Я хочу сказать - приемные.

- Право же... я никогда не задумывалась над тем, чего лишаюсь, не имея своих детей. Всю жизнь у меня была семья, с тех пор как я

стала преподавать, и, хотя дети каждый год менялись, я их всегда любила. И теперь меня тоже ждет семья, а я утром так волновалась, что забыла в кабинете конспект по истории. Мне надо бежать. - Она отошла на несколько шагов и оглянулась. - Почему ты решил, что я за тебя не выйду, если буду преподавать?

Его изумленное восклицание она не разобрала, но, даже свернув за угол, слышала, как он насвистывает.

На шестом этаже она торопливо направилась к себе в кабинет - ученики справляли торжество, и ей хотелось присутствовать при этом. Но тут она заметила, что дверь кабинета медленно приоткрывается. Чья-то голова обернулась в ее сторону, дверь распахнулась, и долговязая фигура умчалась прочь. Это был Рэнди Дуб.

Мисс Болц замерла на месте.

- Рэнди! - прошептала она.

Что ему понадобилось у нее в кабинете? Там ничего нет, кроме конспектов, блокнотов и... кошелька! Она оставила кошелек на письменном столе.

- Рэнди! - опять прошептала мисс Болц. Она заглянула в кабинет. И вдруг рассмеялась - рассмеялась и заплакала, прислонясь к дверному косяку, и воскликнула:

- И как это ему только в голову пришло?

На столе, нетронутый, лежал кошелек. Рядом при свете лампы ярко поблескивало неправдоподобно большое глянцевое яблоко.

*Ллойд Биггл-младший. Какая прелестная школа !.. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=42560&p=1>*

## Раздел III МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

### Глава 1. ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА

#### 1.1. Что такое педагогика?

В предыдущих разделах пособия мы говорили о том, что такое наука, чем научное знание отличается от обыденного. Отмечалось, что любая наука имеет свой объект и предмет, систему методов, характерных для данной науки и язык науки. Теперь мы попробуем разобраться в том, является ли наукой педагогика, каков ее объект и предмет. Это важно понять, прежде всего, потому, что и до настоящего времени по этому поводу не прекращаются дискуссии.

До середины XIX педагогику нельзя было назвать наукой в строгом смысле слова. В Европе одним из первых начал придавать педагогике статус науки И. Ф. Гербарт. В основу научной педагогики он положил этику и психологию. Этикой обосновывался процесс воспитания, а психологией – ступени обучения. Гербарт впервые поставил вопрос о необходимости поиска объективных начал педагогики.

В нашей стране впервые поставил вопрос о том, является ли педагогика наукой Константин Дмитриевич Ушинский. Он начал рассматривать обозначенную проблему в работе «О пользе педагогической литературы» и затем детально ответил на поставленный вопрос в своем фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Ушинский рассматривает воспитание как искусство, которым каждый педагог владеет в разной мере, но базируется это искусство на научных антропологических знаниях, которые и составляют основу педагогической деятельности. Многочисленные последователи К. Д. Ушинского, такие как П. Ф. Каптерев, В. П. Вахтеров, В. И. Водовозов, П. Ф. Лесгафт, П. П. Блонский и др. развивали его представления о предмете педагогики, показывая важность научных знаний для педагогической практики. Названные педагоги указывали на то, что между педагогической наукой и педагогической практикой существует тесная взаимосвязь, так как педагогическая практика, то есть искусство воспитания, является источником проблем, которые призвана решать наука. А наука, в

свою очередь, изучая законы обучения и воспитания, создает педагогическую теорию и помогает практике решать возникающие проблемы. Таким образом, наряду с выяснением предмета педагогики решался вопрос о связи педагогической теории с педагогической практикой.

Предмет педагогики как науки остается спорным и до настоящего времени. Если обратиться к некоторым учебным пособиям, то обнаружится достаточно разнообразное толкование предмета педагогики. Так, например, А. М. Новиков исходит из того, что «слово «образование» происходит от корня «образ». *Образование – это построение и развитие человеком своего образа окружающего мира и образа своего «Я», своего места, своей роли в этом мире.*

Таким образом, **образование – это развитие жизненного опыта человека.**

**А педагогика – наука о развитии жизненного опыта человека (обучающегося). Это и есть ее предмет!» [46]**

Другой подход к определению предмета педагогики связан с выявлением законов и закономерностей образовательного процесса. Так, например Н. М. Борытко в своем пособии пишет о неоднозначности предмета педагогики и определяет его исходя из общих положений науки: *«Предмет исследования в педагогике и психологии неоднозначен. Однако можно сформулировать общее определение для каждой из наук и выявить их взаимосвязь, основываясь на том, что предмет всякой науки – выявление законов и закономерностей соответствующей сферы природы или общества.*

*Законами* в науке называют необходимое, существенное, устойчивое, повторяющееся отношение между явлениями в природе и обществе. Закономерность – наиболее общая форма воплощения теоретического знания. Закономерный – значит осуществляющийся на основе закона.

Понятие «закон» родственно понятию «сущность». Существуют три основные группы законов: *специфические*, или частные (например, закон сложения скоростей в механике); *общие* для больших групп явлений (например, закон сохранения и превращения энергии, закон естественного отбора); *всеобщие*, или универсальные, законы (например, философский закон перехода количественных изменений в качественные). Познание законов и закономерностей составляет

предмет всякой науки. Показателями закономерности какой-либо связи является ее всеобщность, устойчивость и причинно-следственный характер.

*Предмет педагогики* – это закономерности возникновения, становления и развития системы отношений в образовательном процессе.

Отношением называют связь между людьми, возникающую при общении, контактах. Отношение включает в себя восприятие, переживание, реакцию. Специфической человеческой формой отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение, является деятельность. Поэтому предмет педагогической науки определяется еще как *закономерности педагогической деятельности*.

Этот общий предмет педагогики уточняется и конкретизируется в ее разделах, теориях и отдельных исследованиях» [9].

В учебном пособии Бордовской Н. В. и Реан А. А. педагогика определяется следующим образом: «*Педагогика* – совокупность знаний и умений по обучению и воспитанию, эффективных способов передачи накопленного опыта и оптимальной подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности.

***Педагогика – наука о целенаправленном процессе передачи человеческого опыта и подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности***». И далее: ***Педагогика представляет собой науку о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человек***» [8].

Еще один вариант определения предмета педагогики мы находим в пособии В. А. Сластенина и его соавторов:

«Предмет педагогики – это образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях). Педагогика в этом случае представляет собой науку, изучающую сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни.

На этой основе педагогика разрабатывает теорию и технологию его организации, формы и методы совершенствования деятельности

педагога (педагогическая деятельность) и различных видов деятельности учащихся, а также стратегий и способов их взаимодействия» [57].

Мы видим, что к настоящему времени сформировалось единое мнение о том, что педагогика – это наука со своим объектом, предметом и методами исследования. И это несмотря на то, что предмет педагогики определяется по-разному, объединяет все обозначенные подходы то, что все авторы видят объектом педагогики образование, а ее предметом отношения, связи, возникающие в процессе образования.

На наш взгляд, наиболее полное и аргументированное обоснование предмета педагогики содержится в работах В. В. Краевского. В дальнейшем мы будем ориентироваться на его подход и поэтому представляем его точку зрения как основополагающую для осуществления педагогических исследований. Традиционно помещаемые в хрестоматийные материалы фрагменты работ, в данном случае мы поместили в текст самого пособия. Приводя фрагменты его работ, мы сочли возможным выделить в них то, на что студентам необходимо обратить особое внимание для понимания не только сущности педагогической науки, но и для понимания структуры научно-педагогического исследования.

Ниже представлены фрагменты из книги Краевского В. В. «Общие основы педагогики» [95].

### **«Объект и предмет педагогической науки**

**Что такое педагогика?** Слово «педагогика» имеет несколько значений. Во-первых, это – педагогическая наука. Во-вторых, существует мнение, что педагогика – это искусство, и тем самым она как бы приравнивается к практике. Иногда под педагогикой понимают систему деятельности, которая проектируется в учебных материалах, методиках, рекомендациях, установках. Такая неоднозначность нередко приводит к путанице, порождает неясность.

Этим словом стали обозначать представление о тех или иных подходах к обучению, о его методах и организационных формах. В последнее время появились десятки новых «педагогик», среди них: «гуманная педагогика», «педагогика самоопределения», «педагогика модальности», «библейская педагогика», «педагогика отождествле-

ния», «интегральная педагогика», «театральная педагогика», «библиотечная педагогика», «неопедагогика», «педагогика развития», «педагогика мира», «педагогика среды», «эмбриональная педагогика» (педагогика еще не родившегося ребенка), «музейная педагогика», «педагогика художественного музея» и т.д. Но если педагогик слишком много, теряется смысл самого термина, его категориальность. *Непреложное правило гласит: основные понятия, утверждения должны быть четко определены. Двусмысленность в трактовке терминов мешает ясному их пониманию и научному изложению.* Чтобы не уклоняться в сторону при объяснении сложных педагогических проблем, примем однозначную трактовку: педагогика – это педагогическая наука, и только в этом смысле будем употреблять данное слово. Что такое наука? Чтобы ответить на вопрос, что представляет собой наука и что она изучает, посмотрим, что вообще понимается под наукой. Есть много определений этого понятия. Утверждать, что правильно только одно из них, было бы необоснованной претензией. Нужно выбирать, а выбор подходящего определения, как гласит одно из правил логики, опирается на специфику задачи, которая решается с помощью данного определения. >...< Наша задача связана с анализом структуры, методов и логики научного познания в одной из сфер человеческой деятельности – в образовании, а для этого приведенное выше правильное, но слишком узкое, определение не подходит.

Наиболее общим образом науку определяют как сферу человеческой деятельности, в которой происходит выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности. Важно то, что наука не сводится к знаниям. Это не просто система знаний, как иногда утверждают, а именно деятельность, работа, имеющая целью получение знаний».<...> «Научная деятельность генерирует знание, точнее – особый тип знания, именуемый научным знанием. Благодаря ей наука представляет собой динамичный функционирующий организм, существующий в той мере, в какой имеет место порождение знания, его созидание, производство. Главной частью самосознания науки стало представление о характере деятельности, направленной на формирование и развитие научного знания, а научное знание всегда есть результат деятельности познающего субъекта.



**Объект и предмет науки.** Принято различать объект и предмет науки. *Объект – это область действительности, которую исследует данная наука, предмет – способ видения объекта с позиций этой науки.* Э. Г. Юдин выделяет следующие компоненты содержания понятия «предмет науки»: объект исследования как область действительности, на которую направлена деятельность исследователя; эмпирическая область, т.е. совокупность различных эмпирических описаний свойств и характеристик объекта, накопленных наукой к данному времени; задача исследования; познавательные средства. Ни один из этих компонентов сам по себе не создает предмета. Как научная реальность он формируется только целостностью всех компонентов и характеризует специфику данной научной дисциплины.

Взятый в целом *предмет выступает как посредник между субъектом и объектом исследования: именно в рамках предмета субъект имеет дело с объектом.* Можно сказать проще: предмет науки – это как бы очки, сквозь которые мы смотрим на действительность, выделяя в ней определенные стороны в свете задачи, которую мы ставим, используя понятия, свойственные нашей науке для описания области действительности, избранной в качестве объекта изучения. В некоторых трудах по гносеологии и методологии науки различают три понятия: «объект действительности», «объект науки» и «предмет науки». Можно показать это различие на таких примерах. Рентгеновские лучи как объект действительности существовали не только до рождения ученого, чьим именем они были названы, но и задолго до появления на Земле человека. Рентген сделал их достоянием науки, объектом научного изучения. Но по мере того как они попадали в поле зрения разных наук, появилась необходимость выделить специфические для каждой из них стороны того объекта в соответствии с определенными задачами. Так, медицина и физика смотрят на рентгеновские лучи по-разному, каждый из них выделяет свой предмет. Для медицины они – средство диагностики заболеваний, для физики – один из многих видов излучения. Ясно, что и понятийный состав, и средства изучения и применения этого объекта в разных науках не совпадают. На урок к учителю физики могут прийти представители разных научных дисциплин. Но каждый из них увидит разное и опишет происходящее иначе, чем его коллега — специалист из другой отрасли знания. Методист будет думать о том, насколько со-

ответствуют содержание и методы, применяемые учителем, целям преподавания данного учебного предмета в школе, физик – о правильности изложения материала своей науки, специалист по дидактике – о соответствии общего хода урока общедидактическим принципам. Психолог заинтересуется преимущественно особенностями усвоения материала учащимися. Для специалиста по кибернетике обучение — это система управления с прямой и обратной связью.

**Объект и предмет педагогической науки.** Прежде чем давать краткое определение этих общенаучных категорий применительно к нашей научной дисциплине, попробуем разобраться, что, собственно, изучает исследователь-педагог? Какая часть многообразной и многослойной действительности, нас окружающей, лежит в сфере его научных интересов? Ход рассуждений, приводящих к ответу на эти вопросы и к определению объекта педагогики, следующий. Педагогика изучает особый вид деятельности. Эта деятельность – целенаправленная, потому что педагог не может не ставить перед собой определенную цель: научить тому-то, воспитать такие-то качества личности (гуманность, нравственность, самостоятельность, способность к творчеству и т. д.). Выпишите определения объекта и предмета педагогики и соотнесите их с общенаучными требованиями к объекту и предмету науки.

Когда он идет в школу и потом входит в класс, он думает о том, с какой целью он это делает. Это не прогулка, а работа. Если же посмотреть на дело более широко, выходя за рамки отдельных педагогических действий, можно сказать, что это деятельность по выполнению извечно существующей функции человеческого общества: передавать новым поколениям ранее накопленный социальный опыт. Иногда это называют «трансляцией культуры». Можно назвать и по-другому, не забывая при этом, что главное – не слово, а то, что за ним стоит, что происходит в действительности. В действительности изучается особый вид деятельности, для которой характерны педагогическое целеполагание и педагогическое руководство. Такая деятельность называется образовательной. Это социальный аспект того, что изучает педагогика. Но исходным и главным является ее направленность на благо не только всех, но и каждого. Деятельность, о которой идет речь, должна быть, как теперь говорят, личностно ориентированной, т.е. иметь своей конечной целью развитие личности человека

(школьника, студента), вовлеченного в нее. На этом основании можно предложить следующую трактовку объекта педагогической науки, отражающую сущность того, что она исследует.

**Объектом педагогики** является образование как особая, социально и личностно детерминированная, характеризующаяся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством деятельность по приобщению человека к жизни в обществе. Определение предмета науки зависит от ее теоретического статуса. Если признается наличие у педагогики теоретического уровня, ее **предмет** можно сформулировать так: это система отношений, возникающих в образовательной деятельности, являющейся объектом педагогической науки. Например, в системе отношений, возникающих в обучении как объекте одной из педагогических научных дисциплин – дидактики, ученик предстанет как объект преподавания и субъект учения. Какая наука изучает образование специально? Образованием интересуются не только педагоги. Его изучают и представители других наук. Существуют педагогическая психология, философия образования, социология образования. Но *педагогика – единственная специальная наука об образовании в ряду наук, которые могут изучать те или иные стороны образовательной деятельности. Лишь эта научная дисциплина изучает образование в единстве всех составляющих его частей. Оно и только оно является для педагогики собственным объектом изучения.*» (Краевский В.В.)

## 1.2. Функции педагогической науки

Как всякая наука педагогики имеет определенные **функции**: описание, объяснение и предсказание явлений в рамках своего объекта. Эти функции тесно связаны друг с другом. Так, например, предпосылкой для предсказания является объяснение положения вещей путем поиска закономерностей, из которых это положение вытекает в данных условиях. Или объяснение эффективности или неэффективности того или иного метода обучения можно зафиксировать на основании описания фактов, когда его применение приводило или не приводило к усвоению учениками конкретного учебного материала. Вместе с тем, педагогическая наука, объект которой лежит в социально-гуманитарной сфере, имеет свои особенности. Хотя процесс получе-

ния педагогического знания подчиняется общим закономерностям научного познания и использование в этом процессе точных, строгих методов исследования необходимо, характер и результаты педагогического исследования в значительной степени определяются влиянием установок ценностного практического сознания, как это всегда происходит в социально-гуманитарной области. Поэтому построить педагогическую науку полностью по образцу дисциплин естественного цикла не удастся. Предсказывать на основе педагогической теории – не то же самое, что предвидеть результаты каких-то процессов в природе, опираясь на знание закономерностей, которые дают естественные науки.

В педагогике дело не ограничивается тем, что она дает возможность предсказать, как процесс (в данном случае педагогический) будет протекать «сам по себе», без нашего вмешательства. Важно не только охватить «самодвижение» объекта и на этой основе предсказать, как будет вести себя именно эта, изучаемая нами, педагогическая система. Необходимо еще показать, как эту систему можно преобразовать, улучшить. Задача будет двуединая: не только изучать, но и конструировать. Поэтому к перечню уже упомянутых функций науки нужно сделать некоторое дополнение. Процесс получения в педагогике знаний, отображающих действительность в теоретическом или эмпирическом знании, принципиально не отличается от того, что происходит в таких науках, как физика, химия или, например, история. Но педагогическая наука не может ограничиться лишь объективным отображением изучаемого, хотя бы и самым достоверным. От нее требуется влиять на педагогическую действительность, преобразовывать, совершенствовать ее. Поэтому в ней *совмещаются две функции*, которые в других научных областях обычно поделены между разными дисциплинами: *научно-теоретическая и конструктивно-техническая (нормативная, регулятивная)*. Научно-теоретическая функция присуща таким фундаментальным наукам, как физика, химия, биология; конструктивно-техническая – техническим наукам, медицине и т.п. В педагогике же эти функции совмещаются. Она и теоретическая, и прикладная: с одной стороны, описывает и объясняет педагогические явления, с другой – указывает, как нужно обучать и воспитывать. *Реализуя научно-теоретическую функцию, исследователь отражает педагогическую действительность как она есть,*

как *сущее*. В результате получаются знания об успешности или не успешности работы учителей по новым учебникам, о трудностях, которые испытывают учащиеся при изучении учебных материалов определенного типа, о составе, функциях и структуре содержания образования и т.п.

*Осуществляя конструктивно-техническую функцию, исследователь отражает педагогическую действительность такой, какой она должна быть.* Это знания о том, как нужно планировать, осуществлять и совершенствовать педагогическую деятельность в соответствии с целями учебно-воспитательного процесса и условиями, в которых он протекает. Сюда относятся общие принципы обучения и воспитания, принципы обучения отдельным предметам, педагогические правила, методические рекомендации и т.п. (В. В. Краевский)

Ранее уже было сказано, что педагогика является особой наукой в связи со сложностью ее объекта. Поэтому важно подчеркнуть, что в педагогике нельзя смешивать научные и практические задачи в сфере образования.

Отметим, что практическая работа в данной сфере нацелена на конкретные результаты деятельности обучения и воспитания людей, а научная – на получение знаний о том, как объективно протекает эта деятельность и что нужно делать, чтобы она стала более эффективной, в возможно большей степени соответствующей поставленным целям. Что для науки главное? *Педагогическая наука решает познавательные задачи.* На первом месте среди них стоит задача выявления объективных закономерностей образовательного процесса. Необходимость их изучения обусловлена тем, что недостаточно лишь описать то, что происходит в школах и других образовательных учреждениях. Нужно найти глубинные основания педагогической деятельности, выявить сущность педагогической действительности, раскрыть действующие в ней закономерности. Задача – найти закономерности. Закономерность – наиболее общая форма воплощения теоретического знания. Она свидетельствует о наличии закона. Закономерный – значит, осуществляющийся на основе закона. Но правомерно ли вообще говорить о закономерностях, т.е. объективно существующих, устойчивых, инвариантных связях, применительно к осуществляемой людьми педагогической деятельности? Не противоречит ли это характерной для самого последнего времени тенденции к раз-

виту в социологии «мягких», культурологических подходов к отображению социальных процессов? Противоречий здесь нет. Связи и отношения между людьми, участвующими в жизни общества, существуют объективно и отменить их нельзя. При всей индивидуальной специфике проявлений таких отношений в конкретных случаях они определяются обстоятельствами, лежащими за пределами личного опыта.

*Выявляя закономерности, мы отвлекаемся (абстрагируемся) от целей и условий осуществления каждого отдельного акта педагогического воздействия, от конкретных педагогических ситуаций, от намерений вовлеченных в педагогическую деятельность людей. Раскрываются объективно существующие постоянные, неизменные черты процесса в целом. Показателем закономерности какой-либо связи является ее причинно следственный характер.* Такова связь между применяемыми в образовательном процессе методами и получаемыми результатами, между степенью сложности учебного материала и качеством его усвоения школьниками и т. п. Не всегда закономерности удастся успешно выявить и сформулировать. Например, постулируемые иногда как закономерные свойства педагогического процесса – его «целостность и соответствие возрастным особенностям учащихся» – на самом деле закономерными считать нельзя, поскольку они лежат не в области сущего, а в сфере должного. Их еще нужно установить, обеспечить и целенаправленно поддерживать.

Существующие в образовательном процессе связи относят к закономерностям также по признакам всеобщности, т. е. проявления их в работе любого учителя, и повторяемости. Повторяемость означает способность связи воспроизводиться в аналогичных ситуациях, иначе говоря, становится источником обыденной и творческой работы учителя с учащимися. Основная форма представления педагогических закономерностей – это словесные описания. Что касается их математического отражения, то сложность педагогических явлений накладывает на их количественное представление определенные ограничения. В педагогике выявлен и сформулирован ряд общих закономерных связей, существующих в педагогической деятельности. Наиболее общий закон целостного образовательного процесса – это освоение подрастающими поколениями социального опыта старших поколений. К нему обращаются всякий раз, когда речь идет о педагогиче-

ской науке и ее объекте, следовательно, «обойти» этот закон нельзя. Другой общий закон – социальная сущность образования, проявляющаяся в обусловленности всех его элементов социально-экономическим состоянием общества. Специфическим и закономерным для сферы образования отношением является взаимодействие учителя и ученика, воспитателя и воспитанника в образовательном процессе, без которого нет самого этого процесса, а также единство содержательной и процессуальной сторон обучения.

Приведем еще несколько закономерностей, сформулированных в педагогической литературе:

- эффективность образовательного процесса закономерно зависит от материальных, гигиенических, морально-психологических и других условий, в которых он протекает;
- средства педагогической деятельности обусловлены задачами и содержанием конкретной педагогической ситуации;
- усвоение содержания учебного материала тем прочнее, чем более систематично организовано прямое и отсроченное повторение этого содержания и включение его в контекст уже усвоенного;
- обученность сложным способам деятельности зависит от того, насколько учитель обеспечил успешное предшествующее овладение простыми видами деятельности, и от готовности учащихся определять ситуации, в которых эти действия могут быть применены;
- уровень и качество усвоения зависят при прочих равных условиях (память, способности) от учета учителем степени личностной значимости для учащихся усваиваемого содержания.

Выявление закономерностей образовательного процесса связано с другой задачей педагогической науки – обоснованием современных педагогических систем. В этом деле научно-теоретическая функция педагогики является приоритетной и системообразующей по отношению к конструктивно-технической. Создание научно обоснованных систем обучения и воспитания, новых методов и учебных материалов возможно на основе познания сущности педагогических явлений в ходе теоретических исследований. Только на этой основе можно осуществить опережающее отражение педагогической действительности, обеспечить влияние науки на практику. От науки во многих случаях требуется разработать новое, то, чего еще нет в опыте практической деятельности. Например, разработанная И. Г. Песталоцци теория эле-

ментарного образовании, так же как и выдвинутый и обоснованный Я. А. Коменским принцип наглядности, опережали современную им практику обучения.

В настоящее время необходимость развития у учащихся умения учиться потребовала от педагогической науки теоретического обоснования и разработки такого содержания и методов обучения, которые позволяли бы формировать это умение. Установка на воспитание самостоятельности нашла отражение в принципе перехода от обучения к самообразованию. Еще одной задачей педагогической науки является разработка нового содержания образования и соответствующих ему методов, форм, систем обучения, воспитания, управления образованием. Сначала создаются концепции содержания образования и методов обучения и воспитания, а затем и средства осуществления концептуальных установок на практике. Задачей педагогической науки является также осознание ею самой себя: способов получения объективного знания о педагогической действительности (о характеристиках, логике, условиях повышения качества педагогического исследования), о структуре науки, ее связи с практикой, о ее собственном понятийном составе и т.п. Выполнение этой задачи предполагает развитие исследований в области методологии педагогики.

### **1.3. Система педагогических научных дисциплин**

Когда мы говорим о педагогике, или педагогической науке (что одно и то же), в целом, имеется в виду некоторая совокупность взаимосвязанных частей, или отраслей. Педагогическая наука представляет собой целостную систему элементов. Для педагогики такими элементами являются педагогические научные дисциплины. Иногда о них говорят, характеризуя структуру педагогической науки. В зависимости от способа и задач рассмотрения они могут выступать и как отрасли этой науки, и как отдельные, относительно самостоятельные научные дисциплины.

Общее для всех таких дисциплин – объект педагогики, т.е. образование. Каждая из них специально рассматривает ту или иную сторону образования, выделяя свой собственный предмет. Важно различать педагогические науки и непедагогические, рассматривающие тот или иной аспект образовательного процесса. Например, педагогиче-



ская психология – это часть психологии, а не педагогики, потому что психолог остается в рамках своего предмета, когда он изучает психику человека в условиях обучения или воспитания. Науки о воспитании, обучении и о самой педагогике. Говоря об объекте общей педагогики – образовании, необходимо обратить внимание на то, что образовательная деятельность состоит, как это указано в Законе РФ об образовании, из двух частей: обучения и воспитания. Это главные виды образовательной деятельности. Для лучшего, более детального и конкретного рассмотрения каждого из этих видов выделяют педагогические дисциплины – дидактику – педагогическую теорию обучения и теорию воспитания.

Дидактика исследует обучение на теоретическом, наиболее общем, уровне. Это педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм. Она в конечном счете должна дать ответ на два наиболее общих вопроса: «чему учить?» и «как учить?». Однако на пути к ответу на эти вопросы возникает множество других, среди которых есть и весьма существенные, например: «как протекает обучение, какие ему свойственны закономерности?», «кого учить?», «для чего учить?» и «где учить?». В наши дни становится невозможным определить эффективность использования тех или иных форм, методов, средств обучения без использования специально разработанных измерительных материалов. Дидактика, среди прочего, разрабатывает способы предсказания, прогнозирования последствий введения в практику школы новых методов, новых учебных материалов. А учителя нуждаются в научном обосновании своей работы и в ее осмыслении с позиций науки. Неправильно, однако, было бы считать, что дидактика может дать практике окончательное и универсальное решение всех вопросов. Нет, эта наука дает учителю материал для размышлений о собственной деятельности, для сопоставления действительного с желаемым и тем самым помогает ему улучшить дело. В систему педагогических наук входят методики обучения школьников и студентов различным дисциплинам: преподавания языка, литературы, истории, физики, математики, химии, биологии и всех иных учебных предметов.

Специальная задача дидактики по отношению к методикам состоит в том, что она должна обеспечить принципиальное единство в подходе к учащимся и выборе содержания, путей и средств учебной

работы. Однако было бы неправильно рассматривать методику просто как некое «приложение» к дидактике. Каждая методика имеет собственный предмет, хотя и дидактика, и все методики изучают на разных уровнях и в разных аспектах одно и то же – обучение. Различие предметов дидактики и методики определяется меньшей степенью общности знаний, получаемых в результате исследования в области методики, и большей их обусловленностью конкретным содержанием учебного предмета. Научное исследование в области методики направлено на решение задач, возникающих в ходе обучения одному из учебных предметов. Когда исследователь обращается непосредственно к педагогической действительности, он имеет дело с обучением чему-то конкретному. Если результаты его исследования имеют общее значение, относятся к обучению вообще, они пополняют научное содержание дидактики. Если же они специфичны для обучения определенной образовательной области – значит, это исследование по методике.

Воспитание и обучение – это две части единой учебно-воспитательной или образовательной деятельности. Однако единство реализуется через различия. Обучение не изолировано от включения воспитанника в жизнь. При этом оно разворачивается на том участке учебно-воспитательного процесса, где доминирует подготовка к жизни. В свою очередь, воспитание – такое включение в жизнь, которое служит естественным продолжением подготовки к ней, но в этом случае доминирующей, главной целью будет именно включение. Теория воспитания изучает и обосновывает способы включения в жизнь путем применения особых методов. При этом специальной задачей становится обоснование деятельности, связанной с формированием ценностных ориентаций школьников – их эмоций, мира чувств, собственных человеку, отношения к жизни, людям, природе, миру в целом.

Общими разделами педагогики, объекты которых – теория и практика образования, являются по традиции сравнительная педагогика (компаративистика) и история педагогики. Сравнительная педагогика исследует закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в разных странах путем сопоставления и нахождения сходств и различий. Поиски общего и специфического в образовательных системах позволяют находить, давать

научное толкование образовательным традициям, системам, обогащать национальную педагогическую культуру за счет международного опыта.

История образования и педагогики известна как наука о закономерностях функционирования и развития воспитания, образования, обучения в прошлом. Историко-педагогические исследования связаны с исследованиями по гражданской истории, этнографии, этнологии, археологии. Одной из современных проблем истории педагогики (как и истории вообще) является преодоление последствий идеологического диктата, догматизма и субъективизма в освещении событий прошлого. Оценка образовательных парадигм дореволюционной России, советской системы образования, современного состояния российского образования и науки о нем требует от исследователей беспристрастности, объективности, честности. К истории педагогики примыкает сравнительно новая отрасль – этнопедагогика. Она изучает то, что называют народной педагогикой – опыт воспитания, накопленный народом, составляющими его этносами. Существенной частью этого опыта являются педагогические традиции, истоки которых кроются в мудрости народа, его быте, обычаях.

Основным критерием оценки образования принято считать ответ на вопрос о том, когда условия воспитания и развития детей были и являются наиболее благоприятными. Ответить помогает специальная отрасль – экономика образования. Теоретические разработки, модели экономического обеспечения прогресса образования носят интернациональный характер. В ЮНЕСКО разработаны международные стандарты расходов на образование. По ним те или иные государства относят либо к развитым, либо к развивающимся, либо к группе стран «третьего мира».

Наконец, сегодня правомерно выделение специальной области знаний – знания о самой педагогике, ее статусе, развитии, понятийном составе, главное – о способах получения нового достоверного научного знания. Это – методология педагогики. Мы будем говорить о ней более подробно в дальнейших разделах пособия но, в сущности, мы именно сейчас, когда говорим об объекте педагогической науки, о ее структуре, понятийном составе и т.п., пользуемся результатами исследований в этой области. Ее развитие в последние годы, выделение

собственного предмета методологии педагогики дают основания признать за ней статус педагогической научной дисциплины.

#### **1.4. Категориальный аппарат педагогики**

Одной из важных характеристик любой науки является наличие специального языка. Владение языком науки напрямую влияет на качество научных исследований. Общеизвестно: кто ясно мыслит, тот ясно излагает. Поэтому необходимо осмысливать не только содержание работы, но и форму изложения ее хода и результатов. В отличие от таких наук, как математика, физика или логика, педагогика пользуется естественным языком, общеупотребительными словами. Но попадая в обиход науки, слова естественного языка должны приобрести неотъемлемое качество научного термина – однозначность, позволяющую достичь единого понимания их всеми учеными данной отрасли. Когда слово общеупотребительной лексики становится научным термином, оно несет на себе отпечаток огромного научного труда. Поэтому нельзя понимать справедливый протест против наукообразности в изложении как призыв к отказу от научной терминологии. Однако В. В. Краевский указывает, что с научной терминологией в педагогике дело обстоит не лучшим образом. Довольно часто нагромождение в педагогической работе самой разнообразной терминологии – философской, кибернетической, психологической, физиологической – прикрывает отсутствие у автора собственной мысли и новых результатов. Как правило, это можно обнаружить, если упростить изложение, пробравшись сквозь частокор терминов. Попытки таким способом намеренно или непроизвольно разукрасить мысль либо прикрыть ее отсутствие лишь компрометируют правильное и необходимое употребление научной терминологии, не всегда, может быть, понятной всем подряд, поскольку понимание требует от читателя профессионализма. Чтобы в корне пресечь подобные попытки, иногда предлагают заменить в педагогике научное изложение популярным, общедоступным, имея в виду, что это позволит сразу выяснить, есть ли в работе что-либо дельное. Считают, что переход на популярное изложение будет способствовать сближению науки с практикой. Еще один аргумент: педагогика – наука массовая, и всем все в ней должно быть понятно. Как относиться к подобным предложениям? Популяр-

зация, конечно, нужна, но к ней нельзя сводить науку. Вопреки приведенному выше мнению педагогика – вовсе не массовая наука. Эпитет «массовая» вообще с понятием «наука» не сочетается. Это педагогическая практика – массовая, и она может найти отражение как в научно-теоретическом знании, так и в популярной форме.

Необходимость популяризации научных результатов не отменяет научного изложения этих результатов, а предполагает его. Сама эта необходимость появляется, когда есть что популяризировать, если уже получены «непопулярные» знания. Стереть различие между педагогической наукой и ее популяризацией – значит вернуть ее в то состояние, когда она наукой еще не стала. Упрощение научной терминологии часто оказывается невозможным, потому что термин – как бы формула, за которой стоит многолетний путь научной работы, абстрагирования, открытий. Попытки «своими, простыми, всем понятными словами» заменить научный термин, как правило, несостоятельны, поскольку для этого пришлось бы вместо краткой фразы писать целую книгу, а точнее, переписывать, так как книги, на основании которых принят этот термин, уже написаны. Новое научное знание, которое дает исследователь, требует активного отношения, оно меньше всего приспособлено для пассивного восприятия. Без самостоятельного осмысления читающими оно так и останется лежать мертвым грузом, малопонятным собранием ученых рассуждений.

Существенным недостатком, сказывающимся на развитии нашей науки и заставляющим подвергать сомнению принадлежность некоторых работ, претендующих на научность, к сфере научного знания вообще, является нетребовательность к терминологической однозначности. Требование однозначности включено в число показателей научности педагогических трудов, о которых будет сказано в последней главе этой книги. Соблюдать однозначность поможет практическое правило, незамысловатое, но, как показал опыт, трудное для исполнения: научное изложение должно начинаться с явного определения ключевых понятий, и этого определения нужно придерживаться до конца. Следует, однако, отличать однозначность в одной, отдельно взятой, работе от единого понимания терминологии по всему пространству научной дисциплины, с которым дело обстоит сложнее. Очень часто изучение какого-либо конкретного вопроса педагогики требует анализа понятий, которые при этом используются.

Рассмотрим состав *категориального аппарата* педагогики. В него входят различные категории и понятия. В понятиях, которыми пользуется каждая наука, отражаются накопленные знания. Все научные понятия делятся на три основные группы: философские, общенаучные и частно-научные, т.е. специфические для данной науки. Педагогика пользуется понятиями, принадлежащими этим группам, а также терминами другим научных дисциплин.

Слова, принадлежащие философии, отражают наиболее общие черты и связи, стороны и свойства действительности, помогают понять и отобразить закономерности и тенденции развития самой педагогики и той части действительности, которую она изучает. Нельзя рассуждать об объекте педагогики, не пользуясь словом «социализация», или о теории, обходясь без понятий «сущность» и «явление», «общее» и «единичное». К числу таких категорий относятся также: «противоречие», «причина и следствие», «возможность и действительность», «качество и количество», «бытие», «сознание», «практика» и др.

Собственные понятия педагогики: «педагогика», «воспитание», «педагогическая деятельность», «педагогическая действительность», «педагогическое взаимодействие», «педагогическая система», «образовательный процесс», «преподавание и учение», «учебный предмет», «учебный материал», «учебная ситуация», «метод обучения», «прием обучения», «учитель», «ученик», «урок» и др. Все эти понятия находятся во взаимосвязи, они подвижны и гибки, как те явления действительности, которые в них отражаются. Их содержание переосмысливается, обогащается в ходе научной и практической работы.

В педагогической литературе традиционно используются термины «воспитание», «образование», «обучение» как однозначно обозначающими главные педагогические категории. На самом деле единого и одинакового понимания этих категорий не существует. Многие ученые настаивают на использовании для обозначения объекта педагогической науки слова «воспитание», а не «образование». В то же время на уровне общероссийского законодательства (Закон РФ об образовании) ведущим оказывается термин «образование», обозначающий единство соподчиненных ему понятий «воспитание» и «обучение». Хотя и справедливо утверждение, что главное – не слово, а сама действительность, но оно не означает, что слова, т.е. категории, поня-

тия науки не существенны. Необходимо подчеркнуть важность умения видеть за словом реальность, им обозначаемую. Словесная путаница нередко приводит к недоразумениям и пустой трате времени. От того, что мы вкладываем в то или иное понятие, как мы его трактуем и что оно значит для других, зависит очень многое, в конечном счете эффективность всей научной работы.

Необходимо разобраться в имеющихся определениях основных категорий – образование и воспитание, чтобы не наткнуться все время на разное словоупотребление, порождающее неясность в рассмотрении фундаментальных проблем педагогики. Можно предложить следующее определение этих понятий. Исходя из приведенного ранее определения педагогического объекта науки, из двух слов мы выбрали «образование». Основания выбора – следующие. Сторонники традиционного подхода считают термин – «воспитание» единственно приемлемым для обозначения в наиболее общем виде той деятельности, которую призвана изучать педагогика и в соответствии с этим определяют ее объект. Но беда в том, как отмечает В. В. Краевский, что термин неоднозначен. Различают, по меньшей мере, четыре его значения. Воспитание понимают, *во-первых*, в широком социальном смысле, когда речь идет о воздействии на человека всей окружающей действительности; *во-вторых*, в широком педагогическом смысле, когда имеется в виду целенаправленная деятельность, охватывающая весь учебно-воспитательный процесс; *в-третьих*, в узком педагогическом смысле, когда под воспитанием понимается специальная воспитательная работа; *в-четвертых*, в еще более узком значении, когда имеется в виду решение определенной задачи.

Неопределенность, как указывает В.В. Краевский, часто приводит к недоразумениям. Всякий раз приходится оговаривать, в каком смысле говорится о воспитании. Например, получается, что воспитание во втором (широком педагогическом) значении включает в себя воспитание в третьем (узком) смысле и, кроме того, обучение. В этой нумерации легко можно запутаться, что часто и происходит. Другая трудность заключается в наличии синонимов к слову «воспитание», каждый из которых вправе претендовать на признание в качестве объекта науки: учебно-воспитательный процесс, практическая педагогическая деятельность, педагогическая действительность, социализация, образование. Каждое из этих понятий приемлемо для обозна-

чения объекта педагогики в связи с другими понятиями, как говорят, в определенном контексте. Ближе всего по смыслу к приведенному выше обозначению того особого вида деятельности, который изучает педагогическая наука, стоит понятие «социализация».

Социализация – это процесс включения растущего человека в общество благодаря усвоению воспроизводству личностью социального опыта, исторически накопленной культуры. Применительно к педагогике эту деятельность можно обозначить как целенаправленную социализацию личности, поскольку любое педагогическое действие предпринимается с определенной целью, и включение в общество происходит в процессе взаимодействия воспитанника с педагогом под руководством последнего. Здесь, конечно, не имеется в виду то понимание социализации, которое фактически отождествляет ее с приспособлением к обществу в его неизменном и неизменяемом виде. Речь идет о социализации, организованной таким образом, чтобы выпускник школы был в состоянии не только успешно выполнять предназначенные ему функции в обществе как хороший исполнитель, но и действовать самостоятельно. Он должен получить возможность не просто быть, по известному выражению, винтиком государственной машины, но и вносить собственный вклад в общественную жизнь, вплоть до ее реформирования. Однако значение термина «социализация» выходит за рамки собственно педагогических представлений. С одной стороны, оно принадлежит более широкому философскому и социологическому контексту, абстрагируется от конкретных характеристик педагогической действительности. С другой – оставляет в тени то важнейшее для педагога обстоятельство, что существенной стороной включения человека в жизнь общества должна быть персонализация, т.е. становление личности. Именно личность способна проявлять самостоятельное отношение к жизни и творчество.

В. В. Краевский справедливо отмечает, что понятие «образование» ближе к рассматриваемой нами реальности. Это слово означает одновременно и общественное явление, и педагогический процесс. Оно не только вводит объект педагогики в общий социальный контекст, но и открывает возможность его истолкования в конкретных высказываниях. Так сделано, например, в Законе РФ об образовании, где оно определяется как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства. Здесь оно



трактуются так же, как воспитание в широком педагогическом смысле. Такой выбор позволяет в какой-то степени снять неоднозначность. Во всяком случае, отпадает необходимость говорить об образовании в первом или втором смысле, хотя содержание этого понятия само по себе может выходить за рамки, обозначенные упомянутым законом. Есть и еще один довод в пользу термина «образование». У педагогов, пользующихся словом «воспитание» в широком педагогическом смысле (т. е. так, как употребляется «образование» в Законе РФ об образовании), возникают трудности в общении с зарубежными коллегами, особенно если разговор ведется на английском языке. А именно этот язык, как известно, служит в наше время средством международной научной коммуникации. На английский язык слово «воспитание» невозможно перевести так, чтобы сохранились все нюансы, о которых говорилось выше. Смысл можно передать лишь приблизительно, несколькими словами, и при этом одним из них будет education – образование: attitude education, value education, т.е. образование (формирование) отношений, и ценностное образование, т.е. формирование у учащихся ценностных отношений. Есть еще глагол to bring, но он означает не столько «воспитывать», сколько «растить», «выращивать». Приводят свои аргументы и сторонники взгляда, согласно которому наиболее широким понятием, обозначающим педагогическую деятельность, а следовательно, и объектом нашей науки, должно быть воспитание. Они ссылаются главным образом на традиции. Действительно, если по-прежнему ограничивать образование формированием лишь интеллектуальной стороны личности и считать, что в него не включается другой аспект, связанный с формированием у человека эмоционально-ценностных отношений и соответствующего поведения, придется искать все это вне образования. Тогда замена термина будет выглядеть как «ущемление его прав», сведение его функций к бездуховному, лишенному человеческих эмоций интеллектуализму, «натаскиванию» на учебный предмет, в свою очередь, сводящемуся к основам науки. Но сегодня образование, а также и входящее в него обучение вовсе не ограничиваются только рациональной стороной, а предполагают развитие всей гаммы человеческих чувств.

Руководствуясь определением образования, приведенным выше и содержащимся в Законе РФ об образовании, уточним представление о воспитании (в узком смысле) и обучении – двух главных составля-

ющих образовательного процесса. Будем исходить из определения объекта педагогики как целостности, объединяющей воспитание и обучение. Цель того и другого – целенаправленная социализация человека. Представим себе, что весь этот процесс состоит из двух частей, или этапов. Первая часть – обучение как деятельность по подготовке школьников (или любых обучающихся) к жизни путем передачи им социального опыта, а вторая – воспитание как непосредственное включение тех, кого мы обучаем и воспитываем, в жизнь. Этим обусловлено различие, с одной стороны, методов обучения, готовящих ученика к жизни, а с другой стороны, методов воспитания, непосредственно вводящих их в жизнь. В действительности учебно-воспитательная деятельность представляет собой единство. Однако то, что в реальности едино, может в целях научного анализа расчленяться на относительно самостоятельные части, аспекты. Обучение – специальный объект дидактики, которая в процессе познания сущности данного явления должна учитывать его происхождение и развитие, а также разные аспекты его рассмотрения с позиций других учебных дисциплин. Более ясно различие в подходах выявляется, если учесть практическую направленность педагогической теории и необходимость проектирования педагогической деятельности. В связи с этим полезно обратиться к характеристике объекта теории воспитания, которую в свое время предложили В. Е. Гмурман и Ф. Ф. Королев. Эти ученые отмечали, что главное в воспитании – приобретение воспитанниками положительного личного опыта. Его нельзя свести к усвоению тех или иных нравственных правил и выработке соответствующих привычек, оно включает формирование потребностей, интересов, мотивов, чувств. Можно, скажем, объяснить ученику то или иное правило арифметики или грамматики, предложить ему соответствующие примеры и задачи. В результате он овладеет этим правилом. Но нельзя провести, допустим, беседу о доброте и отзывчивости, дать соответствующие задания и надеяться таким путем воспитать доброго и отзывчивого человека. При подобной методике легче всего вырастить ханжу и лицемера. Материал учебной программы можно расчленить на темы, уроки, занятия. Но программа нравственного воспитания по такой структуре (в сентябре воспитывать честность, в октябре – гуманизм) строиться не может. Уроки честности не

похожи на уроки физики. Первые, как говорят, дает сама жизнь, они не могут иметь твердых организационных рамок [50].

Осознание этих различий необходимо как для правильного понимания этих категорий педагогики, так и для эффективного использования знаний, которые дает теория воспитания, в практике обучения и в дидактических исследованиях. Нельзя обойти вниманием и такие важные для педагогики понятия, как «самообразование», «самообучение» и «самовоспитание». Каждое из них обозначает особый вид деятельности, которому надо научить учащихся и воспитанников, когда они еще находятся под руководством педагогов в системе образования и воспитания. Самообразование – это, во-первых, самообучение, т. е. обучение самого себя – самостоятельное познание. Оно основано на умении учиться без посторонней помощи. Этому должна научить школа. Во-вторых, самообразование – это также и самовоспитание. Современный педагогический процесс стремится к тому, чтобы необходимость в руководстве им, а, следовательно, и в нем самом отпала и выпускник школы в дальнейшем сам распоряжался собой, сам учился и совершенствовал себя. В этом состоит настоятельное требование времени, и на это ориентирована система непрерывного образования, которое начинается в детском саду (дошкольное образование) и не заканчивается с окончанием вуза. В определенном смысле обучение вообще можно считать подготовкой к самообучению, а воспитание – подготовкой к самовоспитанию. Самовоспитание – это самосовершенствование человека, духовное очищение, самостоятельное приобщение к нравственным ценностям, накопленным цивилизацией за тысячелетия ее существования. Если образование состоит из обучения – подготовки к жизни, и воспитания – включения в жизнь, то непрерывное образование – это не только обучение и самообучение, но и непрерывное воспитание и самовоспитание, поскольку «одноразового» включения в жизнь по окончании школы недостаточно. Наше время с особой остротой проявило проблему нравственного совершенствования, без которого никакие интеллектуальные достижения не сделают человека счастливым. Развитие системы непрерывного образования во многих странах вызвано не только потребностями производства, но и в очень большой степени стремлением людей к самосовершенствованию.

**Общенаучные понятия.** Известно, что развитие науки характеризуется взаимосвязанными процессами дифференциации и интеграции научного знания. Процесс сближения наук, применение комплексного подхода вызвали появление понятий, общих для многих частных наук, но отличающихся от философских категорий. Широко применяются такие понятия и в педагогике, одна из функций которой – интегративная, предполагающая объединение усилий разных научных дисциплин в научном обосновании практики. Вряд ли можно в наше время, проводя фундаментальное педагогическое исследование, обойтись без таких общенаучных понятий, как «система», «структура», «функция», «элемент», «оптимальность», «состояние», «организация», «формализация», «модель», «гипотеза», «уровень» и др. Осмысление общенаучных понятий применительно к педагогике приводит к обогащению собственно педагогической терминологии такими словосочетаниями: «педагогическая деятельность», «педагогическая действительность», «педагогическая система», «образовательный процесс», «педагогическое взаимодействие».

Прежде всего, необходимо иметь в виду, что исходным для трактовки этих и ряда других важнейших педагогических понятий является общенаучное представление о системе и системном подходе. Ни один сложный объект в наше время не может рассматриваться иначе, как с этих позиций. Так как педагогика – это наука об одном из видов деятельности, то правильно будет назвать научный подход к изучению ее объекта системно-деятельностным. В контексте этих общенаучных категорий рассмотрим три обозначенных выше понятия. Но вначале нужно определить, что означают главные слова – «система» и «деятельность». Система – целостный комплекс элементов, связанных между собой таким образом, что с изменением одного изменяются другие. Минимальный набор характеристик системы, учетом которых определяется системный подход к изучаемому объекту: состав (совокупность элементов, в нее входящих), структура (связь между ними) и функции каждого элемента, его роль и значение в системе. Элемент системы, в свою очередь, может быть системой, входящей в более широкую систему как ее часть, как подсистема.

Деятельность, рассматриваемая с философских позиций, выступает как специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесооб-

разное изменение и преобразование. Отдельные виды человеческой деятельности – производственной, экономической, научной, этической, педагогической – можно рассматривать как подсистемы более широкой системы, какой является общество в целом. Так соединяются системный и деятельностный подходы, составляя системно-деятельностный подход к изучению тех или иных видов общественной деятельности, в частности научной и педагогической. Теперь достаточно четко можно определить понятие – «педагогическая деятельность», которая не сводится только к работе учителя. Педагогическая деятельность как подсистема деятельности в общем, социальном смысле находится в одном ряду с деятельностью производственной, политической, экономической и т.д. и состоит из подсистем, в совокупности реализующих функцию приобщения человека к участию в жизни общества.

С учетом сказанного о системе и деятельности мы можем перейти к понятию «педагогическая система», довольно часто употребляемого в педагогической литературе. Педагогическая система получает конкретное наполнение в зависимости от того, каков ее состав, т.е. конкретное содержание ее элементов: система организационных форм или методов, элементов содержания образования, методическая система, воспитательная система и т.д. Главное требование к создателю или исследователю такой системы – умение охарактеризовать ее с позиций системного подхода, четко обозначить состав, структуру и функции. Мы часто пользуемся словосочетанием педагогическая действительность. Это та часть действительности, которая включена в педагогическую деятельность.

С представлениями о системе и деятельности соотносится понятие «образовательный процесс». Процесс – это смена состояний системы. Следовательно, образовательный процесс – смена состояний системы образования как деятельности. Поэтому педагогическая (образовательная) деятельность и педагогический (образовательный) процесс – не одно и то же. Педагогический процесс это деятельность в ее динамике, в движении. Лишь остановив его в мысленном представлении, мы можем спокойно проанализировать те или иные участки педагогической деятельности. Еще одно важное понятие – педагогическое взаимодействие – обозначает самую существенную специфическую черту практической педагогической деятельности – ее дву-

сторонний характер. Этим свойством характеризуется все, что связано в педагогике с целеполаганием и руководством. Как в любой молекуле воды содержатся атомы двух веществ, водорода и кислорода, так и в любом элементе педагогической деятельности, ее «молекуле», присутствуют две стороны: учитель и ученик, воспитатель и воспитанник. Если одного из них убрать из педагогического процесса – распадется сам процесс, прекратится педагогическая деятельность.

Но ученик или воспитанник не просто присутствует в педагогическом процессе. Это живой человек, и он, как и учитель, является действующим лицом. Если сказать точнее – взаимодействующим, поскольку он активно отзывается на действия педагога, а тот строит дальнейшую работу с учетом отклика ученика на эти действия. Иногда образно говорят (с известной долей преувеличения), что научить ничему нельзя, можно только самому научиться. Этим подчеркивается активный характер участия второй стороны в образовательном процессе и наличие в этом процессе не параллельных действий, а именно взаимодействия его участников. В самое последнее время в связи с работой по модернизации образования в обиход педагогической науки вошли слова «компетентность», «компетенция», «образовательная компетенция». Однозначного понимания этих новых терминов пока еще нет, термины «компетентность» и «компетенция» не всегда различают. Однако заслуживает внимания хорошо аргументированная попытка А. В. Хуторского внести в этот вопрос ясность. Он считает, что компетентность – это качество личности, предполагающее, что человек владеет определенной компетенцией, в то время как сама компетенция – это совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, т.е. компонентов содержания образования, необходимых для эффективного выполнения деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов. Образовательная компетенция, по его определению, – это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков» и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности

В педагогических исследованиях можно выделить и понятия, заимствованные у смежных наук: психологии («восприятие», «усвоение», «умственное развитие», «запоминание», «умения», «навыки»),

кибернетики («обратная связь», «динамическая система»). Это не значит, что понятия, которыми пользуется педагогика, представляют собой неупорядоченную совокупность. Они выстраиваются в определенной системе. Специфические основные понятия (категории) педагогики отражают сущность и специфику ее предмета. С этой точки зрения такими категориями являются «преподавание» и «учение» в их единстве. Что касается понятий, взятых у других научных дисциплин, то они отражают отдельные явления, возникающие в педагогической действительности. Их описание дает педагогике материал для теоретического осмысления в ее собственном предмете и понятиях. Если бы мы исключили из арсенала педагогики общенаучные понятия или понятия смежных наук, у нас остался бы весьма бедный набор средств для отображения педагогической действительности. В то же время неправильно было бы подменять собственно педагогические понятия другими. Это привело бы к «размыванию» педагогической теории обучения, что означало бы шаг назад в ее развитии.

Любая развитая наука имеет определенный запас достоверных, всесторонне проверенных знаний, находящих свое выражение в однозначно понижаемых терминах. Это позволяет каждому следующему исследователю получать новые знания, опираясь на старые, не начинать всякий раз сначала. Исследователь не имеет права без всестороннего специального обоснования менять значение термина, отвергать общепринятые утверждения. На развитие педагогики влияют многие факторы. Особенно сильно воздействуют другие научные дисциплины, изучающие те или иные стороны образования. Иногда в какой-либо термин вкладывается другой, заимствованный из обыденной жизни, ненаучный смысл. В педагогических трудах можно встретить употребление одного и того же термина в разных значениях. Например, деятельность учителя называют то преподаванием, то обучением. Говорят и об «обучении как особой форме познания», хотя на самом деле имеется в виду учение, т.е. познавательная деятельность лишь одного из участников процесса обучения – ученика. Неточность в употреблении понятий и терминов приводит к неясности изложения. Необходимо, однако, иметь в виду, что на определенной стадии развития науки множественность трактовок ее понятий неизбежна. Тем не менее, выработка строгой, однозначной терминологии остается непреложным требованием, и нужно стремиться к его выполне-

нию. В первую очередь и без оговорок оно относится к конкретной, отдельно взятой научной работе. (В. В. Краевский)

О категориальном аппарате педагогики необходимо сказать еще несколько слов. Дело в том, что становление любой области научного знания, в том числе и педагогики, обусловлено развитием понятий, которые устанавливают связи данной области знаний с другими и определяют ее специфику. Система понятий составляет *категориальный аппарат* педагогической науки (его называют также понятийным, или терминологическим).

Говоря о категориальном аппарате науки, следует различать значение слов «термин» и «понятие».

**Термин** (от лат. *Terminus* – предел, граница) – слово или словосочетание, призванное точно обозначить объект реальности и устанавливающее соотношение с другими понятиями в пределах специальной сферы.

В отличие от термина *понятие* предполагает наполнение того или иного термина определенным *содержанием*, иначе говоря, понятие – это термин в определенном понимании, синтез термина и его определения. Однако, несмотря на это смысловое различие, слова «термин» и «понятие» часто используются как синонимы.

Среди терминов особое место занимает *категория* (от греч. *kategoria* - высказывание, определение; признак) - наиболее общее и фундаментальное понятие, отражающее основные, существенные свойства, отношения и закономерности реальности определенной эпохи и определяющее характер научно-теоретического мышления.

При характеристике категориального аппарата науки часто используют также термин «тезаурус». **Тезаурус** (от греч. *thesauros* – сокровище, сокровищница) – множество смысловыражающих единиц некоторого языка (в данном случае педагогического) с заданной системой отношений понятий. Отношения понятий могут определяться, например, распределением их по тематическим рубрикам («воспитание», «обучение» и т.д.). Возможны и другие системы соподчинений. Таким образом, главная характеристика тезауруса – системность.

Категориальный аппарат науки (система понятий) включает в себя, наряду со специфическими научными понятиями, общеупотребительные слова естественного языка. Но попадая в систему научных терминов, они приобретают такое качество, как *одно-*



*значность*, которая позволяет достичь единого понимания их всеми специалистами данной сферы. Требование однозначности включено в число показателей научности педагогического исследования и изложения его результатов. Стремление заменить в научной работе строгое научное изложение популярным, образным приводит к «размытости» знания и, как следствие, к непрофессионализму в исследовательской деятельности.

*Наличие системы специальных терминов – признак не только науки, но и всякой профессиональной деятельности. Неграмотное употребление терминов профессионального языка демонстрирует низкую квалификацию педагога.*

Упрощенность восприятия систем и моделей, пренебрежение согласованными нормами и значениями терминов, абсолютизация индивидуального чувственного опыта и оценочных суждений – все это признаки утраты научности в изучении, проектировании, анализе и реализации образовательных явлений, процессов и деятельности.

Приступая к изучению того или иного объекта, явления, процесса, исследователь сам отбирает систему понятий, которые необходимы для решения задач проводимого им исследования.

### **Вопросы и задания**

1. Как Вы можете объяснить наличие множества разнообразных определений предмета педагогики?
2. Выпишите определения объекта и предмета педагогики и соотнесите их с общенаучными требованиями к объекту и предмету науки.
3. Представьте в виде схемы категориальный аппарат педагогики.
4. Объясните с чем связано наличие у педагогики двух видов функций научно-теоретической и регулятивной.
5. Изучите фрагмент работы К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания» и выделите идеи, которые остаются актуальными до настоящего времени.
6. Почему К. Д. Ушинский называет педагогику искусством и сравнивает ее с медициной.

7. Какие науки выделяет автор в качестве антропологических оснований педагогики и почему? Какие из них он считает важнейшими?

8. Как К. Д. Ушинский относится к заимствованию чужого педагогического опыта. При каких условиях его можно использовать?

9. Какой К. Д. Ушинский представлял себе систему педагогического образования? Какие его планы воплотились в жизнь и работают до настоящего времени?

10. Почему, с точки зрения К. Д. Ушинского очень важно определить цель воспитания?

### **Хрестоматийный материал**

**К. Д. Ушинский**

## **ЧЕЛОВЕК КАК ПРЕДМЕТ ВОСПИТАНИЯ. ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ**

### **Предисловие**

Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом легким и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком, теоретически или практически. Почти все признают, что воспитание требует терпения; некоторые думают, что для него нужны врожденная способность и умение, т. е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что, кроме терпения, врожденной способности и навыка, необходимы еще и специальные знания, хотя многочисленные педагогические блуждания паши и могли бы всех убедить в этом. Но разве есть специальная наука воспитания? Отвечать на этот вопрос положительно или отрицательно можно, только определив прежде, что мы разумеем вообще под словом наука. Если мы возьмем это слово в его общенародном употреблении, тогда и процесс изучения всякого мастерства будет наукою; если же под именем, науки мы будем разуметь объективное, более или менее полное и организованное изложение законов тех или других явлений, относящихся к одному предмету или к предметам одного рода, то ясно, что в таком смысле предметами науки могут быть только или явления природы, или явления души человеческой, или, наконец, математические отношения и формы,

существующие также вне человеческого произвола. Но ни политика, ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в этом строгом смысле, а только искусствами, имеющими своею целью не изучение того, что существует независимо от воли человека, но практическую деятельность – будущее, а не настоящее и не прошедшее, которое также не зависит более от воли человека. Наука только изучает существующее или существовавшее, а искусство стремится творить то, чего еще нет, и перед ним в будущем несется цель и идеал его творчества. Всякое искусство, конечно, может иметь свою теорию; но теория искусства – не наука; теория не излагает законов существующих уже явлений и отношений, но предписывает правила для практической деятельности, почерпая основания для этих правил в науке.

«Положения науки, – говорит английский мыслитель Джон Стюарт Милль, – утверждают только существующие факты: существование, сосуществование, последовательность, сходство (явлений). Положения искусства не утверждают, что что-нибудь есть, но указывают на то, что должно быть». Ясно, что в таком смысле ни политику, ни медицину, ни педагогику нельзя назвать науками; ибо они не изучают того, что есть, но только указывают на то, что было бы желательно видеть существующим, и на средства к достижению желаемого. Вот почему мы будем называть педагогику – искусством, а не наукою воспитания.

Мы не придаем педагогике эпитета высшего искусства, потому что самое слово – искусство – уже отличает ее от ремесла. Всякая практическая деятельность, стремящаяся удовлетворить высшим нравственным и вообще духовным потребностям человека, т. е. тем потребностям, которые принадлежат исключительно человеку и составляют исключительные черты его природы, есть уже искусство. В этом смысле педагогика будет, конечно, первым, высшим из искусств, потому что она стремится удовлетворить величайшей из потребностей человека и человечества – их стремлению к усовершенствованиям в самой человеческой природе: не к выражению совершенства на полотне или в мраморе, но к усовершенствованию самой природы человека – его души и тела; а вечно предшествующий идеал этого искусства есть совершенный человек.

Из сказанного вытекает уже само собою, что педагогика не есть собрание положений науки, но только собрание правил воспитательной деятельности. Таким собранием правил или педагогических рецептов, соответствующим в медицине терапии, являются действительно все немецкие педагогики, всегда выражающиеся «в повелительном наклонении», что, как основательно замечает Милль, служит внешним отличительным признаком теории искусства. Но как было бы совершенно нелепо для медиков ограничиться изучением одной терапии, так было бы нелепо для тех, кто хочет посвятить себя воспитательной деятельности, ограничиться изучением одной педагогики в смысле собрания правил воспитания. Что сказали бы вы о человеке, который, не зная ни анатомии, ни физиологии, ни патологии, не говоря уже о физике, химии и естественных науках, изучил бы одну терапию и лечил бы по ее рецептам, то же почти можете высказать и о человеке, который изучил бы только одни правила воспитания, обыкновенно излагаемые в педагогиках, и соображался бы в своей воспитательной деятельности с одними этими правилами. И как мы не называем медиком того, кто знает только «лечебники» и даже лечит по «Другу Здравия» и тому подобным собраниям рецептов и медицинских советов, то точно так же не можем мы назвать педагогом того, кто изучил только несколько учебников педагогики и руководствуется в своей воспитательной деятельности правилами и наставлениями, помещенными в этих «педагогиках», не изучив тех явлений природы и души человеческой, на которых, быть может, основаны эти правила и наставления. Но так как педагогика не имеет у себя термина, соответствующего медицинской терапии, то нам придется прибегнуть к приему, обыкновенному в тождественных случаях, а именно – различать педагогику в обширном смысле, как собрание знаний, необходимых или полезных для педагога, от педагогики в тесном смысле, как собрания воспитательных правил.

Мы особенно настаиваем на этом различии, потому что оно очень важно, а у нас, как кажется, многие не сознают его с полной ясностью. По крайней мере, это можно заключить из тех наивных требований и сетований, которые нам часто удавалось слышать. «Скоро ли появится у нас порядочная педагогика?» – говорят одни, подразумевая, конечно, под педагогикой книгу вроде «Домашнего лечебника». «Неужели нет в Германии какой-либо хорошей педагогики, кото-

рую можно было бы перевести?» Как бы, кажется, не быть в Германии такой педагогики: мало ли у нее этого добра! Находятся и охотники переводить; но русский здравый смысл повертит, повертит такую книгу да и бросит. Положение выходит еще комичнее, когда открывается где-нибудь кафедра педагогики. Слушатели ожидают нового слова, и читающий лекции начинает бойко, но скоро бойкость эта проходит: бесчисленные правила и наставления, ни на чем не основанные, надоедают слушателям, и все преподавание педагогики сводится мало-помалу, как говорят ремесленники, на нет. Во всем этом выражаются самые младенческие отношения к предмету и полное незнание различия между педагогиею в обширном смысле, как собранием наук, направленных к одной цели, и педагогиею в тесном смысле, как теориею искусства, выведенною из этих наук.

Но в каком же отношении находятся обе эти педагогики? «В мастерствах несложных, – говорит Милль, – можно изучить одни правила: но в сложных науках жизни (слово наука здесь употреблено некстати) приходится постоянно возвращаться к законам науки, на которых эти правила основаны». К этим сложным искусствам, без сомнения, должно быть причислено и искусство воспитания, едва ли не самое сложное из искусств.

«Отношение, в котором правила искусства стоят к положениям науки, – продолжает тот же писатель, – может быть так очерчено. Искусство предлагает самому себе какую-нибудь цель, которая должна быть достигнута, определяет эту цель и передает ее науке. Получив эту задачу, наука рассматривает и изучает ее, как явление или как следствие и, изучив причины и условия этого явления, передает обратно искусству, с теоремою комбинации обстоятельств (условий), которыми это следствие может быть произведено. Искусство тогда исследует эти комбинации обстоятельств и, соображаясь с тем, находятся они или нет в человеческой власти, признает цель достижимою или нет. Единственная из посылок, доставляемых науке, есть оригинальная главная посылка, утверждающая, что достижение данной цели желательно. Наука же сообщает искусству положение, что при исполнении данных действий цель будет достигнута, а искусство превращает теоремы науки, если цель оказывается достижимою, в правила и наставления».

Но откуда же искусство берет цель для своей деятельности и на каком основании признает достижение ее желательным и определяет относительную важность различных целей, признанных достижимыми? Здесь Милль, чувствуя, быть может, что почва, на которой стоит вся его «Логика», начинает колебаться, проектирует особую науку целей, или телеологию, как он ее называет, и вообще науку жизни, которая, по его словам, заканчивающим его «Логику», вся еще должна быть создана, и называет эту будущую науку важнейшею из всех наук. В этом случае, очевидно, Милль впадает в одно из тех великих противоречий самому себе, которыми отличаются гениальнейшие мыслители практичной Британии. Он ясно противоречит тому определению науки, которое сам же сделал, назвав ее изучением «существования, сосуществования и последовательности явлений», уже существующих, а не тех, которые еще не существуют, а только желательны. Он хочет везде поставить науку на первое место; но сила вещей невольно выдвигает вперед жизнь, показывая, что не наука должна указывать окончательные цели жизни, а жизнь указывает практические цели и самой науке. Это верное практическое чувство британца заставляет не одного Милля, но также Бокля, Бэна и других ученых той же партии часто впадать в противоречия с собственными своими теориями, чтобы обезопасить жизнь от вредных влияний односторонности, свойственной всякой теории и необходимой для хода науки. И вот какой, действительно, великой черты в характере английских писателей не понимают наши критики, воспитанные большей частью на германских теориях, всегда почти последовательных, последовательных часто до очевидной нелепости и положительного вреда. Вот это-то практическое чувство британца заставило Милля в том же сочинении признать окончательно целью жизни человека не счастье, как следовало бы ожидать по его научной теории, а образование идеального благородства воли и поведения, а Бокля, отвергающего свободу воли в человеке, признать в то же время верование в загробную жизнь одним из самых дорогих и самых несомненных верований человечества. Эта же причина заставляет английского психолога Бэна, объясняя всю душу нервными токами, признать за человеком власть распоряжаться этими токами. Германский ученый не сделал бы такого промаха: он остался бы верен своей теории — и утонул бы вместе с нею. Причина таких противоречий та же, которая за 200 лет

до Бокля, Милля, Бэна побудила Декарта, приготавливаясь к своему труду, обезопасить от своего, все опрокидывающего скептицизма один уголок жизни, где сам мыслитель мог бы жить, пока наука переломает и перестроит вновь все здание жизни; но это декартовское пока продолжается и теперь, как мы это видим на самых передовых представителях современного европейского мышления.

Мы, однако, не будем вдаваться здесь в подробный разбор, откуда и как должна заимствовать педагогика цель своей деятельности, что может быть сделано, конечно, не в предисловии, а тогда только, когда мы короче ознакомимся с той областью, в которой педагогика хочет действовать. Однако же мы не можем не указать уже здесь на необходимость ясного определения цели воспитательной деятельности; ибо, имея постоянно в виду необходимость определить цель воспитания, мы должны были делать такие отступления в область философии, которые могут показаться лишними читателю, особенно если он незнаком с той путаницей понятий, которая господствует у нас в этом отношении. Внести, насколько можем, хоть какой-нибудь свет в эту путаницу, было одним из главных стремлений нашего труда, потому что она, переходя в такую практическую область, каково воспитание, перестает уже быть невинным бредом и отчасти необходимым периодом в процессе мышления, но становится положительно вредною и загораживает путь нашему педагогическому образованию. Удалять же все, что мешает ему, – прямая обязанность каждого педагогического сочинения.

Что сказали бы вы об архитекторе, который, закладывая новое здание, не сумел бы ответить вам на вопрос, что он хочет строить – храм ли, посвященный богу истины, любви и правды, просто ли дом, в котором жилось бы уютно, красивые ли, но бесполезные торжественные ворота, на которые заглядывались бы проезжающие, раззолоченную ли гостиницу для обирания нерасчетливых путешественников, кухню ли для переварки съестных припасов, музей ли для хранения редкостей или, наконец, сарай для складки туда всякого, никому уже в жизни не нужного хлама? То же самое должен вы сказать и о воспитателе, который не сумеет ясно и точно определить вам цели своей воспитательной деятельности.

Конечно, мы не можем сравнить мертвых материалов, над которыми работает архитектор, с тем живым и организованным уже мате-

риалом, над которым работает воспитатель. Придавая большое значение воспитанию в жизни человека, мы тем не менее ясно сознаем, что пределы воспитательной деятельности уже даны в условиях душевной и телесной природы человека и в условиях мира, среди которого человеку суждено жить. Кроме того, мы ясно сознаем, что воспитание в тесном смысле этого слова, как преднамеренная воспитательная деятельность – школа, воспитатель и наставники *ex officio* – вовсе не единственные воспитатели человека и что столь же сильными, а может быть и гораздо сильнейшими, воспитателями его являются воспитатели непреднамеренные: природа, семья, общество, народ, его религия и его язык, словом, природа и история в обширнейшем смысле этих обширных понятий. Однако же и в самых этих влияниях, неотразимых для дитяти и человека совершенно неразвитого, многое изменяется самим же человеком в его последовательном развитии, и эти изменения выходят из предварительных изменений в его собственной душе, на вызов, развитие или задержку которых преднамеренное воспитание, словом, школа со своим ученьем и своими порядками, может оказывать прямое и сильное действие. «Каковы бы ни были внешние обстоятельства, – говорит Гизо, – все же человек сам составляет мир. Ибо мир управляется и идет сообразно идеям, чувствам, нравственным и умственным стремлениям человека, и от внутреннего его состояния зависит видимое состояние общества»; а нет сомнения, что ученье и воспитание в тесном смысле этого слова могут иметь большое влияние на «идеи, чувства, нравственные и умственные стремления человека». Если же кто-нибудь усомнился бы в этом, то мы укажем ему на последствия так называемого иезуитского образования, на которые уже указывали Бэкон и Декарт как на доказательства громадной силы воспитания. Стремления иезуитского воспитания большей частью были дурны; но сила очевидна; не только человек до глубокой старости сохранял на себе следы того, что был когда-то, хотя только в самой ранней молодости, под ферулою отцов-иезуитов, но целые сословия народа, целые поколения людей до мозга костей своих проникались началами иезуитского воспитания. Не достаточно ли этого всем знакомого примера, чтобы убедиться, что сила воспитания может достигать ужасающих размеров и какие глубокие корни может пускать оно в душу человека? Если же иезуитское воспитание, противное человеческой природе, могло так глубоко внед-



ряться в душу, а через нее и в жизнь человека, то не может ли еще большею силою обладать то воспитание, которое будет соответствовать природе человека и его истинным потребностям?

Вот почему, вверяя воспитанию чистые и впечатлительные души детей, вверяя для того, чтобы оно провело в них первые и потому самые глубокие черты, мы имеем полное право спросить воспитателя, какую цель он будет преследовать в своей деятельности, и потребовать на этот вопрос ясного и категорического ответа. Мы не можем в этом случае удовольствоваться общими фразами вроде тех, какими начинаются большей частью немецкие педагогики. Если нам говорят, что целью воспитания будет сделать человека счастливым, то мы вправе спросить, что такое разумеет воспитатель под именем счастья потому что, как известно, нет предмета в мире, на который люди смотрели бы так различно, как на счастье: что одному кажется счастьем, то другому может казаться не только безразличным обстоятельством, но даже просто несчастьем. И если мы всмотримся глубже, не увлекаясь кажущимся сходством, то увидим, что решительно у каждого человека свое особое понятие о счастье и что понятие это есть прямой результат характера людей, который, в свою очередь, есть результат многочисленных условий, разнообразящихся бесконечно для каждого отдельного лица. Та же самая неопределенность будет и тогда, если на вопрос о цели воспитания отвечают, что оно хочет сделать человека лучше, совершеннее. Не у каждого ли человека свой собственный взгляд на человеческое совершенство, и что одному кажется совершенством, то не может ли казаться другому безумием, тупостью или даже пороком? Из этой неопределенности не выходит воспитание и тогда, когда говорит, что хочет воспитывать человека сообразно его природе. Где же мы найдем эту нормальную человеческую природу, сообразно которой хотим воспитывать дитя? Руссо, определивший воспитание именно таким образом, видел эту природу в дикарях, и притом в дикарях, созданных его фантазией, потому что если бы он поселился между настоящими дикарями, с их грязными и свирепыми страстями, с их темными и часто кровавыми суевериями, с их глупостью и недоверчивостью, то первый бежал бы от этих «детей природы» и нашел бы тогда, вероятно, что в Женеве, встретившей философа камнями, все же люди ближе к природе, чем на островах Фиджи.

Определение цели воспитания мы считаем лучшим пробным камнем всяких философских, психологических и педагогических теорий. Мы увидим впоследствии, как запутался, напр., Бенеке, когда ему пришлось, переходя от психологической теории к педагогическому ее приложению, определить цель воспитательной деятельности. Мы увидим также, как путается в подобном же случае и новейшая, позитивная философия.

Ясное определение цели воспитания мы считаем далеко не бесполезным и в практическом отношении. Как бы далеко ни запрятал воспитатель или наставник свои глубочайшие нравственные убеждения, но если только они в нем есть, то они выскажутся, может быть, невидимо для него самого, не только уже для начальства, в том влиянии, которое окажут на души детей, и будут действовать тем сильнее, чем скрытнее. Определение цели воспитания в уставах учебных заведений, предписаниях, программах и бдительный надзор начальства, убеждения которого также могут не всегда сходиться с уставами (совершенно бессильны в этом отношении. Выводя открытое зло, они будут оставлять скрытое, гораздо сильнее, и самым гонением какого-нибудь направления будут усиливать его действие. Неужели история не доказала еще множеством примеров, что самую слабую и в сущности пустую идею можно усилить гонением? Особенно это верно там, где идея обращается к детям и юношам, не знающим еще жизненных расчетов. Кроме того, всякие уставы, предписания, программы – самые дурные проводники идей. Уже сам собою плох тот защитник идеи, который принимается проводить ее только потому, что она высказана в уставе, и который точно так же примется проводить другую, когда устав переменится. С такими защитниками и проводниками идея далеко не уйдет. Не показывает ли это ясно, что если в мире финансовом или административном можно действовать предписаниями и распоряжениями, не справляясь о том, нравятся ли идеи их тем, кто будет их исполнять, то в мире общественного воспитания нет другого средства проводить идею, кроме откровенно высказываемого и откровенно принимаемого убеждения? Вот почему, пока не будет у нас такой среды, в которой бы свободно, глубоко и широко, на основании науки, формировались педагогические убеждения, находящиеся в теснейшей связи вообще с философскими убеждениями, общественное образование наше будет лишено основания, кото-

рое дается только прочными убеждениями воспитателей. Воспитатель не чиновник; а если он чиновник, то он не воспитатель, и если можно приводить в исполнение идеи других, то проводить, чужие убеждения невозможно. Среда же, в которой могут формироваться педагогические убеждения, есть философская и педагогическая литература и те кафедры, с которых излагаются науки, служащие источником и педагогических убеждений: кафедры философии, психологии и истории. Мы не скажем, однако, что науки сами по себе дают убеждение, но они предохраняют от множества заблуждений при его формации.

Однако же примем покуда, что цель воспитания нами уже определена: тогда останется нам определить его средства. В этом отношении наука может оказать существенную помощь воспитанию. Только изучая природу, замечает Бэкон, можем мы надеяться управлять ею и заставить ее действовать сообразно нашим целям. Такими науками для педагогики, из которых она почерпает знания средств, необходимых ей для достижения ее целей, являются все те науки, в которых изучается телесная или душевная природа человека, и изучается притом не в мечтательных, но в действительных явлениях.

К обширному кругу антропологических наук принадлежат: анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая землю как жилище человека и человека как жильца земного шара, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова. Во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т. е. человека.

Но неужели мы хотим, спросят нас, чтобы педагог изучал такое множество и таких обширных наук, прежде чем приступить к изучению педагогики в тесном смысле как собрания правил педагогической деятельности? Мы ответим на этот вопрос положительным утверждением. Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях. В таком случае, заметят нам, педагогов еще нет, и не скоро они будут. Это очень может быть; но тем не менее положение наше справедливо. Педагогика находится еще не только у нас, но и везде в полном младенчестве, и такое младенчество ее очень понятно, так как

многие из наук, из законов которых она должна черпать свои правила, сами еще недавно только сделались действительными науками и далеко еще не достигли своего совершенства. Но разве несовершенство микроскопической анатомии, органической химии, физиологии и патологии помешало сделать их основными науками для медицинского искусства?

Но, заметят нам, в таком случае потребуются особый и обширный факультет для педагогов! А почему же и не быть педагогическому факультету? Если в университетах существуют факультеты медицинские и даже камеральные и нет педагогических, то это показывает только, что человек до сих пор более дорожит здоровьем своего тела и своего кармана, чем своим нравственным здоровьем, и более заботится о богатстве будущих поколений, чем о хорошем их воспитании. Общественное воспитание совсем не такое малое дело, чтобы не заслуживало особого факультета. Если же мы до сих пор, готовя технологов, агрономов, инженеров, архитекторов, медиков, камералистов, филологов, математиков, не готовили воспитателей, то не должны удивляться, что дело воспитания идет плохо и что нравственное состояние современного общества далеко не соответствует его великолепным биржам, дорогам, фабрикам, его науке, торговле и промышленности.

Цель педагогического факультета могла бы быть определеннее даже цели других факультетов. Этою целью было бы изучение человека во всех проявлениях его природы с специальным приложением к искусству воспитания. Практическое значение такого педагогического или вообще антропологического факультета было бы велико. Педагогов численно нужно не менее, а даже еще более, чем медиков, и если медикам мы вверяем наше здоровье, то воспитателям вверяем нравственность и ум детей наших, вверяем их душу, а вместе с тем и будущность нашего отечества. Нет сомнения, что такой факультет охотно посещали бы и те молодые люди, которые не имеют нужды смотреть на образование с политико-экономической точки зрения, как на умственный капитал, долженствующий приносить денежные проценты.

Правда, заграничные университеты не представляют нам образцов педагогических факультетов; но ведь не все же, что за границей, то хорошо. Притом же там есть некоторая замена этих факультетов в

учительских семинариях и в сильном историческом направлении воспитания, а у нас оно так же не пустило корней, как растение, которое дитя посадило и постоянно выдергивает, чтобы пересадить в другое место, не решаясь, какое выбрать.

Однако же, еще заметит нам читатель, такое младенчество педагогики и несовершенство тех наук, из которых она должна черпать свои правила, не помешали же воспитанию делать свое дело и давать очень часто, если не всегда, хорошие, а нередко и блестящие результаты. Вот в этом-то последнем мы очень сомневаемся. Мы не такие пессимисты, чтобы называть абсолютно дурным всякие порядки современной жизни, но и не такие оптимисты, чтобы не видеть, что нас до сих пор заедает бесчисленное множество нравственных и физических страданий, пороков, извращенных наклонностей, вредных заблуждений и тому подобных зол, от которых, очевидно, могло бы нас избавить одно хорошее воспитание. Кроме того, мы уверены, что воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных. По крайней мере, на эту возможность ясно указывают и физиология и психология.

Здесь, может быть, опять нападает на читателя сомнение в том, чтобы от воспитания можно было ожидать существенных перемен в общественной нравственности. Разве мы не видим примеров, что отличное воспитание сопровождалось часто самыми печальными результатами? Разве мы не видим, что из-под ферулы у отличных воспитателей выходили иногда самые дурные люди? Разве Сенека не воспитал Нерона? Но кто же нам сказал, что это воспитание было действительно хорошо и что эти воспитатели были действительно хорошие воспитатели?

Что же касается до Сенеки, то если он не удержал своей болтливости и читал Нерону те же моральные сентенции, которыми подарил потомство, то мы можем прямо сказать, что сам же Сенека был одною из главных причин ужасной нравственной порчи своего страшного воспитанника. Такими сентенциями можно убить в ребенке, особенно если у него натура живая, всякую возможность развития нравственного чувства, и такую ошибку очень может сделать воспитатель, незнакомый с физическими и психическими свойствами человеческой природы. Ничто не искоренит в нас твердой веры в то, что придет время, хотя, может быть, и не скоро, когда потомки наши будут с удивлени-

ем вспоминать, как мы долго пренебрегали делом воспитания и как много страдали от этой небрежности. Мы указали выше на одну несчастную сторону обычных понятий о воспитательном искусстве, а именно на то, что оно для многих кажется с первого взгляда делом понятным и легким: теперь же нам приходится указать на столь же несчастную и еще более вредную склонность. Весьма часто мы замечаем, что люди, подающие нам воспитательные советы и начерты-вающие воспитательные идеалы или для своих воспитанников, или для своей родины, или вообще для всего человечества, втайне ссисывают эти идеалы с самих себя, так что всю воспитательную проповедь подобного проповедника можно выразить в нескольких словах: «Воспитывайте детей так, чтобы они походили на меня, и вы дадите им отличное воспитание; я же достиг подобного совершенства такими-то и такими-то средствами, а потому вот вам и готовая программа воспитания!» Дело, как видите, очень легкое; но только такой проповедник забывает познакомиться нас со своею собственною личностью и своею биографиею. Если же мы сами возьмем на себя этот труд и разясним личную основу его педагогической теории, то найдем, что нам никак нельзя вести чистое дитя по тому нечистому пути, по которому прошел сам проповедник. Источник таких убеждений – отсутствие истинного христианского смирения, не того лживого, фарисейского смирения, которое потупляет глаза долу именно затем, чтобы иметь право горе вознести свою гордыню, но того, при котором человек с глубокою болью в сердце сознает свою испорченность и все свои скрытые пороки и преступления своей жизни, сознает даже и тогда, когда толпа, видящая только внешнее, а не внутреннее, называет эти преступления безразличными поступками, а иногда и подвигами. Такого, полного самосознания достигают не все, и не скоро. Но, приступая к святому делу воспитания детей, мы должны глубоко сознавать, что наше собственное воспитание было далеко не удовлетворительно, что результаты его большею частью печальны и жалки и что, во всяком случае, нам надо изыскивать средства сделать детей наших лучше нас.

Как бы ни казались обширны требования, которые мы делаем воспитателю, но эти требования вполне соответствуют обширности и важности самого дела. Конечно, если видеть в воспитании только обучение чтению и письму, древним и новым языкам, хронологии ис-

торических событий, географии и т. п., не думая о том, какой цели достигаем мы при этом изучении и как ее достигаем, тогда нет надобности в специальном приготовлении воспитателей к своему делу; зато и самое дело будет идти, как оно теперь идет, как бы ни переделывали и ни перестраивали наших программ: школа по-прежнему будет чистилищем, через все степени которого надо пройти человеку, чтобы добиться того или другого положения в свете, а действительным воспитателем будет по-прежнему жизнь, со всеми своими безобразными случайностями. Практическое значение науки в том и состоит, чтобы овладевать случайностями жизни и покорить их разуму и воле человека. Наука доставила нам средство плыть не только по ветру, но и против ветра; не ждать в ужасе громового удара, а отводить его; не подчиняться условиям расстояния, но сокращать его паром и электричеством. Но конечно, важнее и полезнее всех этих открытий и изобретений, часто не делающих человека ни на волос счастливее прежнего, потому что он внутри самого себя носит многочисленные причины несчастья, было бы открытие средств к образованию в человеке такого характера, который противостоял бы напору всех случайностей жизни, спасал бы человека от их вредного, растлевающего влияния и давал бы ему возможность извлекать отовсюду только добрые результаты.

Но так как, без сомнения, педагогические или антропологические факультеты в университетах появятся не скоро, то для выработки действительной теории воспитания, основанной на началах науки, остается одна дорога – дорога литературы, и, конечно, не одной педагогической литературы в узком смысле этого слова. Все, что способствует приобретению педагогами точных сведений по всем тем антропологическим наукам, на которых основываются правила педагогической теории, содействует и выработке ее. Мы полагаем, что эта цель уже и теперь достигается шаг за шагом, хотя очень медленно и страшно окольными путями. По крайней мере, это можно сказать о том распространении сведений по естественным наукам и, в особенности по физиологии, которого нельзя было не заметить в последнее время. Еще недавно можно было встретить воспитателей, которые не имели даже самых общих понятий о главнейших физиологических процессах, даже таких воспитателей и воспитательниц *ex officio*, которые сомневались в необходимости чистого воздуха для организма.

Теперь же общие физиологические сведения, более или менее ясные и полные, встречаются уже везде, и нередко можно найти воспитателей, которые, не будучи ни медиками, ни естествоиспытателями, имеют порядочные сведения из анатомии и физиологии человеческого тела благодаря довольно обширной переводной литературе по этому отделу.

К сожалению, никак нельзя сказать того же о сведениях психологических, что зависит, главным образом, от двух причин: во-первых, оттого, что сама психология, несмотря на неоднократное заявление о вступлении ее на путь опытных наук, еще до сих пор продолжает более строить теории, чем изучать факты и сличать их; во-вторых, оттого, что в нашем общественном образовании давно уже философия и психология находятся в забросе, что не осталось без вредных влияний на наше воспитание и было причиною печальной односторонности во взглядах многих воспитателей. Человек весьма естественно придает большее значение тому, что знает, перед тем, чего не знает. В Германии и Англии психологические сведения распространены между воспитателями гораздо более, чем у нас. В Германии почти каждый воспитатель знаком, по крайней мере, с психологической теорией Бенеке; в Англии – читал Локка и Рида, Кроме того, замечательно, что в Англии гораздо даже более, чем в Германии, издано было разных психологических учебников и популярных психологии; даже преподавание психологии, судя по назначению разных изданий в этом роде, введено в некоторые школы. И в этом виден как верный практический смысл англичан, так и влияние великих английских писателей по психологии. Отчизна Локка не могла отнестись с пренебрежением к этой науке. У нас же воспитатель, сколько-нибудь знакомый с психологией, составляет весьма редкое исключение; а психологическая литература, даже переводная, равняется нулю. Конечно, недостаток этот несколько восполняется тем, что каждый человек, сколько-нибудь наблюдавший над собой, уже более или менее знаком с душевными процессами; но мы увидим далее, что эти темные, безотчетные, неорганизованные психологические знания далеко не достаточны для того, чтобы ими одними можно было руководствоваться в деле воспитания.

Но мало еще иметь в своей памяти те факты различных наук, из которых могут возникнуть педагогические правила: надобно еще со-



поставить эти факты лицом к лицу с целью допытаться от них прямого указания последствий тех или других педагогических мер и приемов. Каждая наука сама по себе только сообщает свои факты, мало заботясь о сравнении их с фактами других наук и о том приложении их, которое может быть сделано в искусствах и вообще в практической деятельности. На обязанности же самих воспитателей лежит извлечь из массы фактов каждой науки те, которые могут иметь приложение в деле воспитания, отделив их от великого множества тех, которые такого приложения иметь не могут, свести эти избранные факты лицом к лицу и, осветив один факт другим, составить из всех удобобозреваемую систему, которую без больших трудов мог бы усвоить каждый педагог-практик, и тем избежать односторонностей, нигде столь не вредных, как в практическом деле воспитания.

Но возможно ли уже в настоящее время, сведя все факты наук, приложимые к воспитанию, построить полную и совершенную теорию воспитания? Мы никак этого не полагаем, потому что науки, на которых должно основываться воспитание, далеки еще от совершенства. Но неужели людям следовало отказаться от пользования железною дорожною на том основании, что они еще не выучились летать по воздуху? Человек идет в усовершенствованиях своей жизни не скачками, но постепенно, шаг за шагом, и, не сделав предыдущего шага, не может сделать последующего. Вместе с усовершенствованиями наук будет совершенствоваться и воспитательная теория, если только она, перестав строить правила, ни на чем не основанные, будет постоянно справляться с наукою в ее постоянно развивающемся состоянии и каждое свое правило выводить из того или другого факта или сопоставления многих фактов, добытых наукою.

Мы не только не думаем, чтобы полная и законченная теория воспитания, дающая ясные и положительные ответы на все вопросы воспитательной практики, была уже возможна; но не думаем даже, чтобы один человек мог составить такую теорию воспитания, которая уже действительно возможна при настоящем состоянии человеческих знаний. Можно ли надеяться, чтобы один и тот же человек был столь же глубоким физиологом и врачом, сколько и глубоким психологом, историком, филологом и т. д.? Поясним это примером. В каждой педагогике существует и теперь отдел физического воспитания, правила которого, чтобы быть сколько-нибудь положительными, точными и

верными, должны быть выведены из обширного и глубокого знания анатомии, физиологии и патологии: иначе они будут походить на те бесцветные, пустые и бесполезные по своей общности и неопределенности, часто противоречащие, а иногда и вредные советы, которыми обыкновенно наполняется этот отдел в общих курсах педагогики, написанных не врачами. Но не может ли педагог заимствовать уже готовые советы из медицинских сочинений по гигиене? Это, конечно, возможно, но при том условии, чтобы педагог обладал сам такими сведениями, которые дали бы ему возможность отнестись критически к этим медицинским советам, часто противоречащим один другому, да кроме того, необходимо, чтобы и слушатели и слушательницы его обладали такими предварительными сведениями по физике, химии, анатомии и физиологии, чтобы могли понять объяснение правил физического воспитания, основанное на этих науках. Положим, например, что педагогу приходится дать совет, чем следует кормить младенца, если почему-нибудь он не может пользоваться своею естественною пищею, или какую пищу следует назначить для того, чтобы облегчить ему переход от груди к обыкновенной пище. В каждой гигиене педагог встретит различные мнения: одна советует кашку из сухарей, другая аророут, третья молоко сырое, четвертая кипяченое, одна находит необходимость подмешивать к молоку воду, другая находит это вредным и т. д. На чем же остановиться добросовестному педагогу, если он сам не медик и не знает настолько химии и физиологии, чтобы отдать преимущество одному совету перед другим? То же самое и в дальнейшей пище: одна гигиена держится преимущественно мясной и дает мясной бульон еще до прореза зубов; другая находит это вредным; третья предпочитает пищу растительную и не отворачивается даже от картофеля, на который четвертая смотрит с ужасом. Те же противоречия относительно температуры ванн и комнат. В германских закрытых заведениях дети спят при 5° тепла и ниже, едят картофель и здоровы. Казалось бы, что у нас следует еще более, чем в Германии, приучать детей к холоду и, держа низкую температуру в комнатах и особенно в спальнях, смягчать ту страшную резкость переходов, которую выдерживают наши легкие, переходя из 15° тепла в 20° мороза; но мы положительно думаем, что если бы вздумали в наших учебных заведениях держать детей в такой же холодной спальне, как, например, у Стоя в Иене, то подвергли бы их серьезной

опасности, особенно если бы им при этом давали и ту же пищу. Но можем ли мы чем-нибудь мотивировать наше мнение? Неужели ограничиться нам словом «кажется» или «мы убеждены»? Кто же обязывается разделять наши убеждения, которых мы не можем основать на точных физических и физиологических законах или, по крайней мере, на опытности, опирающейся на долгую медицинскую практику?

Вот почему мы, не обладая специальными сведениями в медицине, вовсе удержались в нашей книге от подачи советов по физическому воспитанию, кроме тех общих, для которых мы имели достаточные основания. В этом отношении педагогика должна ожидать еще важных услуг от педагогов, специалистов в медицине. Но не одни педагоги, специалисты по анатомии, физиологии и. патологии могут из области своих специальных наук оказать важную услугу всемирному и вечно совершающемуся делу воспитания. Подобной же услуги следует ожидать, например, от историков и филологов. Только педагог-историк может уяснить нам влияние общества в его историческом развитии на воспитание и влияние воспитания на общество, не гадательно только, как делается это теперь почти во всех всеобъемлющих германских педагогиках, но основывая всякое положение на точном и подробном изучении фактов. Точно так же от педагогов, специалистов по филологии, следует ожидать, что они фактически обработают важный отдел в педагогике, показав нам, как совершалось и совершается развитие человека в области слова: насколько психическая природа человека отразилась в слове и насколько слово, в свою очередь, имело и имеет влияние на развитие души.

Но и наоборот: медик, историк, филолог могут принести непосредственную пользу делу воспитания только в том случае, если они не только специалисты, но и педагоги: если педагогические вопросы предшествуют в их уме всем их изысканиям, если они, кроме того, хорошо знакомы с физиологией, психологией и логикой — этими тремя главными основами педагогики.

Из всего, что нами сказано, мы можем сделать следующий вывод:

Педагогика — не наука, а искусство — самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство,

оно, кроме знаний, требует способности и склонности, и, как искусство же, оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне недостижимому: к идеалу совершенного человека. Споспешествовать развитию искусства воспитания можно только вообще распространением между воспитателями тех разнообразнейших антропологических знаний, на которых оно основывается. Достигать этого было бы правильнее устройством особых факультетов, конечно, не для приготовления всех учителей, в которых нуждается та или другая страна, но для развития самого искусства и приготовления тех лиц, которые или своими сочинениями, или прямым руководством могли бы распространять в массе учителей необходимые для воспитателей познания и оказывать влияние на формирование правильных педагогических убеждений как между воспитателями и наставниками, так и в обществе. Но так как педагогических факультетов мы долго не дождемся, то остается один путь для развития правильных идей воспитательного искусства – путь литературный, где каждый из области своей науки содействовал бы великому делу воспитания.

Но если нельзя требовать от воспитателя, чтобы он был специалистом во всех тех науках, из которых могут быть почерпаемы основания педагогических правил, то можно и должно требовать, чтобы ни одна из этих наук не была ему совершенно чуждою, чтобы по каждой из них он мог понимать, по крайней мере, популярные сочинения и стремился, насколько может, приобрести всесторонние сведения о человеческой природе, за воспитание которой берется.

Ни в чем, может быть, одностороннее направление знаний и мышления так не вредно, как в педагогической практике. Воспитатель, который глядит на человека сквозь призму физиологии, патологии, психиатрии, так – же дурно понимает, что такое человек и каковы потребности его воспитания, как и тот, кто изучил бы человека только в великих произведениях искусств и великих исторических деяниях и смотрел бы на него вообще сквозь призму великих совершенных им дел. Политико-экономическая точка зрения, без сомнения, тоже очень важна для воспитания; но как бы ошибся тот, кто смотрел бы на человека только как на экономическую единицу – на производителя и потребителя ценностей! Историк, изучающий только великие или, по крайней мере, крупные деяния народов и замечательных

людей, не видит частных, но тем не менее глубоких страданий человека, которыми куплены все эти громкие и нередко бесполезные дела.

Односторонний филолог еще менее способен быть хорошим воспитателем, чем односторонний физиолог, экономист, историк. Не односторонность ли филологического образования, преобладавшая до новейшего времени во всех школах Западной Европы, пустила в ход бесчисленное множество чужих, плохо переваренных фраз, которые, обращаясь теперь между людьми, вместо действительных, глубоко сознанных идей затрудняют оборот человеческого мышления, как фальшивая монета затрудняет обороты торговли? Сколько глубоких идей древности пропадает теперь даром именно потому, что человек заучивает их прежде, чем бывает в состоянии их понять, и так приучается употреблять их ложно и бессмысленно, что потом редко добывается до их истинного смысла. Такие великие, но чужие мысли несравненно бесполезнее хотя маленьких, да своих. Не оттого ли и самый язык современной литературы уступает в точности и выразительности языку древних, что мы учимся говорить почти единственно из книг и пробавляемся чужими фразами, тогда как слово древнего писателя выросло из его собственной мысли, а мысль — из непосредственного наблюдения над природой, другими людьми и самим собою.

Мы не оспариваем великой пользы филологического образования, но показываем только вред его односторонности. Слово хорошо тогда, когда оно верно выражает мысль: а верно оно выражает мысль тогда, когда вырастает из нее, как кожа из организма, а не надевается, как перчатка, сшитая из чужой кожи. Мысль же современного писателя часто бьется во множестве вычитанных им фраз, которые для нее или слишком узки, или слишком широки. Язык, конечно, есть один из могущественнейших воспитателей человека; но он не может заменить собою знаний, извлекаемых прямо из наблюдений и опытов. Правда, язык ускоряет и облегчает приобретение таких знаний; но он же может и помешать ему, если внимание человека слишком рано и преимущественно было обращено не на содержание, а на форму мысли, да притом еще мысли чужой, до понимания которой, может быть, еще и не дорос учащийся. Не уметь хорошо выражать своих мыслей — недостаток; но не иметь самостоятельных мыслей — еще гораздо больший; самостоятельные же мысли вытекают только из самостоятельно

же приобретаемых знаний. Кто не предпочтет человека, обогащенного фактическими сведениями и мыслящего самостоятельно и верно, хотя выражающегося с трудом, человеку, у которого способность говорить обо всем чужими фразами, хотя бы взятыми даже из лучших классических писателей, далеко переросла и количество знаний и глубину мышления? Если же бесконечный спор о преимуществах реального и классического образований длится еще до сих пор, то только потому, что самый вопрос этот поставлен неверно и факты для его решения отыскиваются не там, где их должно искать. Не о преимуществах этих двух направлений в образовании, а о гармоническом их соединении следовало бы говорить и искать средств этого соединения в душевной природе человека.

Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своею совестью; во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождений преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния — а средства эти громадны! Мы сохраняем твердое убеждение, что великое искусство воспитания едва только начинается, что мы стоим еще в преддверии этого искусства и не вошли в самый храм его и что до сих пор люди не обратили на воспитание того внимания, какого оно заслуживает. Много ли насчитываем мы великих мыслителей и ученых, посвятивших свой гений делу воспитания? Кажется, люди думали обо всем, кроме воспитания, искали средств величия и счастья везде, кроме той области, где скорее всего их можно найти. Но уже теперь видно, что наука созревает до той степени, когда взор человека невольно будет обращен на воспитательное искусство.

Читая физиологию, на каждой странице мы убеждаемся в обширной возможности действовать на физическое развитие индивида,

а еще более на последовательное развитие человеческой расы. Из этого источника, только что открывающегося, воспитание почти еще и не черпало. Пересматривая психические факты, добытые в разных теориях, мы поражаемся едва ли еще не более обширною возможностью иметь громадное влияние на развитие ума, чувства и воли в человеке и точно так же поражаемся ничтожностью той доли из этой возможности, которую уже воспользовалось воспитание.

Посмотрите на одну силу привычки: чего нельзя сделать из человека с одной этой силой? Посмотрите хотя на то, например, что делали ею спартанцы из своих молодых поколений, и сознайтесь, что современное воспитание пользуется едва малейшею частицею этой силы. Конечно, спартанское воспитание было бы теперь нелепостью, не имеющей цели; но разве не нелепость то изнеженное воспитание, которое сделало нас и делает наших детей доступными для тысячи неестественных, но тем не менее мучительных страданий и заставляет тратить благородную жизнь человека на приобретение мелких удобств жизни? Конечно, странен спартанец, живший и умиравший только для славы Спарты; но что вы скажете о жизни, которая вся была бы убита на приобретение роскошной мебели, покойных экипажей, бархатов, кисей, тонких сукон, благовонных сигар, модных шляпок? Не ясно ли, что воспитание, стремящееся только к обогащению человека и вместе с тем плодящее его нужды и прихоти, берет на себя труд Данаид?

Изучая процесс памяти, мы увидим, как бессовестно еще обращается с нею наше воспитание, как валит оно туда всякий хлам и радуется, если из ста брошенных туда сведений одно как-нибудь уцелеет; тогда как воспитатель собственно не должен бы давать воспитаннику ни одного сведения, на сохранение которого он не может рассчитывать. Как мало еще сделала педагогика для облегчения работы памяти — мало и в своих программах, и в своих методах, и в своих учебниках! Всякое учебное заведение жалуется теперь на множество предметов учения — и действительно, их слишком много, если принять в расчет их педагогическую обработку и методу преподавания: но их слишком мало, если смотреть на беспрестанно разрастающуюся массу сведений человечества. Герbart, Спенсер, Копт и Милль весьма основательно доказывают, что наш учебный материал должен подвергнуться сильному пересмотру, а программы наши должны быть до

основания переделаны. Но и в отдельности ни один учебный предмет далеко еще не получил той педагогической обработки, к которой он способен, что более всего зависит от ничтожности и шаткости наших сведений о душевных процессах. Изучая эти процессы, нельзя не видеть возможности дать человеку с обыкновенными способностями и дать прочно в десять раз более сведений, чем получает теперь самый талантливый, тратя драгоценную силу памяти на приобретение тысячи знаний, которые потом позабудет без следа. Не умея обращаться с памятью человека, мы утешаем себя мыслью, что дело воспитания только развить ум, а не наполнять его сведениями; но психология обличает ложь этого утешения, показывая, что самый ум есть не что иное, как хорошо организованная система знаний.

Но если неумение наше учить детей велико, то еще гораздо больше наше неумение действовать на образование в них душевных чувств и характера. Тут мы положительно бродим впотьмах, тогда как наука предвидит уже полную возможность внести свет сознания в разумную волю воспитателя в эту доселе почти недоступную область.

Еще менее, чем душевными чувствами, умеем мы пользоваться волею человека – этим могущественнейшим рычагом, который может изменять не только душу, но и тело с его влияниями на душу. Гимнастика, как система произвольных движений, направленных к целесобразному изменению физического организма, только еще начинается, и трудно видеть пределы возможности ее влияния не только на укрепление тела и развитие тех или других его органов, но и на предупреждение болезней и даже излечение их. Мы думаем, что недалеко то время, когда гимнастика окажется могущественнейшим медицинским средством даже в глубоких внутренних болезнях. А что же такое гимнастическое лечение и воспитание физического организма, как не воспитание и лечение его волею человека! Направляя физические силы организма к тому или другому органу тела, воля переделывает тело или излечивает его болезни. Если же мы примем во внимание те чудеса настойчивости в«ли и силы привычки, которые так бесполезно расточаются, например, индийскими фокусниками и факирами, то увидим, как еще мало пользуемся мы властью нашей воли над телесным организмом.

Словом, во всех областях воспитания мы стоим только при начале великого искусства, тогда как факты науки указывают на воз-



можность для него самой блестящей будущности, и можно надеяться, что человечество, наконец, устанет гнаться за внешними удобствами жизни и пойдет создавать гораздо прочнейшие удобства в самом человеке, убедившись не на словах только, а на деле, что главные источники нашего счастья и величия не в вещах и порядках, нас окружающих, а в нас самих. Выставив взгляд наш на искусство воспитания, на теорию этого искусства, на его бледное настоящее, на его необъятное будущее и на то, какими средствами могла бы малопомалу вырабатываться и совершенствоваться воспитательная теория, мы тем самым показали уже, как мы далеки от мысли дать в нашей книге не только такую теорию воспитания, которую мы считали бы совершенною, по даже и такую, которую считаем уже возможною в настоящее время, если бы составитель ее был основательно знаком со всеми разнообразными науками, на которых она должна строить свои правила. Наша задача далеко не так обширна, и мы выясним всю ее ограниченность, если расскажем, как и для чего задумали наш труд.

Лет восемь тому назад педагогические идеи оживились у нас с такою силой, какой нельзя было и ожидать, приняв в расчет почти совершенное отсутствие педагогической литературы до того времени.

Мысль о народной школе, которая удовлетворяла бы потребностям народа, вступавшего в новый период своего существования, пробудилась повсеместно. Несколько педагогических журналов, появившихся почти одновременно, находили себе читателей; в журналах общелитературных педагогические статьи появлялись беспрестанно и занимали видное место; повсюду писались и обсуждались проекты различных реформ по общественному образованию, даже в семействах гораздо чаще стали слышаться педагогические беседы и споры. Читая педагогические проекты разного рода и статьи, присутствуя при обсуждении педагогических вопросов в различных собраниях, прислушиваясь к частным спорам, мы пришли к убеждению, что все эти толки, споры, проекты, журнальные статьи выиграли бы много в основательности, если бы придавали одно и то же значение психологическим и отчасти физиологическим и философским терминам, которые в них беспрестанно повторялись. Нам казалось, что иное педагогическое недоумение или горячий педагогический спор могли бы легко быть решены, если бы, употребляя слова: рассудок, воображение, память, внимание, сознание, чувство, привычка, навык, разви-

тие, воля и т. д., согласились сначала в том, что разумеется под этими словами.

Иногда было совершенно очевидно, что одна из спорящих сторон понимает под словом память, например, то же самое, что другая под словом рассудок или воображение, и обе употребляют эти слова как совершенно известные, заключающие в себе точно определенное понятие. Словом, пробудившаяся тогда педагогическая мысль обнаружила существенное упущение в нашем общественном образовании, а также и в нашей литературе, которая могла бы дополнить образование. Едва ли мы ошибемся, если скажем, что литература наша в то время не имела ни одного сколько-нибудь основательного психологического сочинения, ни оригинального, ни переводного, а в журналах психологическая статья была редкостью, и притом редкостью незамысловатой для читателей, ничем не подготовленных к такому чтению. Тогда пришло нам на мысль: нельзя ли внести в наше только что пробуждающееся педагогическое мышление сколь возможно точное и ясное понимание тех психических и психофизических явлений, в области которых это мышление необходимо должно вращаться. Предварительные занятия философией и отчасти психологией, а потом педагогикой дали нам повод думать, что мы можем до некоторой степени способствовать удовлетворению этой потребности и хотя начать разъяснение тех основных идей, около которых необходимо вращаются всякие воспитательные соображения.

Но как это сделать? Перенести к нам целиком одну из психологических теорий Запада мы не могли, ибо сознавали односторонность каждой из них и что во всех их есть своя доля правды и ошибки, своя доля верных выводов из фактов и ни на чем не основанных фантазий. Мы пришли к убеждению, что все эти теории страдают теоретической самонадеянностью, объясняя то, что еще нет возможности объяснить, ставя вредный призрак знания там, где следует сказать еще простое не знаю, строя головоломные и утлые мосты через не изведанные еще пропасти, на которые следовало просто только указать, и, словом, дают читателю за несколько верных и потому полезных знаний столько же, если не больше, ложных и потому вредных, фантазий. Нам казалось, что все эти теоретические увлечения, совершенно необходимые в процессе образования науки, должны быть оставлены, когда приходится пользоваться результатами, добытыми наукою, для

приложения их к практической деятельности. Теория может быть односторонняя, и эта односторонность ее даже бывает очень полезна, освещая особенно ту сторону предмета, которую другие оставляли в тени; но практика должна быть по возможности всесторонняя. «Идеи мирно уживаются в голове; но вещи тяжело сталкиваются в жизни», — говорит Шиллер, и если нам приходится не разрабатывать науку, а иметь дело с действительными предметами действительного мира, то часто мы бываем вынуждены поступаться своими теориями требованиям действительности, в уровень которой не выросла еще ни одна психологическая система. В педагогиках, написанных психологами, каковы педагогики Гербарта и Бенеке, мы часто с поразительной ясностью можем наблюдать это столкновение психологической теории с педагогической действительностью.

Сознавая все это, мы задумали из всех известных нам психологических теорий взять только то, что казалось нам несомненным и фактически верным, снова проверить взятые факты внимательным и общедоступным самонаблюдением и анализом, дополнить новыми наблюдениями, если это где-нибудь окажется по нашим силам, оставить откровенные пробелы везде, где факты молчат, а если где, для группировки фактов и уяснения их, понадобится гипотеза, то, избрав наиболее распространенную и вероятную, отметить ее везде не как достоверный факт, а как гипотезу. При всем этом мы полагали опираться на собственное сознание наших читателей — *ultimum argumentum* в психологии, перед которым бессильны всякие авторитеты, хотя бы они были озаглавлены громкими именами Аристотеля, Декарта, Бэкона, Локка. Из психических явлений мы полагали оставаться преимущественно на тех, которые имеют большее значение для педагога, прибавить те из физиологических фактов, которые необходимы для уяснения психических, словом, мы тогда еще задумали и начали готовить «Педагогическую антропологию». Мы думали кончить этот труд года в два, но, отрываемые от наших занятий различными обстоятельствами, только теперь выпускаем в свет первый том, и то далеко не в том виде, который бы удовлетворял нас. Но что же делать? Может быть, если бы мы снова принялись его исправлять и перерабатывать, то никогда бы и не издали. Всякий дает, что может дать по своим силам и по своим обстоятельствам. Впрочем, мы рассчитываем на снисходительность читателя, если он вспомнит,

что это первый труд в таком роде — первая попытка не только в нашей, но и в общей литературе, по крайней мере, насколько она нам известна: а первый блин всегда бывает комом; но без первого не будет второго.

Правда, Герbart, а потом Бенеке пытались уже вывести педагогическую теорию прямо из психологических оснований; но этим основанием были их собственные теории, а не психологические, несомненные факты, добытые всеми теориями. Педагогики Гербарта и Бенеке — скорее добавления к их психологии и метафизике, и мы увидим, к каким натяжкам часто вел такой образ действия. Мы, же задали себе задачу, без всякой предвзятой теории, насколько возможно точнее изучить те психические явления, которые имеют наибольшее значение для педагогической деятельности. Другой недостаток в педагогических приложениях Гербарта и Бенеке тот, что они совершенно почти выпустили из виду явления физиологические, которых, по их тесной, неразрывной связи с явлениями психическими, выпустить невозможно. Мы же безразлично пользовались как психологическим самонаблюдением, так и физиологическими наблюдениями, имея в виду одно — объяснить, сколь возможно, те психические и психофизические явления, с которыми имеет дело воспитатель.

Правда также, что педагогика Карла Шмидта опирается и на физиологию, и на психологию, и еще более на первую, чем на последнюю; но в этом замечательном сочинении дан такой разгул германской ученой мечтательности, что в нем менее фактов, чем поэтических увлечений разнообразнейшими надеждами, вызванными наукою, но далеко еще не осуществившимися. Читая эту книгу, часто кажется, что слышишь бред германской науки, где могучее слово многостороннего знания едва прорывается сквозь тучу фантазий — гегелизма, шеллингизма, материализма, френологических призраков.

Может быть, название нашего труда, «Педагогическая антропология», не вполне соответствует его содержанию, и, во всяком случае, далеко обширнее того, что мы можем дать; но точность названия, равно как и научная стройность системы, нас мало занимали. Мы всему предпочитали ясность изложения, и если нам удалось объяснить сколько-нибудь те психические и психофизические явления, за объяснение которых мы взялись, то и этого уже с нас довольно. Нет ничего легче, как разгородить стройную систему, озаглавив каждую

из ее клеток то римскими и арабскими цифрами, то буквами всех возможных азбук; но подобные системы изложения всегда казались нам не только бесполезными, но вредными путями, которые писатель добровольно и совершенно напрасно надевает сам на себя, обязываясь вперед наполнить все эти клетки, хотя в иную, за неимением действительного материала, не оставалось бы поместить ничего, кроме пустых фраз. Такие стройные системы часто платят за свою стройность истиною и пользою. Кроме того, если и возможно такое догматическое изложение, то только в том случае, когда автор задался уже предвзятою, вполне законченною теориею, знает все, что относится к его предмету, ни в чем не сомневается сам и, постигнув альфу и омегу своей науки, начинает поучать ей своих читателей, которые должны только стараться уразуметь то, что говорит автор. Мы же думали – и вероятно, читатель согласится с нами, что такой способ изложения невозможен еще ни для психологии, ни для физиологии и что надобно быть большим мечтателем, чтобы считать эти науки законченными и думать, что можно уже без натяжки вывести все их положения из одного основного принципа.

Подробности методы, которой мы придерживаемся при изучении психических явлений, изложены нами в той главе, где мы переходим от физиологии к психологии. Здесь же нам следует сказать еще несколько слов о том, как мы пользовались различными психологическими теориями.

Мы старались не быть пристрастными ни к одной из них и брали хорошо описанный психический факт или объяснение его, казавшееся нам наиболее удачным, не разбирая, где мы его находили. Мы не стеснялись брать его у Гегеля или гегелианцев, не обращая внимания на ту дурную славу, которою гегелизм расплачивается теперь за прежний, отчасти мишурный блеск. Мы не стеснялись также заимствовать и у материалистов, несмотря на то, что считаем их систему столь же одностороннею, как и идеализм. Верная мысль на страницах сочинения Спенсера нравилась нам более, чем великолепная фантазия, встречающаяся у Платона. Аристотелю мы обязаны за очень многие меткие описания психических явлений; но и это великое имя не связывало нас нигде и должно было везде уступать дорогу нашему собственному сознанию и сознанию наших читателей – этому свидетельству «паче всего мира». Декарт и Бэкон, эти две личности, отде-

лившие новое мышление от средневекового, имели большое влияние на ход наших идей: индуктивная метода последнего привела нас неудержимо к дуализму первого. Мы знаем очень хорошо, как ослаблен теперь картезианский дуализм; но если он единственно мог объяснить нам то или другое психическое явление, то мы не видели причины, почему бы не должны были пользоваться могучею помощью этого взгляда, когда наука не дала нам еще ничего, чем мы могли бы его заменить. Мы вовсе не сочувствуем восточному мирозерцанию Спинозы, но нашли, что никто лучше него не очертил человеческих страстей. Мы очень многим обязаны Локку, но не затруднялись стоять на стороне Канта там, где он до очевидности ясно показывает невозможность такого опытного происхождения некоторых идей, на которое указывает Локк. Кант был для нас великим мыслителем, но не психологом, хотя в его «Антропологии» мы нашли много метких психических наблюдений. В Гербарте мы видели великого психолога, но увлеченного германской мечтательностью и метафизическою системою Лейбница, которая нуждается в слишком многих гипотезах, чтоб держаться. В Бенеке мы нашли удачного популяризатора гербартовских идей, но ограниченного систематика. Джону Стюарту Миллю мы обязаны многими светлыми взглядами, но не могли не заметить ложной метафизической подкладки в его «Логике». Бэн также уяснил нам много психических явлений; но его теория душевных токов показалась нам вполне несостоятельною. Таким образом, мы отовсюду брали, что нам казалось верным и ясным, никогда не стесняясь тем, какое имя носит источник и хорошо ли он звучит в ушах той или другой из современных метафизических партий. Но какова же наша собственная теория? – спросят нас. Никакой, ответим мы, если ясное стремление предпочитать факт не может дать нашей теории названия фактической. Мы шли везде за фактами и насколько вели нас факты: где факты переставали говорить, там мы ставили гипотезу – и останавливались, никогда не употребляя гипотезу как признанный факт. Может быть, некоторые подумают, «как можно сметь свое суждение иметь» в таком знаменитом обществе?

Но нельзя же иметь разом десять различных мнений, а мы были бы вынуждены к этому, если бы не решились оспаривать Локка или Канта, Декарта или Спинозу, Гербарта или Милля.

Нужно ли говорить о значении психологии для педагога? Должно быть, нужно, если у нас столь немногие из педагогов обращаются к изучению психологии. Конечно, никто не сомневается в том, что главная деятельность воспитания совершается в области психических и психофизических явлений; но обыкновенно рассчитывают в этом случае на тот психологический такт, которым в большей или меньшей степени обладает каждый, и думают, что уже этого одного такта достаточно, чтобы оценить истину тех или других педагогических мер, правил и наставлений.

Так называемый педагогический такт, без которого воспитатель, как бы он ни изучил теорию педагогики, никогда не будет хорошим воспитателем-практиком, есть в сущности не более, как такт психологический, который столько же нужен литератору, поэту, оратору, актеру, политику, проповеднику и, словом, всем тем лицам, которые так или иначе думают действовать на душу других людей, сколько и педагогу. Педагогический такт есть только особое приложение такта психологического, его специальное развитие в области педагогических понятий. Но что же такое сам этот психологический такт? Не что иное, как более или менее темное и полусознательное собрание воспоминаний разнообразных психических актов, пережитых нами самими. На основании этих-то воспоминаний душою своей собственной истории человек полагает возможным действовать на душу другого человека и избирает для этого именно те средства, действительность которых испытал на самом себе. Мы не думаем уменьшать важности этого психологического такта, как это сделал Бенеке, который полагал тем самым резче выставить необходимость изучения своей психологической теории. Напротив, мы скажем, что никакая психология не может заменить человеку психологического такта, который незаменим в практике уже потому, что действует быстро, мгновенно, тогда как положения науки припоминаются, обдумываются и оцениваются медленно. Возможно ли представить себе оратора, который вспоминал бы тот или другой параграф психологии, желая вызвать в душе слушателя сострадание, ужас или негодование? Точно так же и в педагогической деятельности нет никакой возможности действовать по параграфам психологии, как бы ни твердо они были изучены. Но, без сомнения, психологический такт не есть что-нибудь врожденное, а формируется в человеке постепенно: у одних быстрее, обширнее и

стройнее, у других медленнее, скуднее и отрывочнее, что уже зависит от других свойств души, — формируется по мере того, как человек живет и наблюдает, преднамеренно или без намерения, над тем, что совершается в его собственной душе. Душа человека узнает сама себя только в собственной своей деятельности, и познания души о самой себе так же, как и познания ее о явлениях внешней природы, слагаются из наблюдений. Чем более будет этих наблюдений души над собственной своею деятельностью, тем будут они настойчивее и точнее, тем больший и лучший психологический такт разовьется в человеке, тем этот такт будет полнее, вернее, стройнее. Из этого вытекает уже само собою, что занятие психологиею и чтение психологических сочинений, направляя мысль человека на процесс его собственной души, может сильно содействовать развитию в нем психологического такта.

Но не всегда же педагог быстро действует и решает: часто приходится ему обсуждать или уже принятую меру, или ту, которую он думает еще предпринять; тогда он может и должен, не полагаясь на одно темное психологическое чувство, уяснить себе вполне те психические или физиологические основания, на которых строится обсуждаемая мера. Кроме того, всякое чувство есть дело субъективное, непередаваемое, тогда как знание, изложенное ясно, доступно для всякого. Особенно же недостаток определенных психологических знаний, как мы уже заметили выше, выказывается, когда какая-нибудь педагогическая мера обсуждается не одним, а несколькими лицами. По невозможности передачи психологического чувства и самая передача педагогических познаний на основании одного чувства становится невозможною. Тут остается одно из двух: положиться на авторитет говорящего или узнать тот психический закон, на котором основывается то или другое педагогическое правило. Вот почему как излагающий педагогику, так и слушающий ее должны непременно прежде сойтись в понимании психических и психофизических явлений, для которых педагогика служит только приложением их к достижению воспитательной цели.

Но не только для того, чтобы основательно обсудить предпринимаемую или уже предпринятую педагогическую меру и понимать основание правил педагогики, нужно научное знакомство с психическими явлениями: столько же нужна психология и для того, чтобы



оценить результаты, данные тою или другою педагогическою мерою, т. о., другими словами, оценить педагогический опыт. Педагогический опыт имеет, конечно, такое же важное значение, как и педагогический такт; но не следует слишком преувеличивать этого значения. Результаты большей части воспитательных опытов, как справедливо заметил Бенеке, отстоят слишком далеко по времени от тех мер, результатами которых мы их считаем, чтобы мы могли назвать данные меры причиною, а данные результаты следствием этих мер; тем более что эти результаты приходят уже тогда, когда воспитатель не может наблюдать над воспитанником. Поясняя свою мысль примером, Бенеке говорит: «Мальчик, который на всех экзаменах отличается первым, может оказаться впоследствии ограниченнейшим педантом, тупым, невосприимчивым для всего, что лежит вне тесного круга его науки, и никуда не годным в жизни». Мало этого, мы сами знаем из практики, что часто последние ученики наших гимназий делаются уже в университете лучшими студентами, и наоборот, — оправдывая на себе евангельское изречение о «последних» и «первых».

Но педагогический опыт не только по отдаленности своих последствий от причин не может быть надежным руководителем педагогической деятельности. Большею частью педагогические опыты очень сложны, и каждый имеет не одну, а множество причин, так что нет ничего легче, как ошибиться в этом отношении и назвать причиною данного результата то, что вовсе не было его причиною, а может быть даже задерживающим обстоятельством. Так, например, если бы мы заключили о развивающей силе математики или классических языков только потому, что все знаменитые ученые и великие люди Европы учились в молодости своей математике или классическим языкам, то это было бы очень опрометчивое заключение. Как же им было не учиться по-латыни или избежать математики, если не было школы, в которой не учили бы этим предметам? Считая ученых и умных людей, вышедших из школ, где преподавались математика и латынь, отчего мы не считаем тех, которые, учившись и латыни и математике, остались людьми ограниченными?

Такой огульный опыт даже не исключает возможности предположения, что первые без математики или без латыни, может быть, были бы еще умнее, а вторые не так ограничены, если бы их молодая память была употреблена на приобретение других сведений. Кроме

того, не следует забывать, что на развитие человека имеет влияние не одна школа. Так, например, мы любим часто указывать на практические успехи английского воспитания, и для многих преимущество этого воспитания сделалось не допускающим возражения доказательством. Но при этом забывают, что, во всяком случае, между английским воспитанием и, например, нашим более сходства, чем между нашею и английскою историей. Чему же следует приписать эту разницу в результатах воспитания? Школам ли, национальному ли характеру народа, его ли истории и его общественным учреждениям, как результатам характера и истории? Можем ли мы ручаться, что та же английская школа, только переведенная на русский язык и перенесенная к нам, не даст худших результатов, чем те, которые даются нашими теперешними школами?

Указывая на какой-нибудь удачный педагогический опыт того или другого народа, мы, если действительно хотим узнать истину, не должны опускать тех же опытов, сделанных в другой стране и давших результаты противоположные. Так, у нас обыкновенно указывают на те же английские школы для высшего сословия как на доказательство, что изучение латыни дает хорошие практические результаты и в особенности действует на развитие здравого смысла и любви к труду, которыми отличается высшее сословие Англии, получившее воспитание в этих школах. Но почему же не указывают при этом например, гораздо более нам близкий, – на Польшу, где такое же, если еще не более прилежное, изучение латинского языка высшим классом дало в этом классе совершенно противоположные результаты, и именно, не развило в нем того здравого практического смысла, на развитие которого, по мнению тех же людей, изучение классических языков оказывает такое сильное влияние и который в высшей степени развит у простого русского народа, никогда не учившегося по-латыни? Если мы скажем, что различные дурные влияния парализовали в образовании польского шляхетства хорошее влияние изучения латыни, то чем же мы докажем, что различные хорошие влияния в Англии, чуждые школе, не были прямою причиною тех хороших практических результатов, которые мы приписываем изучению классических языков? Следовательно, одно указание на исторический опыт ничего нам не докажет, и мы должны искать других доказательств, чтобы показать, что изучение классических языков в русских школах даст результаты,

более близкие к английским, чем к тем, которые обнаружило польское шляхетство.

Читатель поймет, конечно, что мы вооружаемся здесь не против устройства английских школ и не против целесообразности преподавания математики или латинского языка. Мы только хотим доказать, что в деле воспитания опыт имеет значение лишь в том случае, если мы можем показать психическую связь между данною мерою и теми результатами, которые мы ей приписываем. «Вульгарное понятие, — говорит Милль, — что истинно здравая метода в политических предметах есть бэконовская индукция, что истинный руководитель в этом отношении есть не общее размышление, а специальный опыт, будет когда-нибудь приводимо как одно из несомненнейших доказательств низкого состояния мыслительных способностей в том веке, в котором это мнение пользовалось доверенностью. Ничто не может быть смешнее тех пародий на размышление, основанное на опыте, с которыми часто встречаешься не только в популярных речах, но и в важных трактатах, темою которых являются дела нации. «Как, — спрашивают обыкновенно, — может быть дурно учреждение, когда страна процветала при нем?» «Как может быть приписано той или другой причине благосостояние какой-нибудь страны, когда другая процветала без этой причины?» Кто пользуется доказательствами такого рода, без намерения обманывать, тот должен быть отослан назад в школу для изучения элементов какой-нибудь самой легкой физической науки».

Крайнюю нерациональность таких рассуждений Милль совершенно справедливо выводит из необыкновенной сложности явлений физиологических и еще большей сложности политических и исторических, к которым, бесспорно, следует причислить и народное образование, а равно и образование народного и индивидуального характера; ибо это не только явление историческое, но и самое сложное из всех исторических явлений, так как оно и есть результат всех прочих, с примесью еще племенных особенностей народа и физических влияний его страны.

Таким образом, мы видим, что ни педагогический такт, ни педагогический опыт сами по себе недостаточны для того, чтобы из них можно было выводить сколько-нибудь твердые педагогические правила, и что изучение психических явлений научным путем — тем же

самым путем, которым мы изучаем все другие явления, – есть необходимейшее условие для того, чтобы воспитание наше, сколь возможно, перестало быть или рутиною, или игрушкою случайных обстоятельств и сделалось, сколь возможно уже, делом рациональным и сознательным.

Теперь скажем несколько слов о самом расположении тех предметов, которые мы хотим изучать в нашем труде. Хотя мы избегаем всякой стеснительной системы, всяких рубрик, которые заставили бы нас говорить о том, что нам вовсе неизвестно; но, тем не менее, мы должны же излагать изучаемые нами явления в некотором порядке. Сначала мы, естественно, займемся тем, что нагляднее, и изложим те физиологические явления, которые считаем необходимыми для ясного понимания психических. Затем приступим к тем психофизическим явлениям, которые, сколько можно судить по аналогии, общие в начатках своих как человеку, так и животным, и только под конец займемся чисто психическими, или, лучше сказать, духовными, явлениями, свойственными одному человеку. В заключение же всего мы представим ряд педагогических правил, вытекающих из наших психических анализов. Сначала мы поместили было эти правила вслед за каждым анализом того или другого психического явления, но потом заметили проистекающее отсюда неудобство. Почти всякое педагогическое правило является результатом не одного психического закона, но многих, так что, перемешивая этими педагогическими правилами наши психические анализы, мы вынуждены были и многое повторять и в то же время многого не досказывать. Вот на каком основании мы решились поместить их в конце всего сочинения, в виде приложения, понимая вполне справедливость выражения Бенеке, что «педагогика есть прикладная психология», и только находя, что в педагогике прилагаются выводы не одной психологической науки, а и многих других, которые мы перечислили выше. Но конечно, психология, в отношении своей приложимости к педагогике и своей необходимости для педагога, занимает первое место между всеми науками.

В первом томе «Педагогической антропологии», который мы выпускаем теперь в свет, изложены нами немногочисленные физиологические данные, которые мы считали необходимым изложить, и весь процесс сознания, начиная от простых первичных ощущений и доходя до сложного рассудочного процесса.

Во втором томе излагаются процессы душевных чувств, которые, в отличие от пяти внешних чувств, называем просто чувствованиями, а иногда чувствами душевными или чувствами сердечными и умственными (каковы: удивление, любопытство, горе, радость и т. п.). В этом же томе, за изложением процесса желаний и воли, изложим мы и духовные особенности человека, оканчивая тем нашу индивидуальную антропологию.

Изучение человеческого общества с педагогической же целью потребовало бы нового, еще большего труда, для которого у нас недостает ни сил, ни знаний.

В третьем томе мы изложим по системе, удобной для обозрения, те педагогические меры, правила и наставления, которые сами собою вытекают из рассмотренных нами явлений человеческого организма и человеческой души. В этом томе мы будем кратки, потому что не видим никакой трудности для всякого мыслящего педагога, изучив психический или физиологический закон, вывести из него практические приложения. Во многих местах мы будем только намекать на эти приложения, тем более что из каждого закона можно вывести их такое множество, какое множество разнообразных случаев представляется в педагогической практике. В этом и состоит преимущество изучения самых законов наук, прилагаемых к педагогике, перед изучением голословных педагогических наставлений, которыми наполнена большая часть германских педагогик. Мы не говорим педагогам: поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить. Не только обстоятельства эти бесконечно разнообразны, но и самые натуры воспитанников не походят одна на другую. Можно ли же при таком разнообразии обстоятельств воспитания и воспитываемых личностей предписывать какие-нибудь общие воспитательные рецепты? Едва ли найдется хотя одна педагогическая мера, в которой нельзя было бы найти вредных и полезных сторон и которая не могла бы дать в одном случае полезных результатов, в другом вредных, а в третьем никаких. Вот почему мы советуем педагогам изучать сколь возможно тщательней физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства, изучать историю различных педагогических мер, ко-

торые не всегда могут прийти на мысль, выработать себе ясную положительную цель воспитания и идти неуклонно к достижению этой цели, руководствуясь приобретенным знанием и своим собственным благоразумием.

Первая часть нашего труда, которую мы теперь выпускаем в свет, может быть прямо приложена в дидактике, тогда как вторая имеет преимущественное значение для воспитания в тесном смысле. Вот почему мы решились выпустить первую часть отдельно. Мы едва ли заблуждаемся насчет полноты и достоинства нашего труда. Мы ясно видим его недостатки: его неполноту и в то же время растянутость, необработку его формы и беспорядочность содержания. Мы знаем также и то, что он выходит в самое несчастное для себя время и не удовлетворит многих и многих.

Труд наш не удовлетворит того, кто смотрит на педагогику свысока и, не будучи знаком ни с практикой воспитания, ни с его теорией, видит в общественном воспитании лишь одну из отраслей администрации. Такие судьи назовут наш труд лишним, потому что для них решается все очень легко и даже все давно уже решено в их уме, так что они не поймут, о чем тут собственно толковать и писать такие толстые книги.

Труд наш не удовлетворит тех педагогов-практиков, которые, не вдумавшись еще в собственное свое дело, хотели бы иметь под рукою «краткое педагогическое руководство», где наставник и воспитатель могли бы найти для себя прямое указание, что они должны делать в том или другом случае, не утруждая себя психическими анализами и философскими умозрениями. Но если бы мы дали этим педагогам требуемую ими книгу, что весьма нетрудно, так как таких книг в Германии довольно, то она не удовлетворила бы их точно так, как не удовлетворяются они педагогией Шварца и Куртмана, переведенной на русский язык, хотя это едва ли не самое полное и не самое дельное собрание педагогических рецептов всякого рода.

Мы не удовлетворим тех преподавателей педагогики, которые желали бы дать своим ученикам или ученицам хорошее руководство для изучения основных правил воспитания. Но мы полагаем, что лица, берущиеся за преподавание педагогики, должны очень хорошо понимать, что выучивание педагогических правил не приносит никому никакой пользы и что самые правила эти не имеют никаких гра-

ниц: всех их можно уместить на одном печатном листе, и из них можно составить несколько томов. Это одно уже показывает, что главное дело вовсе не в изучении правил, а в изучении тех научных основ, из которых эти правила вытекают.

Труд наш не удовлетворит тех, кто, принимая так называемую позитивную философию за последнее слово европейского мышления, полагает, быть может, не испробовав на деле, что эта философия довольно зрела для того, чтобы ее можно уже было приложить на практике.

Труд наш не удовлетворит тех идеалистов и систематиков, которые думают, что всякая наука должна быть системою истин, развивающихся из одной идеи, а не собранием фактов, группированных настолько, насколько позволяют сами эти факты.

Труд наш не удовлетворит, наконец, тех психологов-специалистов, которые подумают, и весьма справедливо, что для писателя, берущегося за изложение психологии, и притом не одной какой-нибудь психологической теории, а желающего выбрать из всех то, что можно считать фактически верным, следовало бы иметь побольше познаний и поглубже вдумываться в изучаемый предмет. Вполне соглашаясь с такими критиками, мы первые с радостью встретим их собственный труд, более полный, более ученый и более основательный; а нас пусть извинят за эту первую попытку именно потому, что она первая.

Но мы надеемся принести положительную пользу тем людям, которые, избрав для себя педагогическую карьеру и прочитав несколько теорий педагогики, почувствовали уже необходимость основывать ее правила на психических началах. Мы знаем, конечно, что, прочтя психологические сочинения или Рида, или Локка, или Бенеке, или Гербарта, можно уже глубже войти в психологическую область, чем прочтя нашу книгу. Но мы думаем также, что по прочтении нашей книги теории великих психологических писателей будут понятнее для того, кто приступает к изучению этих теорий; а может быть, кроме того, книга наша удержит от увлечений тою или другою теорией и покажет, что должно пользоваться ими всеми, но не увлекаться ни одной в таком практическом деле, каково воспитание, где всякая односторонность обнаруживается практическою ошибкой. Книга наша назначается не для психологов-специалистов, но для пе-

дагогов, сознавших необходимость изучения психологии для их педагогического дела. Если же мы облегчим кому-нибудь изучение психологии с педагогической целью, поможем ему подарить русское воспитание книгою, которая далеко оставит за собой нашу первую попытку, то труд наш не пропадет даром.

7 декабря 1867 года.

К. Ушинский

<http://www.biografia.ru/cgi-bin/names.pl?oaction=show&letter=589>

## **Глава 2. МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ**

### **2.1. Что такое методология педагогики?**

В предыдущей главе и хрестоматийных материалах мы видели, что педагогика достаточно сложная и уникальная область научного знания. Еще К.Д. Ушинский, называя ее искусством, обращал внимание на то, что она сочетает в себе объективное знание о законах развития человека и деятельность по применению этих знаний. На сегодняшний день в педагогической науке и ее методологии устоялось представление о том, что педагогическая наука и педагогическая практика неразрывно связаны и в процессе их взаимодействия и происходит развитие и совершенствование обеих составляющих.

В. В. Краевский в своих работах, посвященных методологии педагогики, писал: «В области педагогики практическая деятельность соотносена с деятельностью научной и, что не всегда принимается во внимание, с методологической. Недостатком имеющихся работ по методологии педагогики является то, что речь в них идет, как правило, лишь о методологическом знании (*учении о...*). Между тем, наука уже давно не отождествляется с систематизированным знанием. Правомочность представления о науке как о деятельности подтверждается многими исследователями методологии науки» [37; 8].

Многие исследователи подчеркивают, что наука это не только результат научной деятельности, то есть определенная сумма знаний о педагогической действительности, но и сама эта деятельность. Можно привести одно из высказываний по поводу сущности науки: «Наука – это не только сумма знаний, так сказать, совокупность плодов древа познания, но и само древо, на котором они произрастают».



В ходе научной деятельности генерируется новое знание об окружающем мире, и это знание особого рода, которое называют научным. Благодаря этой деятельности наука представляет собой динамичный функционирующий организм, существующий в той мере, в какой имеет место порождение знания, его созидание, производство. Иначе говоря, в науке следует видеть особую отрасль духовного производства – производство научного знания.

В таком подходе к определению методологии отражается единство духовной и материальной деятельности, результата и процесса, знания и способов его получения.

Главной частью самосознания науки стало представление о характере деятельности, направленной на формирование и развитие научного знания, а тезис о том, что научное знание всегда есть результат деятельности познающего субъекта, является исходным для любой методологической работы. Одно из основных свойств современного научного мышления – его *методологичность*. В. С. Швырев характеризует это свойство как осознанное отношение к средствам и предпосылкам деятельности по формированию и совершенствованию научного знания.

Важно отметить, что деятельностная составляющая присуща не только самой науке, но и ее методологии. Это – не только и не столько система знаний, сколько сфера деятельности по производству методологических знаний как дескриптивного, так и нормативного типа.

Таким образом, *методология – это не только «учение» как совокупность знаний о том как осуществляется научная деятельность, но и область самой познавательной деятельности.*

В.В. Краевский отмечает, что обращаясь к имеющимся определениям методологии педагогики, которые с изложенных позиций выглядят односторонними, нужно сказать, что полностью отказываться от них нет оснований. Они лишь нуждаются в уточнениях и дополнениях. Чёткое определение в свое время было дано М. А. Даниловым: *«Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих... педагогическую действительность...»* Оно правильно, но в нем не отражен деятельностный аспект методологии. В. В. Краевский предлагал добавить: *«...а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию про-*

*грамм, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований».*

Таким образом, мы еще раз убедились в том, что и в методологии педагогики необходимо выделять две части и ли два вида деятельности: научную и практическую. И обе этих составляющих представляют собой единое целое, особенно в ходе выполнения реальных научно-педагогических исследований.

Определяя предмет методологии педагогики нам необходимо учитывать то, что методологическая и собственно исследовательская деятельность должна быть направлена на преобразование педагогической практики.

В соответствии с вышесказанным предмет методологии педагогики выступает как соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке.

Последовательная конкретизация и углубление этого определения дает возможность включить в него понятие практической педагогической деятельности. Тогда уже в исходном пункте построения педагогической теории найдет применение подход с позиций практики, при котором наряду с наличными характеристиками объектной области отражаются также тенденции, возможности ее изменения и преобразования.

## **2.2. Методология как система знаний и как деятельность**

Из приведенных ранее определений методологии ясно, что это понятие имеет два аспекта: один из них связан со знанием как результатом познавательной деятельности, а второй – с самой этой деятельностью.

Рассмотрим более подробно, что это значит.

В последнее время в связи с личностной ориентацией в образовании и в духовной жизни вообще иногда возникает вопрос о характере методологии: не должна ли она быть личным достоянием каждого? Правильно ли поступает тот, кто подчеркивает необходимость формирования специальной области знаний, которые можно назвать методологическими?

Полезно ли обращение к этой, уже созданной усилиями многих ученых области с целью корректировки и улучшения научной рабо-

ты? В литературе высказывается мнение, что такой «объективной» методологии быть не должно, а нужна методология «субъективная», то есть у каждого – своя, и критерий научного творчества у каждого должен быть свой.

Однако современное состояние науки не соответствует такому представлению.

Краевский В. В., рассуждая о проблемах методологии педагогики, приводит шуточную притчу о сороконожке, которая однажды задумалась над тем, в каком порядке она передвигает свои ножки. И сразу же закрутилась на месте. Первым методологом, «методологическим Адамом» был доисторический человек, спросивший себя: «Да что же это я такое делаю?!». Это был первый акт методологической рефлексии. Но с течением времени только индивидуальная рефлексия становится недостаточной. Сегодня наш «Адам» со своей «субъективной методологией» все время попадал бы в положение невезучего насекомого, поскольку осмысление деятельности только с позиций собственного опыта оказывается недостаточным и непродуктивным для оценки действий в других ситуациях, отличающихся от первоначальной.

Если вести разговор в образах этой сказки о сороконожке, можно сказать, что полученных ею в результате обращенной на себя рефлексии знаний о способах передвижения, например, по ровному полю, недостаточно для ходьбы по пересеченной местности, тем более – для переправы через водную преграду и т.д. Иными словами, становится необходимым методологическое обобщение. Образно говоря, появляется потребность в сороконожке, которая сама в движении не участвовала бы, но наблюдала за движением многих своих собратьев и составляла бы обобщенное представление об их деятельности. Такое представление и выступало бы как «объективная методология», то есть как *учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области теории и практики, т.е. методология в первом, самом широком смысле этого слова.*

С развитием общественных наук появляются частные теории деятельности. Одной из них является теория педагогическая: теория воспитания, теория обучения, теория управления системой образования и т. д. При большом желании можно было бы, конечно, назвать дидактику – педагогическую теорию деятельности обучения методо-

логией. Но это привело бы к смешению методологии педагогической науки с теорией педагогической практической деятельности и обоснованием средств ее познания. Целостное определение методологии педагогики, включающее, во-первых, систему знаний о педагогической науке и педагогическом исследовании и, во-вторых, деятельность по получению таких знаний, а также по обоснованию программ исследований (методологическому обеспечению) дает возможность разобраться в ряде понятий, так или иначе связанных с областью методологии и не имеющих пока в педагогике строго однозначной трактовки. Можно будет прояснить вопросы, не имеющие ясных ответов с позиций понимания методологии только как системы знаний: что значит заниматься методологией педагогики и кто должен это делать? Каковы способы получения методологического знания в области педагогики и какое это знание? Каковы источники, объекты и процедуры методологического обеспечения исследований?

Важно подчеркнуть, что необходимо отличать объекты методологического анализа от объектов специально-научного анализа. Когда мы занимаемся анализом, необходимо, прежде всего, установить, на что направлено наше внимание, на какой объект.

Что такое специально-научная работа в педагогике? Это такая познавательная деятельность, которая направлена на исследование педагогической деятельности – обучения, воспитания, управления школой и т.д. Изучение проблемы классификации методов, вопросов содержания образования или построения современного урока – все это область специально-научного анализа.

Но есть еще методологический анализ. В этом случае мы смотрим на то, как мы все это исследуем: правильно ли, например, применяются методы науки в изучении этих вопросов, соответствует ли целям познания понятийный аппарат, которым мы пользуемся. Исследуется не урок, а то, как мы его исследуем. Это следующий уровень научной работы.

Кроме того методологические проблемы отличаются от специально-научных. О специально-научных проблемах уже говорилось. Это, например, проблемы целостности учебно-воспитательного процесса, определения элементов содержания образования.

Методологические проблемы: вопросы использования дидактических знаний в школьной практике, виды педагогических знаний,

связь дидактики с методиками обучения школьным предметам, проблемы педагогического факта, логика педагогического исследования, границы и условия применения формализации в педагогических исследованиях, изучение школьного опыта как этап педагогического исследования и т.п. Здесь внимание направлено не на практическую, а на научную деятельность.

Рассматривая проблемы методологии важно ответить на вопрос, что составляет основу и методологическое обеспечение самой исследовательской деятельности. Методологическое обеспечение исследовательской деятельности в педагогике включает совокупность знаний особого рода, находящихся в иерархическом соподчинении и выступающих как ориентиры для исследователя.

Первые среди таких ориентиров – положения философии в ее методологической функции, такие, например, как тезис о единстве теории и практики, предполагающем их различия.

*Философия*, таким образом, выступает как один из источников методологического обеспечения.

В первой части нашего пособия мы обращали внимание на существование четырех уровней методологии. Наличие этих уровней методологии делает правомерным включение в состав методологического обеспечения наряду с общефилософскими положениями также и основанных на них знаний и подходов, разработанных на уровне *общенаучной методологии* (например, о гипотезе, о системном подходе). Другой источник – научная работа в области методологии педагогики, ведущаяся в форме *методологических исследований в области педагогики*. Результатами таких исследований являются знания о специфике педагогики, ее связях с другими науками, о педагогическом факте, об условиях формирования педагогической теории, о предмете и объекте педагогики в целом и отдельно взятого педагогического исследования. В таких исследованиях конкретизируются знания о методах науки применительно к сфере образования. Задача таких исследований – выявление закономерностей и тенденций развития педагогической науки в ее связи с практикой, принципов повышения эффективности и качества педагогических исследований, анализ понятийного состава и методов познания в педагогике.

Методологические знания служат ориентирами для проведения специально-научных исследований, имеющих своей задачей выявление

ние закономерностей и конструирование систем практической педагогической деятельности.

К этим двум видам исследований в области педагогики относится все, что можно сказать о специфике с одной стороны, *методологического*, а с другой – *специально-научного* анализа.

Они имеют разные объекты, разную направленность и различаются по проблематике.

Специально-научное исследование (например, принципов обучения или методов воспитания) направлено непосредственно на педагогическую действительность, в то время как методологическое (например, способов научного обоснования практики обучения) – на процесс научного отображения этой действительности. Это различие не исчезает оттого, что в ходе методологического исследования возникает необходимость обращаться к педагогической действительности в целях выявления наиболее эффективных способов отражения ее в теории, и, в конечном счете – для усиления влияния этой теории на практику. Так, например, при исследовании способов научного обоснования обучения возникает вопрос о связи того или иного из существующих представлений о методах обучения с эффективностью использования различных методов в практике. Именно недостатки в практике заставляют ученых обращаться к науке, к возможным пробелам в научном знании, а затем – к методологическому анализу причин, приведших к этим пробелам и недостаткам. Большое значение для практики имеет наведение порядка в понятийном составе педагогики, а для эффективной организации комплексных исследований – изучение механизма связи педагогики с другими науками.

Важно иметь в виду, что различие данных видов педагогического исследования в их существенных характеристиках сказанным и исчерпывается. Оно в главном сводится к различиям объектов, проблематики, направленности, с одной стороны, методологического исследования, с другой – исследования специально-научного. В остальном, в том, что касается логики и процедур их проведения, характера результатов, различий нет.

Методологическое исследование должно быть именно исследованием, то есть удовлетворять требованиям, предъявляемым к любому научному исследованию и, разумеется, не должно сводиться к общим рассуждениям и обильному цитированию. Конкретное методо-

логическое исследование в области педагогики имеет собственный специфический предмет и опирается на особый эмпирический материал, отражающий состояние тех или иных разделов науки, характер и качество обоснования нормативных материалов, направляемых в практику, факты разработки педагогических концепций и их распространения в практике.

Сказанное можно иллюстрировать следующим примером. Для методологического исследования, посвященного анализу научного обоснования обучения, эмпирическим материалом служил сложившийся в педагогике слой знаний, представленных в виде педагогических концепций, дидактических закономерностей, принципов и других положений, которыми фактически обосновывалась практика, научное содержание методик обучения школьным предметам, рекомендации и т.п. В рамках методологического исследования отдельные педагогические теории, положения и понятия, фиксированные в педагогической литературе, рассматриваются как реально существующие индивидуальные предметы.

Методологические проблемы педагогики могут исследоваться как на теоретическом, так и на эмпирическом уровне. Обобщение научно-исследовательской деятельности в той или иной области педагогики ценно как само по себе, так и в качестве материала для последующего теоретического анализа.

Методологические знания эмпирического характера (методологическая эмпирия) формируются также в процессе конкретного специально-научного исследования как результат размышлений исследователя о применяемых им способах научного познания, то есть методологической рефлексии. В связи с тем, что таким образом он прослеживает свое движение по избранному объекту, знания такого рода включаются в состав методологического обеспечения. Их особенность состоит в том, что, не будучи плодом специально планируемой методологической работы, они выступают как побочный продукт исследования, нацеленного на другой (специально-научный) объект. Они как бы привязаны к нему и не имеют, поэтому, общего характера. Сфера их применения ограничена задачами данного исследования.

Например, собственный опыт исследователя, полученный им при проведении констатирующего эксперимента, в ходе разработки способов формирования у учащихся познавательной самостоятельно-

сти, вряд ли пригодится другому, занимающемуся иной проблемой, допустим, теоретическим анализом формирования содержания образования. В последнем случае понадобятся общие методологические ориентиры, относящиеся к таким методам науки, как моделирование, конструирование идеальных объектов, применение системного подхода и т.п. Возможности непосредственного переноса опыта работы одного ученого на изучение другого объекта другим исследователем невелики.

Частью методологического обеспечения могут стать *общие специально-научные теории, выполняющие методологическую функцию* по отношению к частным теориям. Например, дидактика может иметь методологическую функцию по отношению к методикам, поскольку одно из ее назначений состоит в обеспечении единства подхода к содержанию и процессу обучения со стороны методик обучения разным учебным предметам. Ориентация на общие принципы обучения и формирования содержания образования необходима любому ученому-методисту, какой бы учебный предмет он ни представлял. При этом дидактика не становится «методологией методики», она сохраняет статус специально-научной педагогической теории обучения.

Наконец, все знания, почерпнутые из перечисленных четырех источников (философия, общая методология науки, методология педагогики, общая теория по отношению к частной), объединяются в процессе индивидуальной рефлексии исследователя по поводу его собственной научной работы. Таким образом, *методологическая рефлексия* выступает как пятый источник методологического обеспечения.

Таким образом, можно выделить краткий перечень различий, существенных для методологического осмысления научной работы.

Необходимо различать область *методологии* и *специально-научную* область педагогики: объекты методологического анализа и объекты анализа специально-научного, методологические проблемы и специально-научные проблемы, исследование методологическое и специально-научное. В сфере методологической деятельности *обеспечение* специально-научного исследования следует отличать от методологического *исследования*.

Обеспечить и исследовать – не одно и то же. В. В. Краевский показал связь и различия между методологическим исследованием, с



одной стороны, и методологическим обеспечением, с другой. В качестве примера он взял разработку двух концепций: методологической концепции научного обоснования обучения и специально-научной теоретической концепции содержания общего среднего образования, для которой первая из упомянутых концепций составила основу методологического обеспечения.

Исходным стимулом для методологического анализа была необходимость научного обоснования материалов, в соответствии с которыми разворачивается деятельность обучения: образовательных стандартов, учебных программ, учебников, рекомендаций для педагогов и т.д. Сама практическая деятельность обучения должна изучаться и обосновываться с позиций различных наук; психологии, социологии, педагогики, преподаваемой науки и т. п.

Практический вопрос состоял в том, как это лучше делать, в каком соподчинении должны выступать соответствующие знания (психологические, социологические и пр.) в системе научного обоснования? Что является системообразующим фактором в его разработке?

Объектом методологического исследования стали способы научного обоснования практической деятельности. Была представлена целостная система такого обоснования, раскрыта специфика разных ее элементов, разработана и интерпретирована на материале дидактических и методических концепций структурно-функциональная модель научного обоснования обучения. Определено различие дидактического и психологического подходов к обучению и предложены методологические основания построения педагогической теории обучения в отличие от психологической или кибернетической. Дано определение целостного предмета дидактики, ориентированного на практику обучения. Это определение, в котором предмет дидактики выступает как системообразующее начало при построении системы научного обоснования, вошло в методологическое обеспечение дальнейшей специально-научной работы. Полученные в ходе методологического исследования ориентиры должны были с самого начала обеспечить в педагогических исследованиях направленность на обоснование практики.

Главная мысль, положенная в основу работы, заключалась в том, что отражение педагогической действительности в системе знаний должно быть адекватно задаче научного обоснования практиче-

ской педагогической деятельности. Представление о предмете дидактики, разработанное в рамках этой методологической концепции, воплотило подход с точки зрения практики, в соответствии с которым учитывалась необходимость изменения и преобразования объекта дидактики – обучения.

Так были получены методологические ориентиры, вошедшие, наряду с более общими философскими и общенаучными положениями в состав методологического обеспечения разработанной позже уже не методологической, а специально-научной концепции содержания и процесса обучения. Работа над этой концепцией велась с учетом выявленных в результате методологического анализа характеристик предмета дидактики: социальной сущности обучения, единства аспектов, в которых оно выступает перед исследующей его наукой как объект изучения и объект конструирования. На этой основе были сформулированы общие принципы формирования содержания образования. В свою очередь, реализация этих принципов была направлена, в частности, на радикальный пересмотр неоднократно подвергавшихся критике учебных программ и учебников для школы, на приведение их в соответствие с реальными условиями и потребностями образования.

Особое значение имеет принцип, опирающийся, в конечном счете, на анализ общих методологических условий разработки научного обоснования обучения. Одним из таких условий является целостность познавательного основания, разработка его в предмете, охватывающем обучение в единстве всех его компонентов, в частности, в единстве содержания и процесса. Отсюда вошедший в состав специально-научной концепции принцип учета единства содержательной и процессуальной сторон обучения, противостоящий односторонней предметно-научной ориентации. Такая ориентация приводит к рассмотрению содержания в отрыве от педагогической реальности, практической деятельности, где оно существует в действительности, а не в абстракции. (В. В. Краевский).

На результаты методологического исследования опираются и более общие принципы конструирования обучения, например, тот из них, который предусматривает необходимость соблюдения в процессе конструирования последовательности переходов от теоретических (специально-научных) моделей обучения к нормативным, от послед-

них – к конкретным проектам деятельности и далее – к конструированию в самом процессе обучения.

Несмотря на все вышесказанное, вопрос о сущности методологии педагогики остается дискуссионным на протяжении длительного времени. В различных источниках можно найти различные подходы к определению этого понятия.

Так В. И. Загвязинский и Р. Атаханов указывают, что методология науки – это учение об исходных положениях, принципах, способах познания, объяснительных схемах преобразования действительности. Методология педагогики – это учение о педагогическом знании, о процессе его добывания, способах объяснения (создания концепции) и практического применения для преобразования или совершенствования системы обучения и воспитания.

*Методология педагогики включает в себя следующие положения:*

1. Учение о структуре и функциях педагогического знания.
2. Исходные, ключевые, фундаментальные педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие общенаучный смысл.
3. Учение о логике и методах педагогического исследования.
4. Учение о способах использования полученных знаний для совершенствования практики.

В. В. Краевский также отмечает, что в кругу понятий, с которыми приходится иметь дело педагогу, «методология» – одно из самых неопределенных, многозначных и даже спорных. В зависимости от уровня рассмотрения методологию понимают по-разному. В широком смысле ее трактуют как систему принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе. Согласно другому, тоже широкому, определению – это учение о методе научного познания и преобразования мира. В современной литературе речь идет, прежде всего, о методологии научного познания, которую понимают как учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности. Нечеткость представлений о методологии порождается прямым переносом то одного, то другого из этих определений на педагогическую действительность без учета особенностей педагогической науки. Приходится выбирать, и выбор подходящего определения в соответствии с

требованиями логики должен опираться на специфику задачи, которая решается с помощью данного определения.

Далее автор указывает, что для того чтобы понять характер изменений в этой сфере науки, необходимо рассмотреть общий ход развития методологии научного познания. Различают два типа методологии, объединенные одной общей функцией – служить руководством, ориентиром в научной работе. В этом, собственно, и состоит ее назначение. Но методологическое знание может выступать либо в дескриптивной (описательной), либо в прескриптивной (нормативной) форме, т.е. в виде предписаний, прямых указаний к деятельности. Говоря о дескриптивной форме, мы имеем в виду научно-познавательное описание – совокупность знаний о данной области явлений, включая сюда также и теоретическое объяснение, когда речь идет не только о данном опыте, но и о внутреннем содержании (сущности) изучаемых процессов. Дескриптивное методологическое знание (о структуре научного знания, закономерностях научного познания), конечно, может служить ориентиром в процессе исследования. Но знание прескриптивное, нормативное, прямо направлено на регуляцию деятельности. В нормативном методологическом анализе преобладают конструктивные задачи, связанные с разработкой рекомендаций и правил осуществления научной деятельности. Дескриптивный же анализ имеет дело с описанием уже осуществленных процессов научного познания.

Обобщая, В. В. Краевский обращает внимание на специфичность педагогики, и делает вывод о том, что предмет методологии педагогики – это соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке.

А. М. Новиков, и Д. А. Новиков [48] в своем фундаментальном труде «Методология» анализируют существующие подходы к определению данного феномена и приводят многочисленные примеры разнообразных подходов к ее определению. Так, например современные общие энциклопедические определения методологии:

«Методология (от «метод» и «логия») – учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности»

«Методология – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также уче-

ние об этой системе». «Методология – 1) совокупность приемов исследования, применяемых в какой-либо науке; 2) учение о методе познания и преобразования мира»

«Методология является дисциплиной об общих принципах и формах организации мышления и деятельности»

«Методология – тип рационально-рефлексивного направленный на изучение, совершенствование и конструирование методов ... в различных сферах духовной и практической деятельности».

Эти и другие определения они приводят не только для того, чтобы зафиксировать многообразие определений, но и показать, что постепенно наряду с методологией научно-исследовательской деятельности стало формироваться новое направление – методология практической деятельности. Они задаются вопросом – **а чем принципиально методология науки** (методология научной деятельности, методология научного исследования – синонимы) **отличается от методологии любой другой человеческой деятельности?** И чем, в частности, если говорить о методологии науки, методология, например, педагогики как науки отличается от методологии науки психологии? Или методологии физики?

На основе выполненного анализа они приходят к выводу, что **методология – это учение об организации деятельности.** Такое определение однозначно детерминирует и предмет методологии – организация деятельности.

Представленные разнообразные подходы к определению методологии в педагогике свидетельствуют о том, что педагогика как наука интенсивно развивается и соответственно, развивается и ее методология.

Вместе с тем, необходимо обратить внимание на то, что общенаучная методология, о которой речь велась выше, применима к любой науке, в том числе и к педагогике. Именно методология определяет то, в какой последовательности исследователь должен осуществлять поисковые действия на пути к результату научного исследования, то есть определяет логику научного исследования

К педагогическим исследования применимы общенаучные принципы, такие как объективности, единства исторического и логического, системности, целостности исследования и другие. О них мы писали в первой части пособия.

Вместе с тем педагогические исследования подчиняются и конкретно-научным принципам, т.е. требованиям, которые непременно должны учитывать исследователи в области педагогики: принцип детерминизма; единства внешних воздействий и внутренних условий развития; активной деятельности; принцип развития аксиологический и др. В чем суть данных принципов?

**Принцип детерминизма** обязывает исследователя учитывать влияние различных факторов и причин на развитие психолого-педагогических явлений. При исследовании личности необходимо учитывать три подсистемы детерминации ее поведения: прошлое, настоящее и будущее, объективно отражаемое ею.

Прошлое личности отражается в ее жизненном пути, биографии, а также в личностных качествах и моральном облике. Влияние прошлого, истории развития личности на ее поведение носит опосредованный характер. Непосредственное же влияние на поведение, поступки оказывает сознание, мотивы деятельности личности. Внутренние условия развития личности наряду с деятельностью и общением составляют настоящую систему, обуславливающую ее совершенствование. Кроме этого, детерминирующее влияние на личность оказывают и внешние условия.

Исключительно велико влияние на развитие личности целей ее деятельности, которые в значительной степени устремлены в будущее. В этом смысле можно говорить о будущем как подсистеме детерминации развития личности. При этом сознательная цель как закон предопределяет способ, характер деятельности личности и оказывает в силу этого существенное влияние на ее развитие.

Все три подсистемы (прошлое, настоящее и будущее) взаимосвязаны между собой и взаимообуславливают друг друга.

В соответствии с **принципом единства внешних воздействий и внутренних условий** познание внутреннего содержания личности происходит в результате оценки внешнего поведения, дел и поступков.

Связь внутренних условий с внешними опосредована историей развития личности. По этому поводу С. Л. Рубинштейн писал: «Поскольку внутренние условия, через которые в каждый данный момент преломляются внешние воздействия на личность, в свою очередь формировались в зависимости от предшествующих внешних взаимо-

действий, положение о преломлении внешних воздействий через внутренние условия означает вместе с тем, что психологический эффект каждого внешнего (в том числе и педагогического) воздействия на личность обусловлен историей ее развития».

По мере общественного развития человека все более сложной становится его внутренняя природа и возрастает удельный вес внутренних условий развития по отношению к внешним. Соотношение внутреннего и внешнего в развитии личности изменяется как исторически, так и на различных этапах жизненного пути человека: чем больше он развит, тем в большей степени прогресс его личности связан с актуализацией внутренних факторов.

**Принцип активной деятельности личности** акцентирует внимание исследователя на том, что не только окружающая среда формирует личность, но и личность активно познает и преобразует окружающий мир. Данный принцип предполагает рассмотрение всех изменений в личности через призму ее деятельности. Влияние деятельности на личность огромно. Вне деятельности нет человека, но сущность человека не исчерпывается ею и не может быть сведена к ней и полностью с ней отождествлена. Психолого-педагогические воздействия на личность должны учитывать характер ее деятельности, и нередко наиболее эффективное воздействие заключается в изменении, коррекции той или иной деятельности человека.

**Принцип развития** диктует рассмотрение психолого-педагогических явлений в постоянном изменении, движении, в постоянном разрешении противоречий под влиянием системы внутренних и внешних детерминант. Принцип развития в психологии и педагогике рассматривается обычно в двух аспектах: историческое развитие личности от ее зарождения до современного состояния – *филогенез*, и развитие личности конкретного человека – *онтогенез*. Кроме того, возможно и необходимо рассматривать развитие различных компонентов личности – направленности, характера, других личностных качеств. Естественно, что эффективность психолого-педагогических воздействий в решающей степени зависит от того, насколько полно и точно учитывается развитие будущего специалиста, на которого оказывается воздействие, насколько точно учитывается развитие педагогической системы.

Конкретная реализация всех этих принципов осуществляется в соответствии с принципом **личностного и деятельностного подходов**. Этот принцип ориентирует исследователя на целостное изучение личности в единстве основных социальных факторов ее развития — социальной среды, воспитания, деятельности личности, ее внутренней активности.

Принципы выступают непосредственной методологией научных психолого-педагогических исследований, предопределяя их методику, исходные теоретические концепции, гипотезы.

Опираясь на рассмотренные принципы, П. И. Образцов сформулировал **методологические требования** к проведению психолого-педагогических исследований:

- ✓ исследовать процессы и явления такими, какие они есть на самом деле, со всеми позитивами и негативами, успехами и трудностями, без приукрашивания и очернения; не описывать явления, а критически анализировать их;
- ✓ оперативно реагировать на новое в теории и практике психологии и педагогики;
- ✓ усиливать практическую направленность, весомость и добротность рекомендаций;
- ✓ обеспечивать надежность научного прогноза, видение перспективы развития исследуемого процесса, явления;
- ✓ соблюдать строгую логику мысли, чистоту психологического или педагогического эксперимента.

Необходимо отметить, что выполнение этих требований к самому исследованию позволяет определить и методологические требования к результатам проведения психолого-педагогического исследования, которые ими обусловлены. К ним относятся такие как объективность, достоверность, надежность и доказательность.

### **Вопросы и задания**

1. Составьте сравнительную таблицу, отражающую различия методологического и специально-научного исследования.
2. Сформулируйте определение понятия «методология» в широком и узком смысле этого слова.



3. Какие конкретно-научные принципы должны соблюдаться в педагогических исследованиях наряду с общенаучными.
4. Дайте определение понятию «методология педагогики».
5. Что включает в себя методологическое обеспечение исследовательской деятельности?
6. Попробуйте показать, как отражается методологическое обеспечение в методологической основе конкретного исследования.
7. Какие функции выполняет методология психолого-педагогического исследования?
8. Какие две функции определяют разделение оснований методологии педагогики на две группы – теоретические и нормативные?
9. Сформулируйте наиболее общие методологические требования к конкретному педагогическому исследованию.
10. Изучите фрагмент работы А. М. Новикова и Д. А. Новикова «Методология» и сформулируйте несколько научно-педагогических проблем, актуальных для современных исследователей.
11. Почему методологию можно рассматривать как научный проект. Ответ обоснуйте, используя хрестоматийный материал.
12. В чем Вы видите различия между общенаучным и конкретно-научным уровнями методологии педагогики?
13. Изучите несколько авторефератов и выделите, какие положения выбирают авторы в качестве методологических оснований исследования?
14. Какие из представленных в хрестоматийных материалах методологических подходов Вы считаете целесообразным использовать при исследовании выбранной Вами проблемы? Почему?

### **Хрестоматийный материал**

**А. М. Новиков, Д. А. Новиков**  
**МЕТОДОЛОГИЯ**

#### **Глава 2. Методология научного исследования**

В научной среде бытуют как бы два равнозначных понятия: «методология науки» и «методология научного исследования». По сути эти понятия являются синонимами: дело в том, что *научная деятельность*, деятельность каждого исследователя (или коллектива

ученых) осуществляется по конкретным завершенным циклам – исследованиям (научным проектам). Ученый проектирует очередное исследование, осуществляет его, оценивает полученные результаты (рефлексирует). Завершив очередной цикл, ученый приступает к следующему научному проекту – к следующему исследованию.....

### **Проектирование научного исследования**

У читателя вполне естественно может возникнуть вопрос – а что означает проектирование исследования? Что должно проектироваться? Отвечаем: проектируется *система научного знания*, которую намерен получить, построить исследователь. Ведь, как мы уже говорили в начале книги, ключевыми моментами проекта как цикла продуктивной деятельности являются: построенная модель создаваемой системы и план ее реализации; реализация системы; оценка реализованной системы и определение необходимости либо ее дальнейшей коррекции, либо «запуска» нового проекта. В отношении научного исследования эти ключевые моменты выглядят так: формулирование научной проблемы, построение научной гипотезы как познавательной модели (эти первые два из трех ключевых моментов относятся к фазе проектирования исследования); затем в ходе дальнейшего исследования эта модель – гипотеза проверяется и оценивается. Если она подтверждается, то гипотеза становится новой системой научного знания, созданной исследователем. Если гипотеза не подтверждается, то она отвергается, необходимо создание новой познавательной модели – новой гипотезы (или гипотез).

*Фаза проектирования* исследования включает в себя стадии: концептуальную, построения гипотезы, конструирования, технологической подготовки исследования (названия стадий и этапов проектирования заимствованы в основном, из публикаций по системному анализу).

### **Концептуальная стадия фазы проектирования исследования**

Концептуальная стадия проектирования делится на этапы: выявление противоречия, формулирование проблемы, определение цели исследования, формирование критериев.

Естественно, первоначально, приступая к очередной научной работе, любой исследователь имеет *замысел* – задуманный в самых общих чертах проект – что он хочет получить. Замысел рождается на основе многих обстоятельств: потребностей практики, логики разви-

тия самой науки, предшествующего опыта исследователя – практического и/или научно-исследовательского, а также его личных вкусов и интересов, что является, в общем-то, определяющим фактором: ведь научная деятельность – это творческая деятельность, а творчество – дело тонкое. В отличие, допустим, от токаря, который должен делать изо дня в день заданную ему одну и ту же деталь по готовому чертежу, или от солдата, который беспрекословно должен выполнять приказы командира, исследователь должен иметь определенную свободу выбора направления, содержания, методов научной работы и т.д. Как показывает обширный опыт, заставлять исследователя работать по заданной кем-то, не им самим, теме бессмысленно и бесполезно. Исследователь сам выбирает тему научной работы, и сам формирует замысел исследования. Но уже при замысле исследователь должен определиться, к каким типам будет относиться его исследование.

Во-первых, в настоящее время общепринята следующая классификация типов исследований по их направленности в цепи «теория – практика»:

- *фундаментальные исследования*, направленные на разработку и развитие теоретических концепций науки, ее научного статуса, ее истории. Результаты фундаментальных исследований не всегда находят прямой выход в практику;

- *прикладные исследования* решают в большей мере практические задачи или теоретические вопросы практического направления. Обычно прикладные исследования являются логическим продолжением фундаментальных, по отношению к которым они носят вспомогательный характер;

- *разработки*. Их задача – непосредственное обслуживание практики.

Во-вторых, выделяются четыре уровня общности исследований:

- *общеотраслевой уровень значимости* – работы, результаты которых оказывают воздействие на всю область той или иной науки;

- *дисциплинарный уровень значимости* характеризует исследования, результаты которых вносят вклад в развитие отдельных научных дисциплин, входящих в научную область;

- *общепроблемный уровень значимости* имеют исследования, результаты которых изменяют существующие научные представления по ряду важных проблем внутри одной дисциплины.

– частнопроблемный уровень значимости характеризует исследования, результаты которых изменяют научные представления по отдельным частным вопросам.

Сформировав замысел предстоящей работы и определив ее направленность, исследователь приступает к выявлению научного противоречия.

### **Этап выявления противоречий**

*Противоречие* – это «взаимодействие между взаимоисключающими, но при этом взаимообуславливающими и взаимопроникающими друг в друга противоположностями внутри единого объекта и его состояний ...». Как известно, выявление противоречий (научных) – это важнейший метод познания. Научные теории развиваются в результате раскрытия и разрешения противоречий, обнаруживающихся в предшествующих теориях или в практической деятельности людей.

Понятие «противоречие» может рассматриваться в данном случае в двух смыслах. Это, во-первых, когда что-то одно (высказывание, мысль) исключает что-то другое, несовместимое с ним. Такое толкование противоречия в строгом смысле, как правило, применимо к «точным» наукам, например, к физике. В качестве классических иллюстраций противоречий (в строгом смысле) можно привести противоречия, сложившиеся в конце XIX в.: между принципом относительности Г. Галилея и системой уравнений Д. Максвелла в электродинамике, которое было разрешено созданной А. Эйнштейном специальной теорией относительности. Или противоречие между корпускулярной и волновой теориями, которое было разрешено созданием квантовой механики.

В общественных и гуманитарных науках, пока что куда менее «точных», противоречие понимается во втором, менее «строгом» смысле – как несогласованность, несоответствие между какими-либо противоположностями, несоответствие между желательным (например, с нормативной точки зрения, с точки зрения теории) и действительным (имеющимся на практике). Но в любом случае в приведенном выше определении противоречия важно обратить внимание на то, что противоположности – внутри единого объекта.

Выявленное исследователем противоречие может иметь место в практике или в теории науки, может быть целый ряд противоречий. Классическими являются примеры противоречий из наук сильной

версии (физики, химии и т.д.) – когда результаты эксперимента не укладываются в рамки существующей теории. Кроме того, неполнота исследованности предметной области является свидетельством неполноты теории, то есть наличия противоречия – несоответствия теории соответствующей предметной области.

На основе выявленного противоречия исследователь ставит для себя проблему исследования.

### **Этап постановки (формулирования) проблемы**

Выдвижение, обоснование проблемы, поиски ее решения играют ведущую роль в творческом процессе научного познания. Под *научной проблемой* понимается такой вопрос, ответ на который не содержится в накопленном обществом научном знании. С гносеологической точки зрения *проблема* – это специфическая форма организации знания, объектом которого является не непосредственная предметная реальность, а состояние научного знания об этой реальности. Если мы знаем, что нам неизвестно что-то об объекте, например, какие-либо его проявления или способы связи между его какими-то компонентами, то мы уже имеем определенное проблемное знание.

Например, мы четко знаем, что до конца не известна природа шаровой молнии. Здесь налицо знание о незнании. Оно лежит в основе выдвижения научных проблем.

Проблема является формой знания, способствующей определению направления в организации научного исследования – она указывает на неизвестное и побуждает к его познанию. Проблема обеспечивает целенаправленную мобилизацию прежних и организацию получения новых, добываемых в ходе исследования знаний. Проблема возникает в результате фиксации учеными реально существующего или прогнозируемого *противоречия*, от разрешения которого зависит прогресс научного познания и практики: обобщенно говоря, проблема есть отражение противоречия между знанием и «знанием незнания».

Развитие науки невозможно без выполнения требования целенаправленности. *Целенаправленность* же в научном творчестве однозначно связана с проблемой. Ведь именно она, указывая на неизвестное и локализуя его, тем самым выполняет функцию целенаправления. Но это особая целенаправленность, достаточно четкая, чтобы определить область непознанного, но и совершенно нечеткая, если говорить о содержании того, что еще предстоит познать. В процессе

актуализации проблем исследователь постоянно попадает в ситуации, которые характеризуются высокой степенью неопределенности. Это заставляет ученых в исследовательском процессе обращаться к структуре изучаемой проблемы и находить критерии для более или менее четкого разграничения действительных и мнимых, актуальных, ценных и менее актуальных и значимых проблем.

При этом существенную роль играет внутренняя логика самой теории, так как, если выявлена проблема, лежащая в основаниях теории, то ее разрешение может вызвать целую цепочку следствий. Например, если бы в физике удалось описать в рамках единой теории все известные виды взаимодействий (так называемая проблема создания общей теории поля), это привело бы к теоретическому предсказанию и последующему экспериментальному открытию множества новых физических явлений и эффектов. Другой пример – проблемы, сформулированные Давидом Гильбертом на Парижском международном математическом конгрессе 1900-го года, оказали определяющее влияние на развитие математики XX века (и до сих пор многие из 23-х проблем Гильберта не решены).

В процессе постановки проблемы выделяют следующие этапы: формулирование, оценка, обоснование и структурирование проблемы.

1. *Постановка проблемы.* В процессе формулирования проблемы важное значение имеет постановка вопросов. Вопросы могут быть ясно выражены или не высказаны, четко определены или подразумеваться. Постановка проблемы есть, прежде всего, процесс поиска вопросов, которые, сменяя друг друга, приближают исследователя к наиболее адекватной фиксации неизвестного и способов превращения его в известное. Это важный момент постановки проблемы. Но постановка проблемы не исчерпывается этим моментом. Во-первых, не всякий научный вопрос есть проблема – он может оказаться всего лишь уточняющим вопросом, или вопросом, вообще неразрешимым для науки на сегодняшний день.

Во-вторых, для постановки проблемы недостаточно вопроса. Требуется еще выявление оснований данного вопроса.

Это уже другая процедура в процессе постановки проблемы. Это процедура по выявлению противоречия, вызвавшего к жизни проблемный вопрос, которое нужно точно зафиксировать.

Приведем такой интересный с нашей точки зрения пример фиксации противоречия, лежащего в основе научной проблемы. Для того, чтобы много знать и уметь, надо иметь хорошую память и тренированное мышление. И здесь мы встречаемся с неизбежным противоречием: отдать больше времени накоплению знаний – значит меньше оставить времени на тренировку мышления, и наоборот. А раз так, следовательно, есть какой-то оптимум. Если бы его удалось установить, отпали бы многие сложности.

Важное значение для формулирования проблемы имеет построение образа, «проекта» ожидаемого конечного результата исследования на основе прогноза развития исследования и «фона» данной проблемы. Под «фоном» понимаются все обстоятельства, с которыми связана на данном этапе, а также будет связана в дальнейшем, проблема и которые оказывают и будут оказывать влияние на ход и результаты исследования.

2. *Оценка проблемы.* В оценку проблемы входит определение всех необходимых для ее решения условий, в число которых в зависимости от характера проблемы и возможностей науки входит определение методов исследования, источников информации, состава научных работников, организационных форм, необходимых для решения проблемы, источников финансирования, видов научного обсуждения программы и методик исследования, а также промежуточных и конечных результатов, перечня необходимого научного оборудования, необходимых площадей, партнеров вероятной кооперации по проблеме и т.д.

3. *Обоснование проблемы.* Обоснование проблемы – это, во-первых, определение содержательных, аксиологических (ценностных) и генетических связей данной проблемы с другими – ранее решенными и решаемыми одновременно с данной, а также выяснение связей с проблемами, решение которых станет возможным в зависимости от решения данной проблемы.

Во-вторых, обоснование проблемы – это поиск аргументов в пользу необходимости ее решения, научной или практической ценности ожидаемых результатов. Это необходимость сравнивать данную проблему (или данную постановку проблемы) с другими в аспекте отбора проблем для их решения с учетом важности каждой из них для потребностей практики и внутренней логики науки.

При этом современная наука часто имеет дело с проблемами, допускающими несколько вариантов решения. В том числе, например, в современной российской экономике появилось многообразие моделей различных фирм, подходов к организации бизнеса и т.д. В таких случаях приходится детально обосновывать, какое именно решение, какая именно модель обладает наибольшими преимуществами и поэтому более желательна в данных условиях. Чем сложнее проблема, тем большее количество разнородных факторов необходимо учитывать при обосновании ее разрешимости и планировании ее решения. Умение ученого формулировать и критически анализировать аргументы, используемые для обоснования разрешимости или принятия предлагаемого решения проблемы, является в таких условиях важной предпосылкой прогресса науки.

При оценке значимости проблемы нередко можно встретиться с переоценкой ее действительной значимости. В связи с этим у ученых вырабатывается защитная реакция: действительную значимость любой проблемы они склонны рассматривать в гораздо меньших масштабах, чем авторы научных трудов, где раскрываются эти проблемы. Это вполне естественное для науки явление. Наука должна быть в меру консервативна и не должна кидаться в крайности по поводу любой новой работы любого нового автора. Но, в то же время, иногда это приводит к недооценке важных проблем и неоправданной задержке развития новых направлений в науке. Например, то, что произошло с генетикой и кибернетикой в начале 50-х годов XX века – по этим направлениям советская наука была отброшена на десятилетия назад.

Для снижения субъективности оценки проблемы важное значение имеет выдвижение, как самим исследователем, так и его коллегами, всевозможных возражений против проблемы. Под сомнение ставится все, что относится к существованию проблемы, условиям постановки и следствиям ее разрешения: есть ли проблема? Имеется ли практическая или научная потребность в ее разрешении? Возможно ли ее разрешение при современном состоянии науки? Посильна ли эта проблема данному исследователю или данному научному коллективу? Какова возможная ценность планируемых результатов?

Правильная постановка проблемы предполагает состязание аргументов «за» и «против». Именно в фокусе противоположных суждений рождается правильное представление о сути проблемы, необ-



ходимости решения и ее ценности, ее теоретической и практической значимости.

4. *Структурирование проблемы.* Исходным пунктом структурирования проблемы является ее расщепление, или «*стратификация*» *проблемы*. Расщепление (декомпозиция – см. ниже) – поиск дополнительных вопросов (подвопросов), без которых невозможно получить ответ на центральный – проблемный – вопрос. В исходной позиции редко можно сформулировать все подвопросы проблемы. Это происходит в значительной мере в ходе самого исследования. В начале часто оказывается чрезвычайно трудным предугадать все, что потребуется для решения проблемы. Поэтому стратификация (расщепление, декомпозиция) относится ко всему процессу решения проблемы. В исходном же пункте ее постановки речь идет о поиске и формулировании всех возможных и необходимых подвопросов, без которых нельзя начать исследование и рассчитывать на получение ожидаемого результата.

«Наука ищет пути всегда одним способом, – писал В.И. Вернадский, – она разлагает сложную задачу на более простые, затем, оставляя в стороне сложные задачи, разрешает более простые и только тогда возвращается к оставленной сложной». Далее, в процессе расщепления проблемы необходима ее локализация – ограничение объекта изучения реально обозримыми и посильными для исследователя или исследовательского коллектива пределами с учетом наличных условий проведения исследования.

Исследователю крайне важно уметь отказаться от того, что может быть само по себе чрезвычайно интересно, но затруднит получение ответа на тот проблемный вопрос, ради которого организуется исследование.

За отграничением, локализацией проблемы следует упорядочение всего набора вопросов (подвопросов) проблемы в соответствии с *логикой исследования* – то есть выстраивание своеобразного «сетевого графика» решения подвопросов.

Постановка проблемы осуществляется всегда с использованием средств какого-то *научного языка*. Избранные для выражения проблемы понятия и структуры языка далеко не индифферентны ее смыслу. Нередки случаи, когда непонимание учеными друг друга бы-

ло связано не со сложностью самих проблем, а с неоднозначным употреблением терминов.

Особенно важно не допустить терминологической путаницы в исходном пункте научного исследования: в процессе постановки проблемы и в ходе ее развертывания необходимо четкое определение всех понятий, имеющих отношение к проблеме. Кроме того, неясности, неоднозначные моменты у тех, кто ставит проблему, могут зачастую с успехом быть устранены, если удастся изложить проблему без специальных терминов. Пользу перевода на простой язык можно проиллюстрировать цитатой из известной пародии «Диалоги XXI века», где высказывания специалиста-ученого переводит на понятный широкой публике язык приспособленный для этого робот: «Лектор: Представьте себе четыре моноциклических агрегата, перемещающихся по эквидистантным траекториям... Робот-переводчик: Представьте себе ... Э ... четыре колеса».

Таким образом, мы рассмотрели одну из специфических форм организации научного знания, имеющую важнейшее значение для научного исследования – проблему, а процесс постановки проблемы – как метод познания.

Поставив проблему своего исследования, исследователь определяет его объект и предмет.

### **Объект и предмет исследования**

*Объект исследования* в гносеологии – теории познания – это то, что противостоит познающему субъекту в его познавательной деятельности. То есть это та окружающая действительность, с которой исследователь имеет дело.

*Предмет исследования* – это та сторона, тот аспект, та точка зрения, «проекция», с которой исследователь познает целостный объект, выделяя при этом главные, наиболее существенные (с точки зрения исследователя) признаки объекта. Один и тот же объект может быть предметом разных исследований или даже целых научных направлений. Так, объект «учебный процесс» может изучаться дидактами, методистами, психологами, физиологами, гигиенистами и т.д. Но у них у всех будут разные предметы исследования. Более того, предмет одного исследования может служить объектом другого (более частного) исследования. Например, объект «качество жизни» изучается в медицине, экономике, социологии и т.д. Такой аспект этого

объекта как «здоровье населения» является, с одной стороны, предметом исследований для медицины, а с другой стороны – объектом исследований в такой отрасли медицинских наук как организация здравоохранения.

Рассмотрим более детально соотношения объекта и предмета исследования (познания).

Предмет познания формируется в результате определенных познавательных операций с объектом познания. Предмет познания представляет собой совокупность свойств – связей и законов, изучаемых данной наукой и получивших выражение в определенных логических и знаковых формах. Этим предмет познания отличается от объекта познания, который существует независимо от познающего субъекта – в природе, человеке или обществе.

Отличие предмета от объекта познания состоит также в том, что один и тот же объект может изучаться многими науками, каждая из которых обязательно имеет свой особый предмет познания. Например, космические объекты изучаются астрономией, астрофизикой, астроботаникой и т.д. Общество как объект познания изучается историей, политэкономией, философией, демографией и т.д. Все эти науки имеют свой особый предмет познания.

Предмет и объект познания отличаются друг от друга также по своей структуре. Структура объекта познания представляет собой взаимодействие основных составных элементов данного объекта. В результате такого взаимодействия основных составных элементов возникают различные свойства, связи объекта и законы его развития. Хотя структура предмета познания в определенной степени детерминирована структурой объекта, но эта детерминация не является жесткой. Структура предмета познания относительно самостоятельна. Основными элементами этой структуры выступают, во-первых, история развития науки об изучаемом объекте; во-вторых, существенные свойства, а также законы развития объекта, получившие в процессе познания выражение в определенных логических формах; в-третьих, логический аппарат и методы, используемые в процессе формирования предмета познания.

Структура предмета познания во многом зависит от того уровня познания, на котором происходит формирование предмета. На эмпирическом уровне предмет познания непосредственно связан с объек-

том. Все познавательные операции на этом уровне осуществляются при помощи таких методов, как наблюдение, измерение и т.д. При помощи этих методов происходит фиксация, регистрация, сравнение, классификация всей эмпирической информации об изучаемом объекте. В соответствии с этой информацией предмет эмпирического познания включает в себя, во-первых, все зафиксированные факты относительно поведения изучаемого объекта; во-вторых, все данные измерения различных свойств и связей изучаемого объекта; в-третьих, знаки и знаковые формы, при помощи которых регистрируется эмпирическая информация; в-четвертых, все статистические данные об изменении, развитии, возникновении и исчезновении таких свойств и связей изучаемого объекта, которые выявлены в процессе эмпирического изучения.

Отсюда вытекает, что уже на эмпирическом уровне познания предмет изучения не совпадает с объектом. Предмет познания здесь выражает лишь такие явление, их свойства и связи, которые удалось зафиксировать, классифицировать, отобразить и выразить при помощи знаковых форм. Все это говорит о том, что уже на эмпирическом уровне происходит опосредование предмета познания. Связь между предметом и объектом познания на этом уровне опосредуется статистическими данными об изучаемых явлениях, логическими средствами их выражения, предшествующими знаниями, на основе которых осуществляются все эмпирические познавательные операции.

На теоретическом уровне происходит дальнейшее опосредование предмета познания. Он все более отдаляется, абстрагируется от объекта. На теоретическом уровне осуществляется анализ эмпирического материала. На основе этого материала раскрывается сущность изучаемых явлений, их свойств и связей, формулируются законы развития изучаемых объектов, научные гипотезы и теории, осуществляется научное предвидение. Познавательные операции на теоретическом уровне обуславливают в определенной степени особенности предмета познания на этом уровне. Теперь предмет познания охватывает, выражает наиболее существенные и наиболее глубокие черты и свойства изучаемого объекта. Он связан уже не с конкретными явлениями, а с законами развития этих явлений. Законы развития объектов, научные гипотезы и теории составляют основные характерные черты предмета познания на теоретическом уровне.

Понятия «объект познания» и «предмет познания» выполняют неодинаковые функции в процессе познания. Понятие «объект познания» выражает, фиксирует объективное существование изучаемых явлений, их свойств, связей и законов развития. Понятие «объект познания» ориентирует исследователей на то, чтобы наиболее полно и всесторонне отражать существенные, объективные стороны изучаемого объекта в различных формах. Чем полнее и точнее будут отражаться эти объективные стороны в знании, тем глубже по своему научному содержанию становится это знание. Понятие «объект познания» выступает как исходное понятие для интерпретации содержания наших знаний.

Понятие «предмет познания», прежде всего, определяет те границы, в пределах которых изучается тот или иной объект. В этом понятии выражаются и фиксируются те свойства, связи и законы развития изучаемого объекта, которые уже включены в научное знание и выражены в определенных логических формах. Выход той или иной науки за границы своего предмета означает или некомпетентное вмешательство данной науки в сферу других наук, или отпочкование от данной науки новых научных направлений, которые впоследствии могут сформировать свой собственный предмет изучения.

Позитивными примерами здесь являются физическая химия, молекулярная биология и другие науки, возникшие на стыке других наук, достигших определенного уровня развития. В качестве негативного примера можно привести использование необоснованных аналогий и/или необоснованное расширение предмета исследований. При этом «грешат» представители наук как слабой версии (например, проведя педагогический эксперимент в одном образовательном учреждении, исследователь утверждает, что полученные им результаты справедливы в любом образовательном учреждении – налицо необоснованное расширение предмета исследований, необоснованный перенос результатов с одного предмета на другой), так и сильной версии (нередко можно встретить работы, в которых ученый-математик применяет хорошо освоенный им аппарат в новой для него предметной области, не разобравшись в специфике последней – налицо использование необоснованных аналогий). И в том, в другом случае справедливость получаемых результатов вызывает обоснованные сомнения.

В предмете познания в концентрированном виде формулируются познавательные задачи той или иной науки, определяются главные направления научного поиска, а также возможности решения соответствующих познавательных задач средствами и методами данной науки. **Ведь для того, чтобы однозначно охарактеризовать «чем занимается» тот или иной исследователь, достаточно указать предмет его исследований и используемые им методы.** Периоды интенсивного развития той или иной науки имеют место в те моменты, когда расширяется либо ее предмет, либо возникают новые методы. В качестве примера можно привести астрономию, изучавшую методом наблюдения звездное небо. С расширением своего предмета (включив в свою проблематику объяснение возникновения и развития Вселенной и ее элементов), она превратилась в астрофизику. Скачки развития последней соответствуют либо возникновению новых теорий и экспериментальному их подтверждению (например, открытие расширения Вселенной в 20-х годах XX века), либо появлению новых экспериментальных устройств (например, изобретение радиотелескопа).

Парадоксальным отрицательным примером отсутствия определения предмета исследования является такое научное направление как *«исследование операций»*. Это область прикладной математики, изучающая решение прикладных математических задач моделирования операций (целенаправленных действий): явлений экономики, производства, социальных систем и т.д. и др. Этому направлению в науке посвящено большое количество исследований, выделена даже отдельная научная специальность, но, к сожалению, никто из авторов не удосужился корректно определить предмет этой «науки» – все сводится только к наборам отдельных задач, которые ученые могут сегодня решить. И такое положение дел характерно для многих научных направлений, границы которых определяются не предметом познания, не четко обозначенной предметной областью, а совокупностью уже полученных (иногда разрозненных) теоретических результатов. Более того, сегодня нередко можно встретить учебники для ВУЗов по многим «новым» учебным курсам, в которых вообще отсутствует определение предмета исследований соответствующей дисциплины (конкретные примеры приводить мы не будем, будучи ограничены нормами научной этики).

Таким образом, диалектическое соотношение объекта и предмета познания имеет первостепенное значение в процессе научного исследования. Оно создает возможность научной интерпретации содержания формулируемых в процессе исследования знаний и строгого определения тех границ, в пределах которых данная наука может изучать собственными средствами и методами объективные явления, их свойства, связи и законы развития.

*Новиков, А. М., Новиков, Д. А. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с. – С. 139 – 154.*

**М. В. Циулина**

### **Методологические подходы к психолого-педагогическому исследованию**

В качестве теоретико-методологических оснований исследования той или иной проблемы выступает совокупность соответствующих методологических подходов. Методологический подход – принципиальная методологическая ориентация исследования, точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования.

Методологический подход, по утверждению Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой, как правило, не дает конкретного аппарата исследования и сам по себе не обеспечивает решение теоретической задачи. В этом качестве выступает метод, позволяющий последовательно и детально изучить выделенную сторону объекта. Именно метод является конкретной формой реализации подхода.

Подход отличается от метода по следующим основным позициям:

- 1) подход является более общим и менее определенным;
- 2) он включает в себя лишь наиболее общие принципы и ориентации, не доведенные до конкретных установок, формализованных теорий и концепций;
- 3) каждому подходу соответствует не один, а несколько методов (методами системного подхода являются моделирование, классификация и др.).

Выбор тех или иных подходов определяется самим исследователем в соответствии с научными предпочтениями и спецификой изуча-

емого феномена. В то же время обоснование данного выбора должно быть убедительным и достаточно подробно представленным. Более продуктивной и потому популярной в настоящее время оказалась идея взаимодополняющей, комплексной разработки подходов при исследовании тех или иных педагогических явлений. Взаимодополняющая комплексная разработка методологических подходов предполагает:

1) установление диалектической связи между ними, через указание обстоятельств, характеризующих их общую методологическую природу;

2) взаимосвязанное использование при выявлении характерных свойств исследуемого феномена через синтезирование теоретических положений, комплексно отражающих его сущностные свойства в соответствии с выбранными подходами;

3) обоснование их взаимодополнения через определение сильных и слабых сторон каждого подхода для решения поставленной проблемы с позиции:

– продуктивности использования данного подхода для обоснования необходимости его применения, что предполагает установление связей с особенностями исследуемого феномена;

– недостаточности изолированного использования данного подхода для подтверждения необходимости привлечения других подходов, что предполагает определение свойств, природа которых не может быть исследована средствами данного подхода;

4) установление функционального назначения каждого из них и раскрытие результатов их использования в соответствии с иерархической значимостью для изучения исследуемого феномена.

Например, выбранный подход может использоваться в статусе общенаучной основы, теоретико-методологической стратегии, практико-ориентированной тактики. Как правило, на роль общенаучной основы и теоретико-методологической стратегии исследования выбираются подходы высокого уровня методологии, применяемые во многих дисциплинах. При этом общенаучная основа характеризуется положениями, определяющими постановку проблемы, генеральных и локальных идей, идентификацию противоречий и позиций, отражающих логику научного поиска, а теоретико-методологическая стратегия выявляет направление теоретического исследования, фиксирует



общий план. В данном статусе могут выступать системный, деятельностный, информационный, синергетический и др.

В качестве практико-ориентированной тактики исследования чаще всего выбирают подходы, составляющие конкретно-научную методологию. Для этих целей чаще всего используются подходы, специально разработанные для решения проблем в образовательной сфере, например, дифференцированный, аксиологический, личностно-ориентированный и др. Рассмотрим подробнее подходы общенаучного и конкретно-научного уровней методологии.

### **Подходы общенаучного уровня методологии**

**Системный подход** представляет собой направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем. Методология системного подхода представлена в трудах А. Н. Аверьянова, В. Г. Афанасьева, И. В. Блауберга, В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина и др. Педагогическая интерпретация дана в работах В. П. Беспалько, Ю. А. Конаржевского, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина, В. А. Якунина и др.

Базовым понятием, с которым непосредственно связана реализация системного подхода, является понятие «система». Под системой понимаем целостную совокупность элементов, характеризующуюся следующими необходимыми признаками:

- 1) совокупность элементов отграничена от окружающей среды;
- 2) между элементами существует взаимная связь;
- 3) элементы взаимодействуют между собой;
- 4) элементы в отдельности существуют лишь благодаря существованию целого;
- 5) свойства совокупности целого не сводятся к сумме свойств составляющих ее элементов;
- 6) свойства совокупности целого не выводятся из свойств составляющих ее элементов;
- 7) функционирование совокупности несводимо к совокупности составляющих ее отдельных элементов;
- 8) существуют системообразующие факторы, обеспечивающие вышеперечисленные свойства.

Понятие «система» тесно связано с понятиями «элемент», «целостность», «связь», «системообразующие факторы». Реализация си-

системного подхода предполагает изучение объекта с точки зрения его внутренних и внешних системных свойств и связей, а именно выявление:

- а) элементов изучаемого объекта;
- б) компонентов, причастных к достижению главной цели его функционирования и развития;
- в) внешних и внутренних системообразующих факторов;
- г) связей;
- д) структуры объекта.

Применение системного подхода в педагогических исследованиях требует, прежде всего, идентификации изучаемого феномена как педагогической системы.

Рассматривая сущностные характеристики педагогических систем, нельзя не указать на общие для них черты:

- педагогические системы являются искусственными, социальными, развивающимися и открытыми системами;
- они формируются и функционируют в рамках социального института;
- обеспечивают достижение социально значимых целей;
- их строение, содержание и целевые ориентации всегда отражают социальные условия жизни государства и определяются в своей основе нормативно-правовыми положениями;
- результаты их функционирования имеют необратимые последствия.

Таким образом, системный подход является на сегодняшний день одним из наиболее мощных общенаучных средств, поскольку среди основных его функций преобладает осмысление общего направления движения научного познания.

**Синергетический подход** представляет собой методологическое направление исследования, при котором педагогические объекты рассматриваются как открытые, сложные самоорганизующиеся системы, развитие которых подчиняется общим законам эволюции систем подобного рода. При этом самоорганизующаяся система понимается как сложная динамическая система, способная сохранять или совершенствовать свою организацию в зависимости от изменения внешних и внутренних условий. Синергетический подход в настоящее время становится все более перспективным для решения научных

проблем по следующим основным причинам: во-первых, идея самоорганизации лежит в основе эволюции, которая характеризуется возникновением все более сложных и иерархически организованных систем; во-вторых, она позволяет лучше учитывать воздействие социальной среды на развитие научного познания; в-третьих, данный подход свободен от малообоснованного метода «проб и ошибок» в качестве средства решения научных проблем.

Значительный вклад в разработку синергетики внесли Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, Г. Николис, И. Пригожий, Г. Хакен, И. Стенгерс и др. Основные положения синергетики, имеющие общеметодологическое значение:

1. Для самоорганизующейся системы существует несколько различных путей развития, отвечающих ее природе.
2. Сложноорганизованной системе нельзя навязывать пути развития, необходимо лишь способствовать раскрытию тенденции ее саморазвития.
3. Хаос может выступать в качестве созидającego начала, конструктивного механизма развития, самоорганизации и самодостраивания структур.
4. Возможно построение сложных развивающихся структур и простых структур-аттракторов эволюции.
5. Сложными системами можно оперировать и эффективно управлять. Управление осуществляется с помощью слабых резонансных воздействий, которые влияют на выбор того или иного пути развития в моменты, когда развивающаяся структура оказывается в состоянии бифуркации.
6. Нельзя установить жесткий контроль над системой, которая представляет собой иерархию относительно автономных самоорганизующихся подсистем. Исходящие от верхнего уровня сигналы управления не имеют характера жестких команд, подчиняющих себе активность элементов более низких уровней. Существенными являются лишь те сигналы, которые влияют на процессы самоорганизации, протекающие на более низких уровнях, и определяют переходы от одного устойчивого режима функционирования подсистемы к другому.

7. Жесткая устойчивая система уязвима перед внешними воздействиями; неустойчивость – путь к выживанию, самообновлению и согласованию всех ее составных частей.

8. Нельзя предсказать поведение системы на длительный период, но можно выделить общие тенденции, выработать главную стратегию, оставляя детали на долю самоорганизации.

В последние годы возрос интерес к синергетике и возможностям использования ее идей в гуманитарной сфере. В системе образования этот интерес вызван, прежде всего, ее реформированием и теми задачами, которые ставит перед ней общество. Синергетика возникла в рамках естественных наук, и ее основные закономерности и принципы получены в основном при исследовании проблем физики и химии. Это наталкивает на мысль о некорректности использования ее аппарата в гуманитарных исследованиях. Рассматривая систему образования с синергетических позиций, ученые сходятся во мнении о том, что она представляет собой открытую, сложную, нелинейную, самоорганизующуюся систему.

В соответствии с современной парадигмой образование считается фундаментальным, если оно представляет собой процесс нелинейного взаимодействия человека с интеллектуальной средой, которую личность воспринимает для обогащения собственного внутреннего мира и, благодаря этому, созревает для умножения потенциала самой среды. В настоящее время ряд ученых пытается применить идеи этой теории к управлению системой образования.

**Деятельностный подход** представляет собой методологическое направление исследования, предполагающее описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности. В настоящее время в научной литературе наиболее широко распространены три варианта деятельностного подхода: методологический (Л. П. Буюва, М. В. Демин, В. Н. Сагатовский, В. С. Швырев, Э. Г. Юдин), психологический (К. А. Абульханова-Славская, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков и др.) и педагогический (К. М. Дурай-Новакова, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, Т. С. Полякова, В. А. Сластенин).

В самом общем виде методологическая трактовка деятельностного подхода сводится к изучению любого социокультурного фено-

мена как деятельностного по своей сути, с анализом его структуры и генезиса. В педагогике деятельностный подход получил распространение через следующее положение: личность формируется и проявляется в деятельности, что, в свою очередь, требует специальной работы по отбору и организации деятельности воспитанника, по активизации и переводу его в субъекта познания, труда и общения.

Сохраняя общие черты философской и психологической интерпретаций, деятельностный подход в педагогике приобретает определенное своеобразие, поскольку он:

- дает возможность рассмотреть основные компоненты деятельности педагога и его воспитанника с единых методологических позиций и тем самым раскрыть природу их взаимодействия;
- позволяет изучить специфические особенности деятельности всех участников педагогического процесса через проекцию общих концептуальных положений теории деятельности на педагогическую область;
- обязывает признать важнейшим фактором развития личности воспитанника специальным образом подобранную деятельность;
- определяет процесс образования как непрерывную смену различных видов деятельности;
- выстраивает педагогический процесс в соответствии с компонентами деятельности человека. В общефилософском плане деятельность представляет собой специфически-человеческий способ отношения к миру, в ходе которого человек творчески преобразовывает природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемое им явление природы – объектом своей деятельности.

Инвариантные характеристики деятельности, присущие любому ее виду:

- является специфически человеческой формой отношения к миру – характеризует всю систему субъект-субъектных и субъект-объектных отношений;
- является предметной и субъектной;
- является принципиально открытой и универсальной системой, способной к неограниченному саморазвитию в рамках объема ее универсума;
- представляет собой искусственный процесс, включенный в сложную сеть естественных и квазиестественных процессов;

- имеет кольцевую структуру;
- предполагает свободное целеполагание;
- определяется не биологическими задатками, а исторически выработанными социокультурными программами.

Специфические особенности педагогической деятельности:

а) отсутствует запас времени на решение текущих профессиональных задач (практически все проблемные ситуации, например, на учебном занятии, требуют незамедлительного решения);

б) результаты работы учителя проявляются лишь частично и их оценка всегда относительна;

в) педагогическая деятельность всегда сопряжена с учебным процессом учащихся, а также с творческим процессом всего педагогического коллектива;

г) педагогическая деятельность носит публичный характер.

Педагогическую деятельность определяют как профессиональную деятельность, осуществляемую в условиях педагогического процесса, направленную на обеспечение его эффективного функционирования и развития. Свойства педагогической деятельности: открытость, системность, уровневость, гибкость, кольцевой характер, универсальность, динамичность.

Открытость педагогической деятельности выражается в ее вложенности в систему общечеловеческой деятельности и во взаимосвязанных влияниях условий внешней среды и деятельности педагога. На нее влияют социальный заказ, общество с нормами и требованиями, государство. Системность определяется:

а) возможностью обнаружить структурные компоненты с их взаимосвязями;

б) системной целостностью (изменение любого из компонентов системы приводит к изменению всех остальных компонентов, а свойства целостной системы интегрируются свойствами входящих в ее состав элементов);

в) упорядоченностью и последовательностью реализации ее элементов как системы.

Именно свойство системности обеспечивает позитивное преобразование педагогической действительности и получение новых результатов, характеризующих свойство эмерджентности педагогической деятельности.

Уровневость проявляется в ее изначальной ориентации на достижение различных целей (стратегических, тактических, оперативных), которые предполагают специальный отбор средств и методов преобразования объекта и получение разноуровневого результата.

Гибкость означает быструю адаптацию в меняющихся условиях и обеспечивается ориентировочной основой действий, содержащий весь арсенал средств для выполнения тех или иных действий.

Кольцевой характер выражается в оперативной обратной связи, корректирующей недостатки полученного результата.

Универсальность проявляется в возможности применения разнообразных видов деятельности без существенных изменений предполагаемой структуры.

Динамичность обеспечивается оперативно меняющимися задачами педагога и предполагает ее совершенствование в процессуальном плане и в оценке качественной характеристике результата. Таким образом, деятельностный подход выступает одним из ведущих подходов в педагогических исследованиях, поскольку позволяет изучить и описать особенности функционирования субъектов педагогического процесса, раскрыть характеристики и этапы их взаимодействия, выявить пути оптимизации современного образования.

Реализация деятельностного подхода при разработке педагогической концепции требует, прежде всего, идентификации исследуемого феномена как педагогической деятельности, определения его структуры и выявления особенностей, а также изучения его основных деятельностных компонентов: цели, объекта, субъекта, средств, методов, этапов и результата.

**Информационный подход** представляет собой способ абстрактно-обобщенного описания и изучения информационного аспекта функционирования и структурообразования сложных систем, информационных связей и отношений на языке теории информации. Основы информационного подхода были заложены Р. Ф. Абдеевым, В. Г. Афанасьевым, Б. В. Ахлибинским, Ю. М. Горским, В. Б. Гухманом, И. В. Мелик-Гайказян, А. П. Сухановым, А. Д. Урсулом, В. И. Штанько и др. В теории педагогики его интерпретации исследовали В. И. Журавлев, В. М. Казакевич, К. К. Колин, Г. А. Кручинина, А. И. Субетто, Л. И. Фишман, В. В. Щипанов, В. А. Якунин и др.

Признавая большие эвристические возможности современной теории информации, авторы изучают информационную природу педагогических явлений, выявляют специфику информационного обеспечения педагогического процесса, делают попытки осуществить оценку педагогической информации, оптимизировать на ее основе учебно-воспитательный процесс и т.д. Данный подход позволяет с единых позиций изучить те аспекты природных и социальных объектов, для которых существенным является процесс информационного обмена. Традиционно информацией называют сведения, которые находятся в постоянном обороте и движении, собираются, хранятся, перерабатываются, передаются и используются (или могут быть использованы) системой.

Информацию, циркулирующую в рамках педагогических систем, будем называть педагогической информацией, чья специфика определяется:

- невысокой скоростью передачи и преобразования, в отличие, например, от технической информации;
- субъективностью оценки, которая проявляется в отсутствии единых средств ее измерения и характеристики;
- зависимостью адекватности интерпретации от квалификации педагога;
- низкой содержательностью (многоаспектность педагогических явлений не позволяет информационно полно дать их представление в форме того или иного документа, педагогических материалов и т.д.);
- ограниченностью видов ее носителей, в отличие, например, от информации о природных явлениях;
- основным назначением движения и переработки информации;
- обеспечением эффективности педагогического процесса.

В содержательном же плане информация, циркулирующая в рамках педагогического процесса, имеет три составляющих компонента:

- 1) предметный, выражающий основную педагогическую цель, движение предметного опыта и опыта созидательной деятельности от педагога к учащемуся (этот опыт традиционно определяется как совокупность формируемых знаний, умений и навыков);
- 2) функциональный, характеризующий процесс усвоения информации о предметном опыте практической деятельности, требую-



щей дополнительно специфических знаний, умений и навыков, выражающих опыт познания (язык, символы, навыки работы на компьютере и т.д.);

3) коммутационный, являющийся регулятором этого процесса.

Информационный подход к исследованию педагогических проблем позволяет рассмотреть особенности циркуляции информации в педагогических системах и описать их на языке теории информации, оценить степень информационной насыщенности педагогического процесса, охарактеризовать механизмы получения, передачи, распознавания, преобразования и хранения информации, значимой для достижения запланированных результатов. Реализация информационного подхода при разработке педагогической концепции требует характеристики особенностей педагогической информации, циркулирующей в рамках педагогического процесса, через построение информационной модели.

**Квалиметрический подход** представляет собой методологическое направление исследования, обеспечивающее изучение объекта с использованием идей квалиметрии. При этом квалиметрия трактуется в наиболее широком понимании как область научного знания, изучающая методологию и проблематику разработки комплексных, количественных оценок качества любых объектов, явлений или процессов. Ключевые идеи современной квалиметрии заложены в работах отечественных (С. И. Архангельский, И. Б. Ительсон, В. П. Мизинцев, Н. М. Розенберг, А. М. Сохор и др.) и зарубежных (Р. Аткинсон, Г. Бауэр, Э. Кроттерс, Дж. Гласе, Дж. Стэнли и др.) ученых.

Основу квалиметрии составляют три принципиальные посылки:

1. Подход к качеству как к единому динамическому сочетанию отдельных свойств, каждое из которых в силу своего характера и взаимосвязей с другими свойствами (с учетом их весомости и важности) оказывает влияние на формирование иерархической структуры качества.

2. Теоретическое признание практической возможности измерения в количественной форме как любых отдельных свойств, так и их сочетаний, в том числе комплексного или интегрального качества.

3. Признание практической необходимости методов количественной оценки для решения задач планирования и контроля на различных уровнях управления.

Педагогическая квалиметрия имеет непосредственное отношение к таким наукам, как педагогика, психология, социология, математика и кибернетика. В частности, она привлекает из математики методы многомерного статистического, факторного и корреляционного анализа. Их использование вызвало необходимость дополнительной разработки различных разделов прикладной математики, а именно, теории систем, таксономии и ряда других. Обосновывается применение кибернетических и математических методов в педагогике. При этом пользуются такие разделы кибернетики и математики как теория управления, теория математического моделирования, теория алгоритмов и др. В существующих педагогических исследованиях в основу квалиметрического подхода положена теория измерения, или математическая статистика, в лучшем случае сочетание аппарата этих научных дисциплин.

### **Подходы конкретно-научного уровня методологии**

**Личностно-ориентированный подход.** Разработке личностно-ориентированного подхода в педагогике посвящены исследования М. А. Акоповой, Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревской, М. А. Вакулиной, В. В. Серикова, В. А. Сластенина, Е. Н. Степанова, И. С. Якиманской и др. Данный подход к осуществлению педагогического процесса означает направленность на формирование обучаемого как личности, полной реализации внутренних ресурсов на основании взаимопомощи, сотрудничества, совместного творчества субъектов учебно-воспитательного процесса.

В рамках данного подхода личность рассматривается учеными как сознательный субъект, обладающий устойчивой системой индивидуальных черт, а индивидуальность понимается как неповторимое своеобразие каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта развития в течение жизни. Индивид становится личностью, лишь включаясь в систему существующих общественных отношений, приобретает новое системное качество, становясь элементом более крупной системы – общества.

Личностно-ориентированное обучение ставит следующие основные цели:

а) развить индивидуальные познавательные способности каждого обучаемого;

б) максимально выявить, инициировать, использовать, «окультурить» его индивидуальный субъектный опыт;

в) помочь личности познать себя, самоопределиться и самореализоваться.

Таким образом, личностно-ориентированное обучение можно определить как обучение субъекта, максимально обращенное к его индивидуальному опыту, потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии.

Личностно-ориентированный подход опирается на следующие основные положения:

- построение деятельности участников образовательного процесса на основе уважения к личности, доверия к ней, целостного взгляда на ученика и учителя, концентрации внимания на развитии личности, создания ситуаций успеха;

- придание управлению процессом образования координирующего и мотивационного характера в целом;

- изменение взгляда субъектов образования на свою роль и место в учебно-воспитательном процессе и управлении им.

Согласно проведенным исследованиям практическая реализация личностно-ориентированного подхода в образовании предполагает не только изменение способов взаимодействия преподавателя и обучаемых, но специальное структурирование:

- 1) учебных текстов;

- 2) дидактических материалов;

- 3) методических рекомендаций по их использованию;

- 4) средств дидактической коммуникации;

- 5) форм контроля личностного развития обучаемых в ходе овладения знаниями.

Только комплексная реализация дидактического обеспечения, реализующего принцип субъектности образования, позволяет говорить о построении личностно ориентированного процесса.

Важнейшими условиями эффективной реализации личностно-ориентированного подхода в образовании являются:

- а) Разработка предметного содержания, технологии его использования в образовательном процессе. Для этого в рамках программы преподаватель должен располагать дидактическим материалом, варь-

ирующим вид и форму презентации учебного задания, а обучаемый иметь свободу выбора задания.

б) Анализ использования обучаемым разнообразных способов проработки учебного материала. Выявление его отношения к знанию, учению; избирательности обучаемого к предметному содержанию знаний, характер ее проявления, устойчивости.

в ) Направленность преподавателя на учебные возможности каждого ученика; составление индивидуальной карты его лично го развития, индивидуальной коррекционной программы обучения с опорой на успех в достижении положительных учебных результатов.

г) Построение учебного занятия, направленного на создание условий самореализации, самостоятельности каждого ученика; на раскрытие и максимальное использование субъектного опыта ребенка; на стимулирование учеников к использованию разнообразных способов выполнения заданий, без боязни ошибиться; на примерах активных форм общения.

**Дифференцированный подход.** Разработкой идей дифференцированного подхода в области образования занимались В. В. Андронатий, Г. Краус, И. З. Унт, И. М. Чередов, В. К. Шишмаренков, И. С. Якиманская и др.

Дифференцированный подход в обучении – это создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента. Его реализация в реальном образовательном процессе рассматривается как основное средство осуществления индивидуализации образования, под которой понимается ориентация на индивидуальные особенности обучаемого в процессе учебного взаимодействия. Дифференцированный подход основан на расчленении учебного материала по уровням сложности, разделении учащихся на группы по способностям, интересам и наклонностям, выделении в технологиях обучения адекватных усвоению учебного материала средств достижения оптимальности и эффективности образовательного процесса.

В первую очередь он направлен на решение следующих задач:

- эффективная педагогическая помощь обучающемуся в процессе его образования;
- обучение каждого на уровне его возможностей и способностей;

– приспособление обучения к особенностям различных групп обучаемых;

– обеспечение комфортности учебного процесса для каждого обучаемого и повышение за счет этого качества образования в целом.

В рамках данного подхода различают внешнюю и внутреннюю дифференциацию. *Внешняя дифференциация* представляет собой разделение обучаемых на стабильно работающие группы, в которых цели, содержание образования, формы и методы обучения систематически отбираются и реализуются с учетом доминирующего типологического признака обучаемых (интерес, творческие способности, обученность и т.д.).

*Внутренняя дифференциация* осуществляется внутри стабильно работающей группы на временные подгруппы в зависимости от целей обучения и результатов учебной деятельности. Внутри учебного коллектива может осуществляться уровневая дифференциация или дифференциация по психологическим особенностям обучаемых. При первом типе дифференциации учитывается уровень обученности, познавательные интересы, учебные возможности обучаемого.

Дифференциация по психологическим особенностям обучаемых предполагает учет тех особенностей психики учащегося, которые непосредственно влияют на процесс его образования. Уровневая дифференциация основывается на определении реальных учебных возможностей у школьника, исходя из его обучаемости и работоспособности. Под обучаемостью понимается восприимчивость к усвоению знаний и способов деятельности, способность к учению, которая характеризуется скоростью процесса формирования знаний, умений. Учебная работоспособность рассматривается как физиологическое качество, дополняемое отношением к предмету, к учителю, состоянием здоровья, наличием благоприятных условий в школе и дома, волевыми усилиями.

Обязательным условием реализации дифференцированного подхода является систематическая диагностика изменений ключевых показателей обучающихся и их своевременный учет в организации образовательного процесса.

**Технологический подход.** Основы технологического подхода в образовании заложены в исследованиях В. П. Беспалько, В. Н. Борисовой, В. В. Гузеева, М. В. Кларина, В. М. Монахова, В. Ю. Питюко-

ва, Г. К. Селевко, М. П. Сибирской, Н. Е. Щурковой и др. Его сущность заключается в обеспечении такой организации образовательного процесса, которая, во-первых, ориентирована на достижение диагностично поставленной цели, спроектированной с учетом особенностей субъектов учебно-воспитательного процесса и возможностей образовательного учреждения, во-вторых, оптимально алгоритмизирована в отношении образовательных методов, средств и форм, а также информационных, временных и межличностных характеристик.

Основное назначение технологического подхода заключается в превращении обучения «в своего рода производственно-технологический процесс с гарантированным результатом». Следование такому пониманию привело ученых к идее максимально возможной управляемости образовательного процесса, предварительной проектируемости его результатов, снижения влияния отдельных негативных факторов (слабой подготовки обучающихся, недостаточного мастерства преподавателя, неудовлетворительного дидактического обеспечения учебно-воспитательного процесса и т.д.).

Ключевым для данного подхода является понятие педагогической технологии, которая трактуется как определенная система технологических единиц, ориентированных на конкретный педагогический результат, которому способствует совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов и воспитательных средств. К основным принципам осуществления технологического подхода относят:

- принцип вариативно-личностной организации обучения, предполагающий адаптацию технологии к личностным особенностям обучаемых, их типологическим и индивидуальным свойствам, существенно влияющим на учебную деятельность;
- принцип информационной поддержки обучения, ориентированный на применение в образовательном процессе педагогически оправданных средств информационной компьютерной техники;
- принцип целостности технологий, предусматривающий использование технологии в соответствии с закономерностями ее развития, комплексного развертывания всех составляющих элементов и др.

Реализация технологического подхода в процессе обучения предполагает осуществление следующих процедур:

- 1) постановку целей и их максимальное уточнение;
- 2) подготовку учебных материалов и организацию всего хода обучения в соответствии с учебными целями;
- 3) оценку текущих результатов и коррекцию обучения, направленных на достижение поставленных целей;
- 4) заключительную оценку результатов.

Для идентификации образовательного процесса как технологического необходимо выполнение следующих требований:

- наличие четко заданной цели, т.е. корректно измеримого представления понятий, операций, деятельности обучаемых как ожидаемого результата обучения, способов диагностики достижения этой цели;
- представление изучаемого содержания в виде системы познавательных и практических задач, ориентировочной основы и способов их решения;
- наличие достаточно жесткой последовательности, логики, определенных этапов усвоения темы (материала, набора профессиональных функций и т.п.);
- указание способов взаимодействия участников учебного процесса на каждом этапе (преподавателя и обучаемых, обучаемых друг с другом), а также их взаимодействия с информационными средствами;
- мотивационное обеспечение деятельности преподавателя и обучаемых, основанное на реализации их личностных функций в этом процессе (свободный выбор, креативность, состязательность, жизненный и профессиональный смысл);
- указание границ правилосообразной и творческой деятельности преподавателя, допустимого отступления от единообразных правил;
- применение в учебном процессе новейших средств и способов переработки информации.

**Аксиологический подход.** Исследование возможностей использования аксиологического подхода в условиях современного образования и развитие его основных положений осуществлено в работах А. М. Булынина, Л. В. Вершининой, М. Г. Казакиной, А. В. Кирьяковой, И. С. Ломакиной, З. И. Равкина, А. А. Ручки, В. А. Сластенина, В. П. Тугаринова и др. Аксиологический подход позволяет изучить явление

с точки зрения заложенных в нем возможностей удовлетворения потребностей людей, и непосредственно связан с понятием «ценность».

Ценность представляет собой специфически социальное определение объектов окружающего мира, выявляющее их положительное или отрицательное значение для человека и обществ. Ценность – это критерий выбора альтернативных решений, характеристика внутренних потребностей человека. Аксиологический подход в образовании означает изучение явлений и предметов с позиции их ценности для воспитания и развития личности. В педагогике понятие ценность имеет чрезвычайно важное значение, т.к. оно влияет и на процесс и на результат педагогической деятельности.

Ценности личности проявляются в идеалах, убеждениях, установках, деятельности и т.д., которые связаны с духовными, нравственными и социальными ценностями. Они обычно делятся на материальные (связанные с техникой, предметами, производством) и духовные (имеющие место в науке, морали, искусстве, истории). Использование аксиологического подхода предполагает определение ведущих ценностных ориентаций, а также исследование перспективных путей их формирования в условиях современного образовательного процесса.

Как принцип организации и управления педагогическим процессом данный подход выполняет следующие функции:

- гностическую, связанную с ориентацией обучаемых в познавательных ценностях;
- ориентировочную, включающую выбор ценностей для удовлетворения потребностей;
- информационную, позволяющую определить ценность знаний для удовлетворения духовных потребностей;
- оценочную, связанную с развитием рефлексивной сферы личности;
- коммуникативную, позволяющую передать информацию и своевременно оценить ее значимость;
- прогностическую, отражающую направленность личности, ее мотивы и установки;
- интегративную, обеспечивающую субординацию и связь ценностей в педагогической деятельности.



**Интегрированный подход.** Разработка общих основ интегративного подхода осуществлена в исследованиях К. И. Базурова, В. С. Безруковой, Е. О. Галицких, Н. Д. Кучугуровой, А. П. Лиферова, Н. К. Чапаева, И. П. Яковлева, Н. М. Яковлевой и др. Интегративный подход – это позиция исследования, в соответствии с которой образование рассматривается как процесс и результат педагогической интеграции (межпредметной, внутрипредметной, межличностной, внутриличностной).

Реализация интегративного подхода позволяет:

1) преодолеть аддитивность рассмотрения объекта, при котором одни связи и особенности изучаются изолированно от других, тесно с ними связанных;

2) выявить новые стороны и компоненты мышления, постановку новых вопросов, определение смежных проблем;

3) снять некоторые противоречия, имеющие место между различными научными областями;

4) определить общий язык научного терминологического аппарата;

5) сформировать методологическое единство изучения объекта.

Реализация данного подхода предполагает осуществление интегративных процессов на четырех основных уровнях:

1) межпредметная интеграция – интеграция на уровне основополагающих идей, принципов, методов различных дисциплин, что обеспечивает целостное осознание, понимание сущности созидательной деятельности и методологическую готовность к ее осуществлению;

2) внутрипредметная интеграция, которая направлена на установление смысловых, содержательных, структурных и технологических связей между разделами одной дисциплины; данный вид интеграции позволяет выявить системообразующие связи, а также связи теории с практикой;

3) межличностная интеграция, характеризующаяся установлением делового сотрудничества и сотворчества через многостороннюю открытость пространства исследовательского диалогического взаимодействия;

4) внутриличностная интеграция, обеспечивающая исследование достижений и формирование нового личностного опыта, что выража-

ется в рефлексивной готовности к деятельности и сформированности профессионального мышления.

Интегративный подход в педагогике предполагает рассмотрение различных аспектов педагогического процесса как единого целого, которое дает новый качественный результат, новое системное и целостное образование. Педагогическую интеграцию рассматривают и как высшую форму выражения единства целей, принципов, содержания, форм организации, и как создание укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи различных компонентов учебно-воспитательного процесса.

Интегрированная цель представляет собой диалектическое единство знаний, умений и навыков обучающихся, их личностных или профессионально значимых качеств и др. Интеграция содержания образования выражается в увязке и согласовании планов, программ изучаемой дисциплины с сопутствующими, вспомогательными учебными предметами и установлении между ними межпредметных связей. Интеграция форм и методов обеспечивает оптимизацию достижения целей и обозначает их сознательный выбор и взаимодополнение.

**Программно-целевой подход.** Изначально использование программно-целевого подхода ограничивалось областью экономики производства, однако по мере развития менеджмента образования он стал разрабатываться и для образовательной отрасли. Использование данного подхода к исследованию проблем образования отражено в работах Д. Ф. Ильясова, Н. В. Коноплиной, В. С. Лазарева, А. М. Моисеева, М. М. Поташника, С. А. Репина, Г. Н. Серикова, П. И. Третьякова и др.

В самом общем виде программно-целевой подход представляет собой совокупность исследовательских методов и средств по координации управленческой деятельности в соответствии с целевой программой, направленной на согласование целей с имеющимися ресурсами. Он рассматривается как системный подход к планированию и управлению. Подобное понимание назначения и сущности программно-целевого подхода позволило исследователям выделить его ключевые характеристики – системность, детерминированность глобальными образовательными целями, программная реализуемость. Основным средством достижения цели при использовании программно-

целевого подхода выступает целевая комплексная программа, которая представляет собой комплекс мер, направленных на достижение заданных конечных результатов и решение конкретных общественных проблем.

По мнению С. А. Репина, ее характеризуют следующие признаки:

- соответствие цели развития образовательной системы;
- временное организованное единство субъектов реализации;
- интеграция видов деятельности на всех этапах реализации программы;
- интеграция содержательной, технологической, социально-психологической, управленческой сторон образования;
- относительная целостность и самостоятельность в экономическом, кадровом, содержательном, управленческом аспектах.

В содержательном плане целевые комплексные программы определяют, во-первых, исходное состояние системы, во-вторых, образ ее желаемого будущего состояния, в-третьих, состав и структуру действий по переходу от настоящего к будущему состоянию. При этом целевой аспект комплексной программы определяется социальным заказом, выстраивается в соответствии с иерархией уровней образования, обеспечивает согласование целевых ориентаций субъектов образовательного процесса.

**Партисипативный подход.** В теории педагогики идеи партисипативного подхода развивались в исследованиях Т. В. Орловой, М. А. Понеделковой, С. Л. Суворовой и др. В научной литературе «партисипация» понимается как альтернатива авторитарности, директивности, принуждению и реализуется в следующих направлениях:

- поиски согласия, попытки выявить и использовать индивидуальную и коллективную мудрость всех членов группы;
- совместное принятие решений;
- действенное делегирование прав;
- совместное выявление проблем и соответствующих действий для их решения;
- создание установок, механизма улучшения сотрудничества между субъектами деятельности.

Партисипация трактуется как принцип управления, предполагающий ориентацию совместной деятельности на сотрудничество,

обеспечение коллективной ответственности, соуправления. Сущность партисипативного подхода заключается в ориентации взаимодействия субъектов образовательного процесса на соуправление, которое выражается в совместном принятии решения о способах, формах деятельности, осуществлении сотрудничества преподавателя и обучаемого, неформальном делегировании полномочий с целью саморазвития участников процесса образования. Отсюда следует, что партисипативный подход предполагает учет интересов, потребностей и особенностей субъектов образования, признание уникальности каждой личности в отдельности и в целом.

При реализации партисипативного подхода целесообразно учитывать ведущие основные требования:

- 1) открытое взаимодействие участников образовательного процесса;
- 2) интенсивность и насыщенность учебной деятельности;
- 3) соуправление процессом взаимодействия при решении учебных задач;
- 4) включение обучающихся в коллективную деятельность.

Ориентация образовательного процесса на партисипативные принципы обеспечивает, прежде всего, повышение качества управления, обусловленное, во-первых, углублением и расширением взаимодействия субъектов образования, во-вторых, повышением комфортности образовательного процесса в целом, в-третьих, формированием необходимых для продуктивной совместной работы личностных качеств участников взаимодействия, в-четвертых, максимально эффективным использованием возможностей для решения поставленной проблемы.

**Культурологический подход.** Исследованиям в области культурологического подхода посвящены работы В. С. Библера, В. В. Гуры, М. С. Кагана, Н. Б. Крыловой, Г. И. Ловецкого, Э. С. Маркаряна и др. Основополагающее для данного подхода понятие «культура» не имеет единого толкования. Традиционно оно трактуется как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеческим обществом и характеризующих определенный уровень его развития.

В образовательном контексте культурой называется уровень развития личности, характеризуемый мерой освоения накопленного человечеством социального опыта и способностью к его обогащению.

Суть культурологического подхода заключается в построении образовательного процесса с учетом культурного наследия, норм, ценностей, доминировании культурно значимого взаимодействия между субъектами образовательного процесса.

Широкое распространение культурологического подхода при исследовании проблем образования привело к созданию его разнообразных модификаций. Так, Н. Б. Крыловой выделены:

- кросс-культурный подход, отражающий совокупность методов описания, сравнения и изучения культурных различий сообществ, особенностей влияния социокультурной среды на личность, а также индивидуального культурного опыта на психику и деятельность;

- культурно-исторический подход, основу которого составляет идея интериоризации человеком социальносимволической, опосредованной знаками деятельности, процесс и результат которой составляют суть присвоения ценностей культуры;

- интегративный культурно-философский подход, соединяющий идеи культурологии и культурной антропологии с концепциями современных гуманитарных и естественнонаучных дисциплин;

- неклассический подход, представляющий собой синтез идей общей психологии, культурной психологии и философской антропологии, избегающий прямых связей человека и культуры.

Реализация культурологического подхода в процессе личностного становления предполагает работу в следующих направлениях:

- ориентация личности в культурных ценностях;
- осмысление и присвоение личностью культурных ценностей;
- овладение личностью социокультурным пространством;
- осознание личностью своей индивидуальности, ценности;
- развитие рефлексивной культуры личности на основе самоконтроля; – включение личности в процесс культурообразования.

В результате реализации данного подхода в условиях образовательного процесса обучаемыми осуществляется освоение мировой культуры, у них формируется правильное отношение к культурному наследию человечества, развиваются личностные качества, обеспечивающие создание новых культурных ценностей. Формирующаяся личность, таким образом, является продуктом культуры, ее представителем и носителем.

**Компетентностный подход** – это принципиальная ориентация исследования, обеспечивающая изучение и описание педагогического процесса с точки зрения формирования у личности заданного вида компетентности. Данный подход в настоящее время разрабатывается как отечественными (В. А. Адольф, В. И. Байденко, А. С. Белкин, Ю. В. Варданын, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Д. А. Иванов, А. К. Маркова, А. В. Хуторской и др.), так и зарубежными исследователями (Г. Клемп, Д. Мак-Клелланд, Дж. Равен, Л. Спенсер, Н. Хомский, К. Шнайдер и др.).

Раскрывая содержание компетентностного подхода, рассмотрим, прежде всего, его основные понятия. В настоящее время «компетентность» трактуется как мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. Ее основными существенными особенностями являются:

- а) эффективное использование способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность;
- б) овладение знаниями, умениями и способностями, необходимыми для работы по специальности при одновременной автономности и гибкости;
- в) интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, оптимальных для выполнения трудовой деятельности;
- г) способность делать что-либо эффективно в широком формате контекстов с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки.

При этом компетентность отличается от таких традиционных понятий, как «знание», «умение», «навыки», «опыт» своим интегративным характером, детерминированностью личностными свойствами и практико-ориентированной направленностью. Принципиальное отличие компетентности от близкого по смыслу понятия «компетенция» заключается в том, что первая отражает соответствие личности требованиям профессиональной сферы, а вторая – область вопросов, которые специалист уполномочен решать. Кроме того компетентность:

- описывается набором компетенций, реализуемых человеком в его деятельности, т.е. представляет собой «актуальное проявление компетенции»;

– имеет менее ярко выраженную практическую направленность по сравнению с компетенцией, которая определяет собой сферу отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике;

– является ситуативной категорией, выражающей готовность к осуществлению деятельности в конкретных профессиональных условиях, в то время как компетенция имеет стабильный содержательный характер и свойства проявления.

Применение компетентностного подхода ограничивается спецификой педагогического явления, для исследования которого он привлекается. Прежде всего, исследуемое явление должно обладать процессными (т.е. быть компонентом педагогического процесса) и деятельностными (т.е. предполагать активность субъектов по формированию компетентности) характеристиками. Кроме того, данное явление должно иметь потенциал для совершенствования личности с учетом ее индивидуальных особенностей.

Основным вопросом реализации любого исследовательского подхода является определение того, какие новые данные он позволяет получить об изучаемом объекте. Результатом его реализации должна стать характеристика основных видов формируемых в образовательном процессе компетентностей и их содержательное наполнение. В решении данной проблемы к настоящему времени выделилось генеральное направление, согласно которому различаются ключевые, базовые и специальные компетентности (компетенции) (многие исследователи понятия «компетентность» и «компетенция» используют как синонимы). Ключевые компетентности необходимы для любой деятельности. В контексте профессиональной подготовки ключевые компетентности обязательно должны быть дополнены более частными, обеспечивающими выполнение конкретных профессиональных задач, а именно: базовыми и специальными компетентностями.

В самом общем виде базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности, и связаны со способностью личности ее эффективно осуществлять. Так, например, для профессионально-педагогической деятельности базовыми являются компетентности, необходимые для выстраивания профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества. К ним, в частности, можно

отнести компетентность в общении, самоорганизации, планировании, творческом взаимодействии, преподавании предмета, воспитании и др.

Специальные компетентности отражают специфику осуществления конкретной деятельности, обеспечивают возможность решения конкретных задач той или иной профессиональной сферы. Их можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в определенной области профессиональной деятельности. В данную группу входят компетентности в области технологии, проектирования, прогнозирования, информационного оборота, специфических видов воспитания или отдельных разделов предметных наук и др. Базовые и ключевые компетентности всегда проявляются в контексте предметной области (или специальной компетентности). Разумеется, все три указанных вида компетентностей взаимосвязаны и развиваются одновременно, что и формирует индивидуальный стиль деятельности личности, создает ее целостный образ, и, в конечном итоге, обеспечивает становление общей профессиональной компетентности.

Представим основные положения компетентностного подхода, обеспечивающие выявление в каждом конкретном исследовании наполнение заданного вида компетентности:

- компетентностный подход обеспечивает выявление возможностей совершенствования процесса образования через согласование его организации, содержания, результатов с потребностями социума, определение и обоснование соответствующего состава компетентностей, позволяющих личности продуктивно взаимодействовать с окружающей средой;

- компетентностный подход обеспечивает определение полного набора характеристик компетентности личности, как показателя качества образовательного процесса;

- компетентность представляет собой открытую, динамичную систему, отражающую готовность выполнять деятельность в определенных областях;

- компетентность, как существенный индикатор идентификации личности в обществе, имеет социальный, деятельностный характер и предполагает при ее формировании изменения в мотивационной, когнитивной, поведенческой, ценностной и эмоционально-волевой сферах личности;



– компетентность носит комплексный характер, степень ее сформированности детерминируется основными параметрами личности, спецификой деятельности, участие в которой она принимает, а также особенностями подготовки и условиями, созданными в образовательном учреждении;

– инвариантными компонентами компетентностей выступают знания, умения, личностные качества, которые в совокупности составляют ключевые, базовые и специальные компетентности личности;

– компетентность обладает потенциалом для развития и формируется при обязательном участии всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом, компетентностный подход в научно-педагогическом исследовании, позволяет выявить содержание формируемых видов компетентности, и тем самым задать организационно-дидактические ориентиры образовательного процесса, технологически описав его структуру и ожидаемый результат.

*Циулина, М. В. Методология психолого-педагогических исследований: учебное пособие / М. В. Циулина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 239 с. – С. 60 – 98.*

## **Глава 3. МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

### **3.1. Логика и структура педагогического исследования**

Эффективность научного поиска во многом обуславливается последовательностью исследовательских шагов, которые должны привести к истинным результатам, т. е. логикой исследования. Специфика психолого-педагогического исследования определяется тем, что предметом исследования становится сложная система взаимоотношений развивающегося человека с окружающей средой, все многообразие социальных связей развивающегося человека. При этом и сам растущий и развивающийся человек входит в этот предмет как субъект образования. Все это определяет высокие требования к логиче-

ской обоснованности, а следовательно, экономичности, целесообразности структуры научного поиска.

В.В. Краевский обращает внимание на признаки научности, которые должен учитывать всякий исследователь. Он выделяет четыре признака, представляя их в виде ориентиров и критериев оценки работы исследователя, входящих в состав ее методологического обеспечения.

Первый из них – характер целей, которые мы ставим. Цель может быть практической или познавательной. Если ставится научно-познавательная цель – выявить эффективность того или иного научно обоснованного метода обучения или формы проявления воспитательной функции самостоятельной работы, это – цель познавательная, и полученное знание идет в копилку педагогической науки.

Второй признак – выделение специального объекта исследования.

Третий признак – применение специальных средств познания. В практической работе учитель применяет методы обучения и воспитания, приемы, организационные формы, материальные средства: компьютеры, таблицы, кинофильмы и т.п. Исследователь применяет методы науки: экспериментирование, моделирование, создание гипотез и т.д.

Четвертый признак – однозначность терминологии. Это неременное требование к научному познанию. В ходе развития науки содержание понятий непрерывно обогащается, разветвляется. Это закономерный процесс. Но в рамках одного научного труда: дипломной работы, диссертации, монографии, статьи и т.д. автор обязан точно определить главные понятия и придерживаться этих определений до конца. Без специальной оговорки он не должен употреблять термины в разных значениях.

Краевский В.В. приводит общие логические правила научного изложения, которые, в сущности, так или иначе, соотносятся с требованием однозначности".

- основные понятия, утверждения должны быть явно определены независимо от знания их читателем, собеседником или оппонентом;

- при оценке истинности суждений следует пользоваться только определениями, которые дал тот, кто их предложил, не подменять их своими представлениями;

- явное определение не принимается, если оно не согласуется с контекстом;

- выбор подходящего определения опирается на специфику задачи, которая решается с помощью данного определения.

Разработка логики, воплощающей стратегию поиска, – сложный процесс, который не только предшествует, но и сопутствует всему процессу исследования, ибо характер и последовательность шагов во многом предопределяются полученными уже в ходе работы результатами и возникшими трудностями. Тем не менее, основную работу по конструированию логики педагогического исследования необходимо проделать в начале работы, опираясь на принцип моделирования конечного результата и предположительные представления о тех этапах изыскания, которые обеспечат его достижение.

В. И. Загвязинский и Р. Атаханов выделяют три этапа конструирования логики исследования: постановочный, собственно исследовательский и оформительно-внедренческий. Первый этап – от выбора темы до определения задач и разработки гипотезы – в значительной мере может осуществляться по общей для всех исследований логической схеме (проблема – тема – объект – предмет – научные факты – исходная концепция – ведущая идея и замысел – гипотеза – задачи исследования). Логика этой части научного поиска хотя и не строго однозначна, но все же в значительной мере задана. Логика же второго – собственно исследовательского – этапа работы задана только в самом общем виде, она весьма вариативна и неоднозначна (отбор методов – проверка гипотезы – конструирование предварительных выводов – их опробование и уточнение – построение заключительного вывода). Более однозначна логика заключительного этапа исследования. Она включает апробацию (обсуждение выводов, их представление общественности), оформление работы (отчеты, доклады, книги, диссертации, рекомендации, проекты и т. д.) и внедрение результатов в практику.

В каждом исследовании необходимо найти один из оптимальных вариантов последовательности поисковых шагов, исходя из характера проблемы, предмета и задач исследования, уровня оснащения

работы, возможностей исследователя и других факторов, а также определить логику и характер изложения результатов с учетом подготовленности и интересов адресата. Ясно, что логика каждого исследования специфична, своеобразна. Наша задача – наметить те общие подходы, которые позволят выявить инвариантные элементы любой работы, а также показать, как эти элементы функционируют в исследованиях, раскрывающих взаимодействие школы и социальной среды, личности и коллектива, педагога и воспитанника, человека и культуры, становление и развитие личности в разных образовательных системах.

Всякое научное исследование включает в себя следующую систему характеристик:

В начале исследования формулируется **проблема**: что надо изучить из того, что ранее в науке не было изучено?

**тема**: как это назвать?

**актуальность**: почему именно эту проблему нужно в настоящее время изучать?

**объект** исследования: что рассматривается?

**предмет** исследования: как рассматривается объект, какие присущие ему отношения, аспекты и функции выделяет исследователь для изучения?

**цель** исследования: какой результат предполагается получить, каким, в общих чертах, видится этот результат еще до его получения?

**задачи**: что нужно сделать, чтобы цель была достигнута?

**гипотеза**: предположение о том при каких условиях может быть достигнут желаемый образовательный результат?

**научная новизна** исследования: что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые?

**теоретическая значимость**: что нового вносится в науку, ее теорию, чем пополняется ее содержание?

**практическая значимость**: какие конкретные недостатки практики можно исправить с помощью полученных в ходе исследования результатов?

*Постановочный этап исследования* начинается с выяснения характера и последовательности шагов, осуществляемых на постановочном этапе работы.

### 3.2. Проблема и тема исследования

Исследовательская работа начинается с выбора *объектной области* исследования, т. е. той сферы действительности (в нашем случае – педагогической), в которой обнаруживаются требующие разрешения проблемы. В образовательной системе в качестве таких сфер выступают дошкольное воспитание, учебный процесс в средней или высшей школе, патриотическое и нравственное воспитание, информатизация, процесс формирования УУД и др. Выбор объектной области определяется такими объективными факторами, как ее значимость, наличие нерешенных проблем, новизна и перспективность, и субъективными факторами связанными с интересами и возможностями исследователя.

Выбор объектной области требует изучения объективной потребности в обновлении элементов образовательной системы, учета реальных условий и возможностей. В условиях модернизации системы образования можно выявить множество актуальных тем, связанных с обновлением содержания образования, реализацией компетентностного подхода, разработкой инновационных образовательных технологий и т.д.

После выявления объектной области осуществляются следующие тесно связанные между собой шаги – определение *проблемы* и *темы* исследования. Тема исследования должна содержать проблему, поэтому, для определения и уточнения темы необходимо выявление исследовательской проблемы.

Каждый исследователь должен четко представлять себе проблеме, которую нужно изучить. Формулируя проблему, мы пытаемся ответить на вопрос: что надо изучить из того, что ранее в науке не было изучено? Проблема в научном исследовании носит объективный характер, на нее нет ответа не только у исследователя, но и в науке в целом. Важно подчеркнуть отличие научной проблемы и практической задачи. В образовании практические задачи решаются регулярно и не всегда они связаны с научными проблемами. Решение практических задач часто приводит к постановке научной проблемы. Однако научные проблемы могут и опережать те вопросы, которые встают в педагогической практике. Таким образом, научная проблема – это вопрос на который еще не существует ответа в науке и исследователь

хочет его найти. В отличие от ответа на практический вопрос решение проблемы не содержится в существующем знании и не может быть получено путем преобразования наличной научной информации. Требуется найти способ получения новой информации и получить ее.

Формулировка проблемы осуществляется на основе выявления противоречий между установленными фактами и их теоретическим осмыслением, между разными объяснениями, интерпретациями фактов. Научная проблема не выдвигается произвольно, а является результатом глубокого изучения состояния практики и научной литературы, отражает противоречия процесса познания на определенном историческом этапе.

В настоящее время очевидны проблемы, связанные с унифицированным характером образовательных стандартов индивидуальными возможностями, склонностями, интересами; между задачами формирования здорового человека и увлеченность школьников информационными технологиями, гиподинамией и перегрузками учебными заданиями и целый ряд других проблем.

Проблема, вытекающая из выявленных противоречий, должна быть актуальной, отражать то новое, что входит или должно войти в жизнь.

В. Гейзенбергу принадлежит уже ставшее крылатым выражение: «Часто правильно поставленный вопрос означает больше, чем решение проблемы наполовину».

Как справедливо отмечают В. И. Загвязинский и Р. Атаханов, чтобы перейти от практической задачи к научной проблеме, необходимо совершить по крайней мере две процедуры:

- а) определить, какие научные знания необходимы, чтобы решить данную практическую задачу;
- б) установить, имеются ли эти знания в науке.

Если знания есть и необходимо их только отобрать, систематизировать, использовать, то собственно научной проблематики не возникает. Если необходимых знаний не хватает, если они неполные или неточные, то возникает проблема. Для ее выделения и последующего решения нужно возможно полнее изучить то, что известно по теме, по смежным вопросам. Для решения значительных практических задач часто необходима разработка целого комплекса теоретических и прикладных проблем, и наоборот, разрешение крупной научной пробле-

мы обычно позволяет решить не одну, а целый ряд практических задач.

Приведем несколько примеров. В диссертационном исследовании Н. Н. Мининой на тему: «Реализация развивающей функции обучения в школе в процессе объяснения» выявлено противоречие между высокой научнообразовательной значимостью объяснения в аспекте развивающей функции обучения, предполагающей его нацеленность на формирование и совершенствование познавательного опыта школьников, и отсутствием научно обоснованных механизмов построения объяснения в процессе обучения, реализация которых приводила бы к формированию этого опыта. На его основе автор формулирует **проблему** исследования: имеет ли отношение реализация развивающей функции обучения применительно к объяснению, и если да, то при каких условиях она осуществляется?

В другом исследовании Н. В. Кузнецовой на тему «Учебные развивающие задания как средство формирования познавательного опыта школьников» выявлено противоречие между необходимостью осуществления процесса обучения, направленного на совершенствование познавательного опыта школьников, обеспечивающего динамику их интеллектуального развития, и отсутствием научно обоснованного подхода к построению содержания учебного материала, которое бы обеспечивало формирование этого опыта. И формулируется **проблема** исследования: выявить, каковы дидактические средства построения комплексов учебных развивающих заданий, обеспечивающих целенаправленное формирование познавательного опыта школьников.

Заключенное в проблеме противоречие должно прямо или косвенно найти отражение в теме, что мы и видим в приведенных выше примерах. Тема во многом определяет содержание дальнейшей работы. Она должна представлять собой лаконичное и четкое ограничение аспектов исследуемой области.

Тема – это содержание работы, заключенное в одной фразе.

Тема, как правило, представляет собой проблему, сформулированную в виде назывного предложения.

Дальнейший процесс решения проблемы связан с определением объекта и предмета исследования.

### 3.3. Объект и предмет исследования

Понятие *объект исследования* нетождественно понятию «*объективная реальность*» или понятию «*объектная область исследования*». В качестве объекта познания выступают связи, отношения, свойства реального объекта, которые включены в процесс познания. Объект исследования – это определенная совокупность свойств и отношений, которая существует независимо от познающего, но отражается им, служит конкретным полем поиска. Это делает объект научного познания некоторым единством объективного и субъективного.

Объект педагогики как науки определяется как *образование*, точнее, *образовательная деятельность*. Объект отдельно взятого педагогического исследования лежит в той же сфере. Исследуется всякий раз какой-то участок этой деятельности. Объектом может быть, например, обучение школьников решению задач или формирование экологической культуры у младших школьников.

*Объект исследования* в педагогике – это *процесс или явление*, которые существуют независимо от субъекта познания и на которое обращено внимание исследователя.

*Объект* определяют как область поиска, то, на что направлено исследование. Определяя объект исследования необходимо ответить на вопрос «что исследуется? Какой процесс или явление?».

Объект педагогического исследования, как уже было сказано, находится в рамках целенаправленного образовательного процесса.

*Предмет исследования* – это определенный аспект изучения объекта, точка зрения, с которой рассматривается объект. Необходимо отметить, что именно предмет определяет тему исследования.

Как правило, объект и предмет исследования соотносятся между собой как целое и часть, общее и частное. При таком определении связи между ними *предмет – это то, что находится в границах объекта*.

Например:

**Объект исследования:** процесс объяснения в теории и практике школьного обучения.

**Предмет исследования:** влияние объяснения как дидактической процедуры на формирование познавательного опыта школьников.

Или:



**Объект исследования:** процесс формирования познавательного опыта школьников в обучении.

**Предмет исследования:** взаимосвязь учебных развивающих заданий и познавательного опыта школьников.

Предмет исследования связан со следующими вопросами: как рассматривается объект, какие отношения, свойства, функции объекта раскрывает данное исследование?

В одном и том же объекте могут быть выделены различные предметы исследования. В предмет включаются только те элементы, связи и отношения объекта, которые подлежат изучению в данной работе. Поэтому определение предмета исследования означает и установление границ поиска, и предположение о наиболее существенных в плане поставленной проблемы связях, и допущение возможности их временного вычленения и объединения в одну систему. В предмете в концентрированном виде заключены направления поиска, важнейшие задачи, возможности их решения соответствующими средствами и методами.

Предмет исследования – это своего рода ракурс, точка обзора, позволяющая видеть специально выделенные отдельные стороны, связи изучаемого. Иначе говоря, это определенный аспект изучения объекта. Предмет исследования входит как составная часть в объект исследования.

Выделение одного или нескольких предметов исследования – это уже начало теоретического анализа, определения некоторых оснований и целевых установок последующей исследовательской работы.

### **3.4. Цель и задачи исследования**

Как известно, целенаправленность – важнейшая характеристика деятельности человека, поэтому уже в начале исследования необходимо определить его цель. Прежде чем достигнуть чего-то, человек создает мысленный образ того, к чему стремится. Цель – это планируемый результат.

Необходимо различать цель исследовательской деятельности в педагогике и цель педагогической деятельности. Очень часто у начинающего исследователя возникают сложности с их различием, осо-

бенно тогда, когда один и тот же человек одновременно выступает в дух ролях и педагога, и исследователя. Исследовательская цель в педагогическом исследовании – это результат решения объективной научной проблемы, в то время как педагогическая деятельность может быть направлена на решение субъективных проблемы, значимой только для конкретного педагога.

**Цель** – это обоснованное представление об общих конечных или промежуточных результатах поиска.

Важным и необходимым этапом исследования является конкретизация общей цели в *системе исследовательских задач*.

**Задача** представляет собой звено, шаг, этап достижения цели. Задача – это цель преобразования конкретной ситуации или, иными словами, ситуация, требующая своего преобразования для достижения определенной цели. Задача всегда содержит известное (обозначение условий ситуации) и неизвестное, искомое, требуемое, рассчитанное на совершение определенных действий, приложение усилий для продвижения к цели, для разрешения поставленной проблемы. Реализованная с учетом конкретных условий задача синтезирует содержательную, мотивационно-побудительную и операционную стороны исследовательской деятельности и является ее своеобразным «фокусом».

Процедура целеполагания и определения порядка реализации цели достаточно сложна, вариативна, требует глубокого проникновения в исследуемую область и смежные области знания, учета специфики каждого исследования.

Среди значительного количества задач, подлежащих решению, очень важно выделить основные. Их рекомендуется выделить сравнительно немного, не более 5-6. В. А. Загвязинский отмечает, что обязательно должны быть выделены **три группы задач**:

1. *Историко-диагностическая* связана с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий, общенаучных и психолого-педагогических оснований исследования;

2. *Теоретико-моделирующая* – с раскрытием структуры, сущности изучаемого, факторов его преобразования, модели структуры и функций изучаемого и способов его преобразования;

3. *Практически-преобразовательная* – с разработкой и использованием методов, приемов, средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования и с разработкой практических рекомендаций

Остальные, более частные задачи, можно рассматривать в качестве подзадач к основным.

Вот как сформулировала цель и соответствующие задачи своего исследования Н. Н. Минина:

**Цель исследования:** научно обосновать и экспериментально проверить педагогические условия реализации развивающей функции обучения в школе в процессе объяснения.

**Задачи исследования:**

1. Определить состояние изученности проблемы объяснения в педагогической теории и практике современного школьного образования.

2. Раскрыть сущность объяснения как дидактической процедуры.

3. Обосновать совокупность педагогических требований, предъявляемых к объяснению, функционально ориентированному на формирование познавательного опыта школьников.

4. Определить принципы отбора содержания объяснения с ориентацией на формирование познавательного опыта школьников.

5. Разработать дидактические схемы объяснения, применение которых направлено на формирование познавательного опыта школьников во всей полноте его уровней.

6. Осуществить экспериментальную проверку действенности выявленных педагогических условий реализации развивающей функции обучения в процессе объяснения учебного материала.

В исследовании Н. В. Кузнецовой:

**Цель исследования:** разработать совокупность дидактических средств построения комплексов учебных развивающих заданий, использование которых позволяет целенаправленно формировать познавательный опыт школьников, обуславливающий динамику их интеллектуального развития.

**Задачи исследования:**

1) раскрыть содержание понятия «учебное развивающее задание»;

2) выявить теоретические предпосылки для разработки совокупности дидактических средств построения комплексов учебных развивающих заданий, обеспечивающих формирование познавательного опыта школьников в процессе обучения;

3) определить базовые дидактические принципы построения комплексов учебных развивающих заданий;

4) разработать типологию и видовое разнообразие учебных развивающих заданий;

5) определить критериальные характеристики сформированности познавательного опыта школьников;

6) экспериментальным путём проверить действенность представленных дидактических средств построения комплексов учебных развивающих заданий.

Мы видим, что задачи конкретизируют цель и определяют тактику научного поиска.

### 3.5. Идея, замысел и гипотеза исследования

Поставив задачи, исследователь подготавливает «прорыв», свое, пусть маленькое, открытие, а все последующие логические этапы будут представлять ступени движения к инструментровке, проверке истинности и воплощению этого открытия. Формой такого предвосхищения, предвидения результатов выступает **гипотеза** – обоснованное предположение о том, как, каким путем, за счет чего можно получить искомый результат. В форме гипотезы проявляется реальное движение познания к новым, более глубоким обобщениям на основе предвидения.

Для выдвижения гипотезы необходимы не только тщательное изучение состояния дела, научная компетентность, но и осуществление хотя бы части диагностического обследования на основе опросов, анкет, тестирования и других методов, используемых в педагогике и психологии.

Формирование гипотезы в сознании исследователя – сложный и пока еще мало изученный процесс. Ясно, что в психологическом плане здесь наряду со способностями к конструированию и переконструированию знаний, мысленному моделированию значительную

роль играют проблемное видение, альтернативный характер мышления, перенос и интуиция.

В логическом плане происходит движение от анализа научных фактов, не объясняемых имеющейся теорией, к ведущей идее преобразования и новому замыслу, которые затем разворачиваются в гипотезу.

В связи с этим возникает необходимость обратиться к вопросу о *научном факте*. Факт как научное понятие неправомерно смешивать с явлением. Явление – момент бытия, эмпирическая единица знания, отражение отдельного как такового, взятого вне его связей и взаимодействий, а факт – отражение многих явлений и связей, их обобщение, он в значительной мере – результат идеализации, предположения о том, что все аналогичные явления, связи, отношения принадлежат к данному классу явлений.

Педагогическим фактом на этом основании можно считать отдельные, многократно и достоверно зафиксированные связи между условиями среды и факторами развития личности. Такова, например, зависимость между авторитетностью педагога и воспитательным эффектом его воздействия, между познавательной активностью учащихся и их развитием, между степенью интеграции воспитательных влияний среды и результатами воспитания. Все это эмпирические факты. В качестве фактов могут выступать и отдельные положения теории (конкретные зависимости, законы), если речь идет о более широких обобщениях, о поиске общего, инвариантного в воспитании на разных возрастных этапах, в разных воспитательных системах. Полнота и достоверность фактов, достаточно богатая фактологическая база – необходимое (хотя и недостаточное) условие достоверности выводов.

По мере накопления фактов, не укладывающихся в рамки существующих объяснений, возникает потребность в новой теории, которая и зарождается в виде *ключевой идеи* и *замысла* ее осуществления. Так, например, многократно зафиксированное явление, заключающееся в том, что второгодники учатся плохо, отрицательно относятся к учению, часто бросают школу, встают на путь правонарушений, позволило установить факт: второгодничество наносит серьезный ущерб личности и обществу, оно педагогически не оправдано. Возникла идея: предупреждение неуспеваемости на основе диагностики ее причин; и возник замысел: на основе конкретной диагно-

стики причин неуспеваемости разработать систему предупреждения неуспеваемости.

Развитие ключевой идеи связано с мысленным развертыванием замысла, его идеальным, воображаемым осуществлением в виде *гипотезы*, содержащей предвосхищение, догадку о путях, способах и результатах решения поставленных задач.

«Рождение» идеи, претворение ее в замысле, а затем развертывание его в гипотезу и представляет собой самый сложный, творческий элемент исследования, его *творческое ядро*, прорыв к новому.

Возникает вопрос, можно ли дать определенные рекомендации по осуществлению этого этапа?

Правомерен ли вообще вопрос о механизмах, технологии творческой деятельности? Известно, что творческий процесс глубоко индивидуален, своеобразен, неповторим. Он не укладывается ни в какие правила и предписания и в этом смысле *нетехнологичен*. Творчество в определенном смысле *антипод деятельности по алгоритму*, по строгой технологии. Но только в определенном смысле. Характерно, что во всем мире в период глубоких преобразований в образовании нарастают две противоположные тенденции – тяга к технологизации и стремление к творчеству.

Глубоко не правы те, кто противопоставляет эти две тенденции, считая их взаимоисключающими (В. П. Беспалько). В действительности каждый подход служит решению специфического класса задач: технологический подход – для решения типовых, стандартных задач, для обеспечения оптимальных параметров и процедур деятельности в достаточно определенных ситуациях, творческий подход – для решения задач в сложных, в чем-то новых и нетипичных проблемных ситуациях. Однако нередко эти подходы взаимодействуют, взаимопроникают друг в друга. Дело в том, что в педагогическом творчестве тесно переплетаются два начала: логическое и интуитивное; их взаимообусловленность объясняется тем, что педагогическое творчество осуществляется на основе качественной переработки не только ясно осознаваемой, но и заложенной в подсознании информации об условиях протекания педагогического процесса. На первый взгляд, педагогическое решение приходит неосознанно в виде готового знания о способе деятельности, но необходимо помнить, что логическое начало оказывает сильнейшее влияние на формирование инту-

итивного. В. В. Краевский по этому поводу отмечает: «Тот факт, что решение конкретных педагогических задач происходит на основе интуиции, не означает, что учитель всегда действует «по наитию». Интуитивный опыт учителя – это его собственный опыт общения с учениками. Однако для того, чтобы этот опыт можно было воспроизвести или передать другим, он должен быть осмыслен». (*Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ.* – М., 1977.)

К. Д. Ушинский еще в XIX веке писал, что для педагогики «важен не опыт, а мысль, выведенная из опыта».

Результативность поиска, наличие в нем хотя бы элементов новизны зависят от того, возникла ли у исследователя идея открытия (нововведения). Понятие «идея» можно раскрыть как мысль о необходимом преобразовании, как единство, мостик от известного к новому. Рождение идеи – очень сложный индивидуальный процесс, в основе которого лежат опыт, логическая проработка, интуиция, мысленные «пробы» и эксперименты.

Прежде всего, следует обратиться к *исходному факту*, фиксирующему существующую, но не удовлетворяющую нас ситуацию, скажем, катастрофическое ухудшение здоровья подрастающего поколения или разобщенность воспитательных инструментов общества, снижение уровня учебно-познавательной мотивации школьников и т. д. Предварительная оценка исходных эмпирических данных убеждает, что нередко неблагополучие ощущают или осознают все субъекты педагогического процесса: и дети, и родители, и педагоги.

После анализа и оценки исходных педагогических фактов целесообразно четко выделить и зафиксировать основные положения **теоретической концепции** (исходной концептуальной основы) данного исследования. Следует заметить, что в качестве таковых берутся хорошо проверенные положения, которые в данном исследовании уже не проверяются (хотя, разумеется, могут быть уточнены и конкретизированы).

Затем каждый исходный факт многократно соотносить с основными положениями теоретической концепции, стремясь, стремясь мысленно преобразовать его в иное, желаемое состояние. При этом осуществляется поиск условий, механизмов, средств и способов деятельности для перевода исходного факта в искомый, желаемый. Од-

новременно может родиться идея преобразования. Ну а если она так и не родилась? Тогда приходится прибегать к заимствованию уже выдвинутых кем-то идей, которые необходимо проинтерпретировать применительно к своему исследованию, конкретизировать в соответствии с условиями и возможностями.

Следующий (а нередко идущий одновременно) этап – инструментовка идеи, которая приводит к возникновению замысла. *Замысел* – это инструментированная идея, это идея, снаряженная средствами ее осуществления. Теперь остается мысленно реализовать замысел, проделать путь восхождения к цели. Такое мысленное предвосхищение и приводит к гипотезе-предположению о содержании, структуре, функциях искомого состояния преобразуемых объектов педагогической действительности, о путях и способах движения к этой цели. Гипотеза – это своего рода эпицентр исследования, проводимого как на макро-, так и на микроуровне. В форме гипотезы возникает и развивается новое знание, новая теория. Именно в гипотезе синтетически представлены содержание и процессуальная сторона творческого поиска: исходная концептуальная основа, идея и замысел ее реализации.

Целесообразно содержательную сторону гипотезы рассматривать в единстве с ее языковым оформлением. По этому поводу А. Д. Ботвинников отмечает, что гипотезу желательно формулировать по схеме: «Если ..., то так как ...», что позволяет реализовать описательную, объяснительную и прогностическую функции гипотезы.

Использование указанной «понятийной цепочки»: исходный факт – проблема – исходные концептуальные положения – идея – замысел – гипотеза – желаемый результат определенно прослеживается в большинстве инновационных поисков.

Термин «гипотеза» произошло от греческого *hypothesis* – «основание, предположение». Оно означает достоверно не доказанное объяснение причин каких-либо явлений, утверждаемое предположение, имеющее научное обоснование, прием познавательной деятельности.

Гипотеза возникает из потребностей общественной практики, отражает научные абстракции, систематизирует имеющиеся теоретические представления, включает суждения, понятия, умозаключения, составляя таким образом целостную структуру. Научная гипотеза всегда выходит за пределы изученного круга фактов, не только объ-



ясняет их, но и выполняет прогностическую функцию. По мнению академика В. А. Ядова, гипотеза – это «главный методологический инструмент, организующий весь процесс исследования и подчиняющий его внутренней логике».

Научная гипотеза всегда требуется в тех случаях, когда психолого-педагогическое исследование опирается на формирующий эксперимент, если предварительно выдвигаются предположения в качестве научно обоснованного ориентира. Она возникает вследствие обобщения накопленного фактического материала, активно влияет на формирование новой теоретической концепции, систематизацию научного знания, накопление новых фактов до тех пор, пока не будет отвергнута или на ее основе не будет обоснована новая научная теория. Следовательно, гипотеза незаменима в ситуации, когда необходимо объяснить причинно-следственные зависимости педагогического явления, а существующих знаний для этого недостаточно.

Очевидно, гипотеза не требуется в исследованиях по истории психологии и педагогики, сравнительных психологии и педагогике и при обобщении психолого-педагогического опыта, так как объяснение причинно-следственных зависимостей в этих ситуациях основывается не на формирующем эксперименте, а на констатирующем, а также на логических и исторических методах доказательства. Гипотеза не может быть истинной или ложной, поскольку утверждение, содержащееся в ней, носит проблематичный характер. О гипотезе можно говорить лишь как о корректной или некорректной по отношению к предмету исследования.

Первоначальные подходы к решению научной проблемы еще не представляют собой гипотезы, их можно назвать всего лишь догадками. Любая гипотеза проходит стадию предположения. Она выражается в форме проблематичных суждений, истинность или ложность которых еще не доказана, однако эти суждения имеют большую долю вероятности, так как основаны на уже доказанных предшествующих знаниях.

Различают *рабочую* гипотезу (или временное предположение для систематизации имеющегося фактического материала) и *научную* (или реальную) гипотезу, которая создается, когда накоплен значительный фактический материал и появляется возможность выдвинуть «проект» решения, сформулировать положения, которые с опреде-

ленными уточнениями и поправками могут быть развиты в научную теорию, воплощены в методики и технологии. Процесс создания гипотезы, таким образом, длителен, он часто совмещается с другими этапами исследования.

По структуре гипотезы можно разделить на *простые* и *сложные*. Первые по функциональной направленности можно классифицировать как описательные и объяснительные: одни кратко резюмируют изучаемые явления, описывают общие формы их связи, другие раскрывают возможные следствия из определенных факторов и условий, т. е. обстоятельства, в результате стечения которых получен данный результат. Сложные гипотезы одновременно включают в свою структуру описание изучаемых явлений и объяснение причинно-следственных отношений. Помимо этих функций наука должна прогнозировать психолого-педагогическую мысль, однако гипотезы бессмысленно подразделять на прогностические и непрогностические, ибо любая из них содержит элементы предсказания.

Структура гипотезы может быть трех-составной, т. е. включать: а) утверждение; б) предположение; в) научное обоснование. Например, учебно-воспитательный процесс будет таким-то, если сделать вот так и так, потому что существуют следующие педагогические закономерности: во-первых...; во-вторых...; в-третьих... Однако психолого-педагогическая гипотеза может выглядеть и по-другому, когда обоснование в явном виде не формулируется. При этом структура гипотезы становится двусоставной: это будет эффективным, если, во-первых...; во-вторых...; в-третьих... Подобная гипотеза становится возможной в том случае, когда утверждение и предположение сливаются воедино в форме гипотетического утверждения: это должно быть так-то и так-то, потому что существуют следующие причины...

Можно выделить ряд стадий конструирования гипотезы. Первоначально исследователь фиксирует возникновение проблемной ситуации, затем доказывает невозможность объяснить причины нового явления с помощью известных приемов и средств научного исследования; всесторонне изучает новое явление, формулирует научное предположение о возможной причине его возникновения, одновременно определяет следствия, логически вытекающие из предполагаемой причины. На заключительной стадии происходит опытно-экспериментальная проверка соответствия этих следствий фактам

действительности, т. е. гипотеза признается основательной только тогда, когда выведенные следствия начинают соответствовать реальным фактам.

Гипотеза отличается от предположения. Она должна соответствовать следующим *методологическим требованиям*: логической простоты и непротиворечивости, вероятности, широты применения, концептуальности, научной новизны и верификации.

Первое требование – *логической простоты* – предполагает, что гипотеза не должна содержать в себе ничего лишнего. Ее назначение – объяснять как можно больше фактов возможно меньшим числом предпосылок, представлять широкий класс явлений, исходить из немногих оснований. Некое предварительное вступление перед формулировкой гипотезы часто становится излишним: «В результате констатирующего эксперимента сделано предположение, что...»; «В результате предварительного изучения указанной проблемы и анализа предмета исследования выдвинута гипотеза...» и т. п.

Требование *логической непротиворечивости* расшифровывается следующим образом: во-первых, гипотеза есть система суждений, где ни одно из них не является формально-логическим отрицанием другого; во-вторых, она не противоречит всем имеющимся достоверным фактам; в-третьих, соответствует установленным и устоявшимся в науке законам. Однако последнее условие нельзя абсолютизировать, иначе оно станет тормозом для развития науки.

Требование *вероятности* гласит, что основное предположение гипотезы должно иметь высокую степень возможности ее реализации. Иначе говоря, гипотеза может быть и многоаспектной, когда помимо основного предположения имеются и второстепенные. Некоторые из них могут и не подтвердиться, но основное положение должно нести в себе высокую степень вероятности.

Требование *широты* применения необходимо для того, чтобы из гипотезы можно было бы выводить не только те явления, для объяснения которых она предназначена, но и возможно более широкий класс других феноменов.

Требование *концептуальности* выражает прогностическую функцию науки: гипотеза должна отражать соответствующую концепцию или развивать новую, прогнозировать дальнейшее развитие теории. Требование *научной новизны* предполагает, что гипотеза

должна раскрывать преемственную связь предшествующих знаний с новыми. Требование *верификации* означает, что любая гипотеза может быть проверена. Как известно, критерием истины является практика. В психологии и педагогике наиболее убедительны те гипотезы, которые проверяются опытно-экспериментальным путем, но не исключается также возможность проверки с помощью логических операций и умозаключений.

Опираясь на эти требования, можно сформулировать ряд *практических рекомендаций* для описания гипотезы исследования:

- √ она не должна включать слишком много предположений (как правило, делается одно основное предположение, крайне редко – больше);

- √ в нее нельзя включать неоднозначные или не уясненные самим исследователем понятия и категории;

- √ при формулировке гипотезы следует избегать оценочных суждений;

- √ гипотеза должна адекватно отвечать на поставленный вопрос, соответствовать фактам, быть проверяемой и приложимой к широкому кругу явлений;

- √ оформление гипотезы должно быть стилистически безупречным, а также логически простым;

- √ гипотеза предполагает соблюдение преемственности с уже имеющимся знанием.

По логической структуре гипотезы могут носить линейный характер, когда выдвигается и проверяется одно предположение, или разветвленный, когда необходима проверка нескольких предположений.

Если гипотеза заключает предположение о связи между условиями, предполагаемыми мерами, содержанием, технологиями, формами деятельности и результатами, но не раскрывает социально-психологических механизмов, определивших данный результат, то такая гипотеза носит эмпирический характер, ее часто именуют функциональной. Если гипотеза заключает предположение и о механизме исследуемых связей, их внутренней закономерности, то она носит теоретический характер, ее именуют объяснительной гипотезой.

В дидактике (теории обучения) и педагогической психологии в последние десятилетия родился ряд принципиально новых гипотез:

гипотеза о ведущей роли теоретического обобщения в школьном обучении (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), об обучении в будущем как органическом синтезе элементов проблемного и сообщающего обучения (М. Н. Скаткин), о необходимости усвоения в школе всех элементов человеческой культуры (И. Я. Лернер), об «опережающем» обучении (Ш. А. Амонашвили) и др.

В теории и методике воспитания новые гипотезы вычлняются труднее. Скорее можно вести речь о возрождении на новой основе ряда старых идей и гипотез. Таковы принципиально важные идеи о коллективе как воспитательной системе (Л. И. Новикова, В. М. Коротов, В. А. Караковский и др.), о коллективной творческой деятельности как средстве воспитания личности (И. П. Иванов и др.), о воспитании как широком социальном процессе, требующем единства школы и среды (Л. И. Новикова, В. Г. Бочарова, В. Д. Семенов и др.).

Следует заметить, что в прикладных исследованиях чаще всего идея рождается вместе с замыслом, причем последний проявляется наиболее открыто, осознаваемо, идея же часто остается скрытой, не осознается порой даже самим автором. Это понятно: практик часто мыслит конкретно, его идеи сразу «одеваются» в методические инструменты и формы реализации.

Следует сказать и еще об одном аспекте предвидения – о предвидении возможных негативных последствий внедрения нововведений. Их относят к так называемым побочным результатам опытной или экспериментальной работы.

Любой поиск, любой эксперимент, так или иначе, включает определенные факторы риска. Это неудивительно, ибо изменяется, трансформируется пусть не очень эффективная, но работающая система, и утверждается нечто новое. Нужно, конечно же, стремиться к минимизации риска, отсеять наиболее опасные варианты. Затем, в процессе мысленного «проигрывания» нововведений, нужно постараться выявить возможные осложнения, потери, конфликты, чтобы предусмотреть меры их профилактики и компенсации. Например, переход в обычной школе на гимназические программы образования может породить и социальную напряженность в отношениях с родителями, и опасную конфронтацию среди учащихся, и чувство неполноценности у части школьников, и перегрузку гимназистов, и ряд

других опасных явлений. И если не предусмотреть меры профилактики, можно нанести ущерб детям и загубить хорошее начинание.

Усиленная социальная опека и защита могут снизить инициативу, ответственность, самостоятельность, породить иждивенчество. Это ярко проявилось, в частности, в школах-интернатах для детей коренных народов Севера.

Надо также предвидеть, что нередко нововведения встречают явное или скрытое сопротивление у определенной части педагогов.

С выдвижением гипотезы заканчивается первый этап педагогического исследования. Его логика, как было показано, определяется в основном общими требованиями к научному поиску.

### **3.6. Научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования**

На стадии завершения исследования необходимо подвести итоги, четко и конкретно определить, какое новое знание получено и каково его значение для науки и практики. В этом случае в качестве главных критериев оценки результатов научной работы выступают научная новизна, теоретическая и практическая значимость:

- *новизна результатов*: что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые?

- *значение для науки*: в какие проблемы, концепции, отрасли науки вносятся изменения, направленные на развитие науки, пополняющие ее содержание?

Теоретическая значимость отражает возможные перспективы использования полученных результатов для дальнейшей работы, для решения других проблем.

- *значение для практики*: какие конкретные недостатки практики можно исправить с помощью полученных в ходе исследования результатов?

Практическая значимость заключается в том, какие конкретные результаты, полученные в ходе работы, можно использовать в педагогической практике.

Описывая практическую значимость исследования, необходимо обозначить раздел практической педагогической деятельности, в ко-

тором полезно применить результат исследования для исправления конкретного недостатка.

Некоторые авторы выделяют еще один критерий научно-педагогического исследования – готовность результатов к использованию и внедрению.

Необходимости получить новое знание подчинен весь ход исследования и все его методологические характеристики. Вопрос о научной новизне результатов исследования, как правило, возникает еще на стадии определения предмета исследования – необходимо обозначить, относительно чего будет получено такое знание. Новое знание в виде предположения отражается в гипотезе. Но вот завершен определенный этап исследования или выполнена вся работа в целом. Теперь, при осмыслении и оценке промежуточных и окончательных результатов, нужно дать конкретные ответы на вопросы о его научной новизне: что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые? Если нет убедительного ответа на эти вопросы, может возникнуть серьезное сомнение в смысле и ценности всей работы. И здесь проявляется соотнесенность основных методологических характеристик: чем конкретнее сформулирована проблема и выделен предмет исследования, показана практическая и научная актуальность темы, тем яснее самому исследователю, *что* именно он выполнил впервые, каков его конкретный вклад в науку.

*Критерий научной новизны* характеризует содержательную сторону результатов исследования, т. е. новые теоретические положения и практические рекомендации, которые ранее не были известны и не зафиксированы в психолого-педагогической науке и практике. Обычно выделяют научную новизну теоретических (закономерность, принцип, концепция, гипотеза и т.д.) и практических (правила, рекомендации, средства, методы, требования и т.п.) результатов.

Нужно различать два способа представления научной новизны результатов исследования: описание новизны и ее содержательное изложение. Простое описание (упоминание) полученных исследователем научных результатов уместно в том случае, когда новые результаты входят в состав других характеристик исследования, например, защищаемых положений или заключения о теоретической значимости работы. Приведем примеры описания научной новизны результатов исследования: «Выявлены два типа построения заданий,

связанных с формированием теоретических знаний»; «Определена эффективность игровых приемов обучения, применяемых в контексте современной методики руководства детской изобразительной деятельностью». Для целей методологической рефлексии подобное описание может оказаться достаточным, поскольку оно в общем виде включает и содержание полученных новых результатов. Без самих результатов описание их было бы невозможно.

Для экспертизы качества исследовательской работы может потребоваться содержательное изложение новых результатов, объединенное с их описанием, чтобы читатель мог ясно представить, в чем конкретно они состоят. Приведем пример такого изложения.

Определены дидактические основания требований к всесторонней проверке усвоения теоретических знаний в общественных науках. К их числу относятся: а) конкретизированный перечень целей изучения теоретических знаний в общественных науках; б) типология теоретических знаний, обеспечивающая всестороннюю их проверку у учащихся; в) требование усвоения знаний до готовности их к творческому применению.

Следующие два критерия определяют значимость результатов исследования для науки и практики.

*Критерий теоретической значимости* определяет влияние результатов исследования на имеющиеся концепции, идеи, теоретические представления в области теории и истории педагогики. Он дает возможность судить о сущности и закономерности психолого-педагогических процессов и явлений, непосредственно связан с научной новизной и степенью сформированности теоретических положений, т. е. концептуальностью, доказательностью сделанных выводов, перспективностью результатов исследования для разработки вопросов прикладного плана.

Нередко определение новизны и теоретической значимости считаются одним целым, в лучшем случае дело фактически сводится к научной новизне. Например, указывается, что «...научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в следующем: обоснована сущность самовоспитания молодых педагогов..., охарактеризована специфика направленности самовоспитания..., раскрыты педагогические условия наиболее успешного и эффективного осуществления самовоспитания молодых специалистов в области педаго-



гики...». Подобный подход допустим только в том случае, если исследование носит явно выраженный теоретический характер. Более правильным будет сначала выделить положения, которые ранее отсутствовали в науке и получены исследователем в результате научного поиска, а затем показать их теоретическую значимость для дальнейшего развития науки.

*Критерий практической значимости* определяет изменения, которые стали реальностью или могут быть достигнуты посредством внедрения результатов исследования в практику. Прикладная значимость результатов зависит от числа и категорий лиц, заинтересованных в результатах научного труда, масштаба внедрения, степени готовности к этому результатов исследования, предполагаемого социально-экономического эффекта.

Определяя значение проведенного исследования для практики, ученый отвечает на вопрос: «Какие конкретные недостатки практической педагогической деятельности можно исправить с помощью полученных в исследовании результатов?» Поэтому простое упоминание о том, где можно использовать результаты исследования, недостаточно, поскольку оно не дает представления о том, как и для каких практических целей можно применить результаты именно этой научной работы.

*Критерий готовности результатов психолого-педагогического исследования к использованию и внедрению* определяет степень этой готовности:

- 1) результаты работы готовы к внедрению, разработаны нормативные материалы, программы, учебные пособия;
- 2) результаты исследования в основном готовы к внедрению, разработаны психолого-педагогические указания, методические предписания;
- 3) результаты не готовы к внедрению.

Таковы основные требования к оценке результатов научно-педагогического исследования.

### **Вопросы и задания**

1. Чем, с Вашей точки зрения различаются понятия: проблема, вопрос, проблемная ситуация? Ответ обоснуйте.

2. Изучите представленный фрагмент научно-исследовательского аппарата Г. Ф. Валеевой на тему : Задачный подход к формированию учебно-исследовательской культуры старшеклассников:

«Таким образом, в системе общего среднего образования существуют *противоречия* между:

- повышенными требованиями со стороны государства и общества к интеллектуальным и креативным качествам личности и недостаточным вниманием системы школьного образования к формированию у учащихся культуры исследовательской деятельности и научного мышления;

- продуктивными возможностями задачного подхода к повышению уровня учебно-исследовательской культуры в процессе преподавания учебных предметов и степенью разработанности его дидактических и учебно-методических аспектов.

Данные противоречия позволили определить *проблему исследования*, связанную с научно-педагогическим обоснованием использования системы учебных задач как средства развития учебно-исследовательской культуры старшеклассников и обусловили выбор *темы исследования* «Задачный подход к формированию учебно-исследовательской культуры старшеклассников».

**Объект исследования** - учебно-исследовательская культура учащихся.

**Предмет исследования** - система задач как средство формирования учебно-исследовательской культуры старшеклассников.

**Цель исследования:** научно обосновать, разработать и экспериментально проверить модель формирования учебно-исследовательской культуры старшеклассников на основе задачного подхода.

**Гипотеза исследования:** формирование учебно-исследовательской культуры старшеклассников на основе задачного подхода будет более эффективным, если:

- уточнено понятие «учебно-исследовательская культура старшеклассников», определены ее структурные компоненты и показатели, дана критериально-уровневая характеристика сформированности;

- раскрыты и обоснованы возможности применения учебных задач для активизации учебно-исследовательской работы старшеклассников;

разработана и внедрена в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы научно обоснованная модель формирования учебно-исследовательской культуры средствами задачного подхода;

реализован комплекс педагогических условий, обеспечивающих повышение уровня учебно-исследовательской культуры старшеклассников;

- предложена система учебных задач, способствующих целенаправленному формированию у учащихся качеств, присущих учебно-исследовательской культуре.

В соответствии с предметом, целью и выдвинутой гипотезой определены следующие *задачи исследования*:

1. Уточнить содержание понятия «учебно-исследовательская культура старшеклассников» и выявить теоретико-методологические предпосылки ее формирования на основе задачного подхода.

2. Раскрыть содержание и структуру учебно-исследовательской культуры старшеклассников, определить критерии и показатели её сформированности.

3. Обосновать целесообразность применения задачного подхода для повышения уровня учебно-исследовательской культуры старшеклассников.

4. Разработать модель формирования учебно-исследовательской культуры старшеклассников на основе задачного подхода.

**(Валеева, Гузель Фахрисламовна.**

Задачный подход к формированию учебно-исследовательской культуры старшеклассников : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Валеева Гузель Фахрисламовна; [Место защиты: Владимир. гос. ун-т им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых]. – Владимир, 2012. – 24 с.)

### **3. Оцените соответствие в данном фрагменте**

- объекта и предмета в данной работе;
- темы и предмета;
- предмета и цели;

- цели и задач исследования.

**4. Проанализируйте** проблему представленного исследования с точки зрения содержания и корректности формулировки.

**В процессе анализа используйте помещенные в хрестоматийные материалы фрагменты работы В. В. Краевского.**

5. Анализ значительного числа работ показывает значительные трудности формулирования объекта и предмета исследования. **Разработайте** алгоритм, с помощью которого можно увидеть их соотношение и облегчить задачу их определения.

**6. Сформулируйте** возможный предмет исследования к следующим темам:

- формирование коммуникативной компетентности как элемент подготовки будущего педагога;
- познавательная компетентность как цель современного образования;
- использование информационных технологий в проблемном обучении.

**7. Как могут быть сформулированы** тема и объект исследования, в котором выделен следующий предмет:

- педагогические условия адаптации зарубежных гуманистических систем образования (в частности, вальдорфской школы Р. Штайнера) к особенностям российской действительности?

**8. Представьте** в виде логической схемы процесс формирования гипотезы исследования.

**9. Подумайте над вопросом:** При каких условиях возможно корректное заимствование для собственного исследования уже сформулированных кем-то идей, подходов, замыслов?

10. **Подвергните критическому анализу** следующие гипотезы, заимствованные из кандидатских и докторских диссертаций (задание взято из пособия Загвязинского В.И., Атаханова Р.)

**Тема:** «Подготовка будущего учителя к работе по формированию познавательных интересов школьников» (1992 г.).

**Гипотеза:** Формирование познавательных интересов школьников будет осуществляться наиболее эффективно, если обучение студентов педагогического вуза методике формирования познавательного интереса будет рассматриваться как составная часть общей систе-

мы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, для чего необходимо реализовать систему организационно-педагогических условий, способствующих совершенствованию процесса подготовки будущих учителей к формированию познавательных интересов школьников, а также обеспечить взаимосвязь и преемственность психологических, педагогических и методических дисциплин в плане подготовки будущих учителей к соответствующему аспекту профессионально-педагогической деятельности.

*Тема:* «Модель готовности руководителя образования к целеполагающей деятельности» (1998 г.).

*Гипотеза:* Уровень готовности руководителя образования к целеполагающей деятельности можно повысить, если:

а) процесс целеполагания основан на объективной информации по педагогическому прогнозированию результатов управленческой деятельности руководителя;

б) реализация целеполагания осуществляется на основе теоретической модели, которая является базой формирования программы развития муниципальной системы образования;

в) критерии эффективности целеполагания реализуются на всех этапах процесса принятия и реализации управленческого решения.

*Тема:* «Пути и средства дифференциации обучения школьников» (1997 г.).

*Гипотеза:* Процесс дифференциации обучения становится эффективным способом его оптимизации, обеспечивая развитие учебной деятельности школьников, если пути и средства дифференциации определяются системой следующих дидактических условий:

- диагностика уровня развития учебной деятельности школьника;
- проектирование учебного материала на основе системы развивающих учебных задач;
- диалогическая структура учебной деятельности;
- психолого-педагогический мониторинг учебной деятельности.

*Тема:* «Формирование у учащихся умений и навыков самостоятельного решения геометрических задач в курсе планиметрии».

*Гипотеза:* Если обучение школьников решению геометрических задач будет производиться поэтапно, с последовательным завершением отработки необходимых на каждом этапе навыков с помощью спе-

циальной системы дидактических заданий и приемов работы, то у учащихся будут сформированы умения и навыки самостоятельного решения геометрических задач, что повысит в целом качество обучения геометрии.

*Тема:* «Педагогическая технология управления процессом обучения одаренных детей» (2000 г.).

*Гипотеза:* Управление процессом обучения одаренных учащихся старших классов будет эффективным при условиях, если:

- используется индивидуально-творческий подход как базовый принцип;
- в школе есть возможность для творческой самореализации старшеклассников, максимально используется творческий потенциал учителей, создана обстановка творчества и диалога в учебном процессе, обеспечена исследовательская среда;
- используется проблемно-модульная технология управления процессом обучения.

## **Хрестоматийный материал**

**В. В. Краевский**

### **ОБЪЕКТ И ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**«Лев Толстой как зеркало русской революции.** Опыт занятий с начинающими исследователями показал, что различение объекта и предмета научного исследования – едва ли не самое трудное, с чем они сталкиваются в попытке упорядочить свои представления о направлении и структуре работы. Поэтому, выходя за рамки педагогики, начнем с одного очень наглядного примера.

Нет человека, который не слышал бы о Льве Толстом – великом мыслителе и художнике.

Современная Россия знает его в первую очередь как гениального писателя. Но он был также философом, религиозным деятелем, педагогом, а в молодости еще и военным. О каждой из этих сторон его жизни и деятельности написано множество статей, книг, диссертаций. Но вот один из авторов рассмотрел сделанное Л. Н. Толстым с непривычной стороны – политической, поскольку сам был политиком. Так

появилась широко известная в недавнем прошлом статья В. И.Ленина «Лев Толстой *как* зеркало русской революции». Можно сказать, что в том многогранном объекте, каким является деятельность Л. Н.Толстого и его влияние на умы современников, был выделен специальный предмет рассмотрения, и эта деятельность отражена, с одной определенной стороны, в связи с потрясениями, угрожавшими в самом начале XX века фундаментальным устоям общественной жизни России. Этот аспект, или предмет, выделен малозаметным на первый взгляд словом *как*, означающим, что автор рассматривает данный объект в определенном качестве, особым образом, по-своему.

Выделение предмета дает возможность автору сосредоточиться на главных для него характеристиках, свойствах объекта и фактах, связанных с этим главным. Вернемся к нашему собственному предмету. Педагогическая действительность, как и действительность вообще, бесконечно многообразна» Ученый же должен получить некоторые конечные результаты в ее исследовании. Если он не выделит в том объекте, на который направлено его внимание, главный ключевой пункт, аспект или взаимосвязь, он может «расплываться мыслью по древу», пойти сразу во всех направлениях, что, понятно, ни к чему хорошему привести не может. Поэтому необходимо различать, с одной стороны, весь круг явлений, на которые направлено внимание исследователя, то есть *объект*, а с другой – то, относительно чего он обязуется получить новое знание, – *предмет* его научной работы.

Для решения конкретных задач исследования потребуется привлечь многие знания, к этому времени уже полученные наукой, и не только педагогической. Но новое знание будет сказано лишь о чем-то одном, выделяемом как *специальный и оригинальный предмет изучения*, и это будет реальный вклад в педагогическую науку. Когда это условие остается вне поля зрения научного работника, как раз и получается, что его выводы повторяют общеизвестные положения. А это означает, что исследование фактически не состоялось, ибо не достигнута конечная цель, ради которой оно, собственно, и проводилось – получение нового знания.

Необходимость получения такого знания определяет в исследовании всё остальное. Поэтому, раскрывая любую характеристику педагогического исследования, непременно нужно установить отношение этой характеристики к получению нового результата. Определяя

актуальность, исследователь думает о том, насколько остра потребность науки и практики в знаниях определенного вида, а место и специфику недостающего знания устанавливает, выдвигая проблему. Предмет, как отмечалось, обозначает на тот аспект объекта исследования, относительно которого будет получено такое знание, и т. д. Наконец, по завершении исследования нужно описать и кратко изложить, в чем состоит новизна полученных результатов.

Определяя объект исследования, следует дать ответ на вопрос: *что* рассматривается? А предмет обозначает аспект рассмотрения, дает представление о том, *как* рассматривается объект именно в данном исследовании, этим ученым. Так, например, в объекте, каким является умственное воспитание учащихся в процессе обучения, выделяется предмет: исследовательский и эвристический методы обучения *как* средство умственного воспитания учащихся.

Точное определение предмета избавляет исследователя от заведомо безнадежных попыток

«объять необъятное», сказать все, притом новое об эмпирическом объекте, имеющем в принципе неограниченное число элементов, свойств и отношений.

Всей жизни исследователя, его детей, внуков и правнуков не хватило бы, чтобы получить новое знание о школьном учебнике во всей его полноте, т. е. знания обо всех его возможных функциях, причем во всех аспектах: методическом, дидактическом, воспитательном, эстетическом, психологическом, полиграфическом, экономическом, гигиеническом и т. д., да еще сделать это применительно к учебникам по всем предметам и всем годам обучения. Такая работа непосильна одному человеку. Но главное не в этом. Вряд ли может представить ее результаты в завершенном виде и группа научных работников, потому что она «незамкнута», т. е. бесконечна. Определяя предмет, мы одновременно открываем возможность прийти к конечному (для данного этапа) результату.

Поэтому в реально проведенных исследованиях в объекте «школьный учебник» был выделен предмет исследования. В одной такой работе школьный учебник рассматривался как средство систематизации знаний учащихся, в другой – как средство умственного развития младших школьников. Таким образом, все знания о любом учебнике группируются вокруг предмета, рассматривают объект



только в том качестве и в том аспекте, которые обозначены в формулировке предмета. Формулирование предмета исследования – результат учета задач, реальных возможностей и имеющихся в науке описаний объекта, а также других характеристик исследования. Еще несколько примеров.

По отношению к объекту, каким является преобразование учебного материала в процессе

обучения, *предметом* изучения оказались *способы преобразования учебного материала, составляющего содержание школьного учебника, взятые в границах их дидактической целесообразности.*

Достаточно продуктивно выделение в качестве предмета границ применения тех явлений и

процессов, которые выступают как объект исследования, например, *«границы применения стандартизованного предъявления учебного материала»* или определение соотношений, связей, зависимости одних явлений от других, которые берется изучать исследователь. Так, в одной работе объектом была определена организация обучения в условиях его дифференциации, а предметом – *зависимость* организации групповых форм работы от характера дифференциации обучения.

Во всех приведенных примерах проступает субъективный характер предмета, отражающего собственный, присущий только этому исследователю и только в данной работе способ видения объекта: «взятые [исследователем] в границах...», т. е. рассматриваемые им определенным образом: «границы эффективного применения» – ограничения, накладываемые на применение данного способа *исследователем*. Формы, в которых должна реализоваться «зависимость организации... от характера...» также предлагаются исследователем.

В работе, посвященной научному обоснованию обучения, объект – объективно существующие состав, структура и функции обоснования, а предмет: «научное обоснование обучения *как* способ реализации наукой своей опережающей функции по отношению к педагогической практике». Таким образом, автор не обязан (да и не может, если бы даже захотел) сказать всё, притом новое, о научном обосновании обучения. Говорится только об обосновании, взятом им в определенном качестве, – как о средстве реализации наукой ее опережающей функции. В другом исследовании объект – способы по-

строения личностно ориентированного содержания общего образования, а предмет – включение личностного опыта в содержание образования *как* условие обеспечения его личностно развивающей направленности.

Соотношение объекта и предмета можно кратко охарактеризовать так: *объект (и это вполне естественно) объективен, а предмет субъективен*. Не зря, наверное, в английском языке предмет (по крайней мере, учебный) обозначается словом *subject*. Наиболее очевидно это в том случае, когда употребляется слово «как» в смысле: «в каком качестве принимается объект к изучению». Поэтому мы и начали этот раздел с примера, в котором именно таким образом обозначен предмет одной из статей о Л. Н. Толстом.

Наконец, самым кратким и точным, хотя и требующим некоторых специальных знаний, определением будет такое: *предмет – это модель объекта*.

Иногда требование выделять объект и предмет исследования считают формальным. Это неверно. В действительности оно по-настоящему содержательно, поскольку помогает исследователю еще в начале работы определить прямую дорогу к поставленной цели, сосредоточить внимание на главном направлении. Предмет, если воспользоваться метафорой, помогающей понять суть проблемы, можно сравнить с магнитом, поднесенным к груде железных опилок. Появляется структура, беспорядочное нагромождение отдельных частиц поляризуется, приобретает определенные очертания. В педагогическом исследовании становится возможным отделить главное от второстепенного, заданное от данного. Уже имеющееся «старое» (данное) знание выступает как средство получения новых нетривиальных результатов (заданного) – новых теоретических положений, закономерностей, принципов, более конкретных норм педагогической деятельности и т. п.

Определение предмета полезно еще в одном отношении. Оно снимает претензии к полноте

завершенного исследования, если работа выполнена в соответствии с заявленным предметом, то есть если та сторона объекта, которую «взял» для изучения исследователь, рассмотрена им так, как обозначено в формулировке предмета, цели и задачи.

Реальная практика определения методологических характеристик и в особенности предмета исследования приводит на ум неоригинальную мысль о том, что можно заниматься своим делом добросовестно, а можно - кое-как, лишь бы начальство не сердилось. Было дело – выпускали телевизоры, которые вместо того, чтобы развлекать их владельцев, устраивали в квартирах пожары. Но никому не пришло в голову по этой причине отказаться от идеи выпуска телевизоров вообще. Просто нужно было навести порядок на заводе.

Можно и предмет обозначить формально, не подумав, как следует. Это характеризует не категорию саму по себе, а ее небрежное использование. Об этом поговорим отдельно.

Как не надо определять объект и предмет. Несмотря на очевидность приведенных выше соображений, как показывает практика, различение этих категорий дается с трудом. В самом начале пути, когда многое еще неясно, трудности и неопределенность в формулировании методологических характеристик естественны. Однако и на стадии первоначального обдумывания предстоящей работы и ее главных понятийных «узлов» вполне возможно соблюдать логику развертывания познающей мысли.

Наиболее распространенным недоразумением, фактически ликвидирующим различие двух рассматриваемых здесь характеристик, является представление о предмете как обозначении некоторого участка или части объекта, избираемого для изучения: «объект шире, а предмет более узок». Но дело вовсе не сводится к размерам того или другого.

Возьмем один примитивный, но зато наглядный пример из жизни. Если разрежем дождевого червя на неравные части, получим двух червяков - большого и маленького. Подобную

операцию иногда производят и над объектом – выделяют часть его и считают, что это и есть предмет. Но это не так. Получается просто ещё один объект, только он меньше исходного по размерам.

Предмет – не кусок, отрезанный от объекта, а способ или аспект его рассмотрения – объект *как...* Например: «учебник *как...*», «научное обоснование *как...*», «включение личностного

опыта *как...*» и т. п. Объект рассматривается *весь, целостно*, в определенном ракурсе. Эта мысль хорошо выражена в определении категории предмета, предложенном автором книги о кандидатской

диссертации Ф. А. Кузиным: «Предмет исследования – всё то, что находится в границах объекта исследования в определённом аспекте рассмотрения».

Поэтому нельзя принять обозначения вроде: объект – воспитательная система школы, а предмет – дидактическая подсистема воспитательной системы школы (такая подсистема сама представляет собой объект, и требуется выделение определенного аспекта этой подсистемы); объект – эстетическое воспитание школьников, предмет – обучение музыке учащихся начальных классов. Или: объект – гуманистические учебно-воспитательные учреждения Западной Европы России и США в XX веке, предмет – процесс становления и развития теории и практики гуманистических школ XX века. Процесс объективен, поэтому автор, имея в виду предмет, на самом деле обозначает объект. В этом случае предмет еще надо искать и вокруг него строить исследование. То же можно сказать о таком определении предмета: «развитие позитивной Я-концепции будущего учителя в процессе педагогической подготовки». Или: «...процесс приобщения студентов педагогических вузов к духовным общечеловеческим и образовательным ценностям...».

Аморфное, размытое определение предмета, как правило, служит признаком того, что и вся работа характеризуется тем же. Например, вникая в смысл работы, посвященной развитию Я-концепции будущего учителя (откуда мы привели определение предмета), читатель недоумевает: почему в заглавие попал учитель? Все содержащиеся в диссертации положения в равной степени относятся к подготовке любого специалиста – будущего медика, лётчика, инженера и т.д. Например, к условиям развития Я-концепции будущего учителя автор относит установку на положительную самооценку,работку контроля всех проявлений личности, самокоррекцию, укрепление положительного статуса каждого студента. Именно – *каждого* студента, а не только будущего учителя. Предлагаются дидактические условия: «заданный режим подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности», «управление процессом подготовки студентов к данному виду деятельности со стороны преподавателя». А к будущим экономистам это не относится? И годится только для развития у них Я-концепции?

Вот еще один «процесс», попавший в обозначение предмета (при объекте, определенном как «гуманистическая педагогика М. Монтессори и ее реализация в современном образовании»). Предмет: «Процесс разработки М. Монтессори космического воспитания и пути его творческого применения в современной Монтессори-педагогике». Вместо одного целостного предмета здесь представлены два объекта: «процесс разработки» и «пути творческого применения». Если учесть, что и объект не один: «педагогика М.Монтессори» и «ее реализация», получим четыре объекта и ни одного предмета. В подобных случаях изложение становится аморфным, границы анализа размываются. Как правило, они неправомерно расширяются, и становится неясно, о чем идет речь. Можно принять за правило: независимо от содержания не следует разрушать целостность предмета, порождая вместо него два объекта путем использования союза *и*. Это признак хотя и формальный, но безошибочный.

Другое дело, когда предметом становится процесс не сам по себе, то есть не как объект, а как явление действительности, рассматриваемое определенным образом. В таком качестве в одной из работ выступает процесс педагогического обеспечения развития субъектной позиции студентов педагогического вуза. Он рассматривается автором *как* гуманистическая основа системы обучения. Это действительно предмет, поскольку проявлена субъектная позиция самого исследователя, определено то, относительно чего он намеревается получить новое знание.

Перечень формулировок предмета, выделяемого без указания на аспект или способ рассмотрения фрагмента объективно существующей педагогической действительности можно продолжить: отбор и обучение одаренных детей в современной школе США; инновационные процессы в сфере воспитания; использование структурно-логических схем в начальной школе; подготовка учащихся вечерних школ к самообразованию в учебно-воспитательном процессе и т. д. Все подобные случаи объединяет одно – отсутствие следов того, что З. К. Мамардашвили называл индивидуальным интеллектуальным усилием. Как правило, некорректность в определении предмета исследования сочетается со слишком широким обозначением его объекта. Иногда объект одного отдельно взятого исследования совпадает по масштабу чуть ли не с объектом всей педагогики: педагогический

процесс в вузе; сфера воспитания школьников в педагогических учреждениях; учебно-воспитательный процесс в вечерних (сменных) и заочных общеобразовательных школах; методы педагогического познания.

Но таким определениям невозможно догадаться, о чем идет речь в работе. Иногда допускается разрыв между объектом и предметом исследования. Они выделяются в разных научных отраслях, что ведет к нарушению целостности и концептуальное работы, к аморфности изложения и отсутствию системности получаемых знаний. Это не может не вести к снижению уровня теоретической и практической значимости исследования. Чаще всего подобное «расщепление» происходит в плоскостях педагогики и психологии.

*Объект* определяется в области психологии – транскультурные умения студентов при изучении иностранного языка, а *предмет* – в педагогике: процесс формирования транскультурных коммуникативных умений. Аналогичным образом, например, *объект* определяется как профессиональная готовность учителя к обучающей деятельности, а *предмет* – процесс подготовки студентов физико-математических факультетов педагогических вузов к использованию проблемного обучения в школе. В другой работе *объект* – структура музыкального кружозора подростков (на самом деле это объект практики и, возможно, педагогической психологии, а не педагогического исследования), *предмет* – процесс формирования музыкального кружозора на уроках музыки и во внеурочное время.

Встречается и обратное соотношение: объект в педагогике, а предмет в психологии. Например, объект – теория и практика, обеспечивающие развитие творческого потенциала педагога в системе дополнительного образования детей; *предмет* – развитие творческого потенциала педагога в условиях совершенствования дополнительного образования детей.

А вот пример смещения в педагогическом исследовании и объекта, и предмета в сторону другой научной дисциплины: объект исследования – процесс *изучения* графических дисциплин в вузе; предмет исследования – интеллектуальное *развитие студентов при изучении* графических дисциплин. *Изучение* рассматривается психологией, а педагогика изучает *обучение*, о чем говорилось в разделе, посвященном соотношению педагогики и психологии. Только об изучении

и интеллектуальном развитии идет речь и при постановке задач исследования: «выявить особенности интеллектуального развития студентов при изучении графических дисциплин...», «разработать содержание и обеспечение мониторинга интеллектуального развития студентов при изучении графических дисциплин». Хотя, судя по заглавию, целью работы должно быть определение педагогических условий обеспечения интеллектуального развития студентов, в задачах и выводах об этих условиях ничего не сказано.

Иногда случается, что автор в определении предмета дословно воспроизводит

формулировку, обозначающую другую методологическую характеристику. Тема одного исследования сформулирована так: «Теоретические основы социально-экологического образования школьников». И предмет определен точно так же, теми же словами. Дело не только в том, что такой подход непродуктивен уже потому, что никакой «прибавки» в способах рассмотрения объекта он не дает, и нельзя в этом случае говорить о взаимодополняющем характере системы методологических характеристик. Неправильна такая формулировка и по существу. Теоретические основы автор не изучает как некую объективную данность, а сам разрабатывает. В начале исследования, когда определяется предмет, их еще не может быть. Объектом же исследования научные основы могут быть лишь в методологическом или историко-педагогическом исследовании, когда изучается то, что уже сделано в науке другими, а не то, что только еще собирается предпринять исследователь – автор данной работы. Не исключено, что когда-нибудь в будущем будут изучать и созданные им теоретические основы. Но это будет другое исследование, другой автор и, скорее всего, другое время...

Нужно ещё раз подчеркнуть, что требование различать и чётко формулировать объект и

предмет исследования – не пустая формальность, как склонны думать, говорить и писать нетерпеливые натуры, желающие без промедления получить искомый результат. Характер и способ определения этих методологических характеристик служит показателем степени углубления исследователя в сущность объекта и продвижения в самом исследовательском процессе. В этих определениях находит отражение уровень всего исследования на данной стадии.

Не всегда удастся сразу найти нужные слова. Это не значит, что первоначальное определение было ошибочным. Просто произошел переход на следующую стадию познания изучаемого участка педагогической действительности, и это должно найти отражение в новых, уточнённых представлениях исследователя о его работе».

*(Краевский В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов исследователей. – Чебоксары: изд-во Чувашского университета, 2001. – С. 98 – 103)*

## **Глава 4. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Важно определить, какими методами будет пользоваться исследователь в своей работе.

**Методы исследования** – способы познания объективной реальности, способ достижения поставленной цели. С помощью определенных методов исследователь получает необходимую информацию об изучаемом предмете.

Выбор методов исследования определяется характером выполняемой работы.

### **4.1. Эмпирические методы педагогического исследования**

Эмпирические знания это те знания, которые получают через чувственные восприятия, это знания об основных параметрах исследуемых фактов, о функциональных связях между этими параметрами, о поведении объектов. В ходе получения эмпирических знаний об изучаемом объекте выявляются такие свойства, связи и отношения вещей и явлений, которые обнаруживаются в ходе практической деятельности, наблюдений и экспериментов. Характерный признак эмпирического объекта – возможность его чувственного отражения. Результаты эмпирического исследования фиксируются в форме установления фактов и эмпирических законов или закономерностей.

К исследовательским методам, позволяющим получить эмпирические данные о педагогических процессах, можно отнести те, которые непосредственно связаны с реальностью, с практикой. Они обеспечивают накопление, фиксацию, классификацию и обобщение исходного материала для создания педагогической теории. К ним отно-



сятся: научное наблюдение, разные виды психологических и педагогических экспериментов, работа с научными фактами – описание полученных результатов, классификация фактов, их систематизация, всевозможные способы анализа и обобщения; опросы, беседы, изучение результатов деятельности конкретных лиц и др. В этой главе мы кратко рассмотрим основные эмпирические методы психолого-педагогических исследований, приведем их сущностные и содержательные характеристики.

#### ***4.1.1. Метод изучения психолого-педагогической научной и методической литературы, архивных материалов***

Изучение психолого-педагогической научной и методической литературы, рукописей, архивных материалов, материалов на магнитных и других носителях, содержащих факты, которые характеризуют историю и современное состояние изучаемого объекта, служит способом создания первоначальных представлений и исходной концепции о предмете исследования, его сторонах и связях, обнаружения пробелов, неясностей в разработке выбранной для изучения проблемы. Тщательное изучение литературы помогает отделить известное от неизвестного, зафиксировать уже разработанные концепции, установленные факты, накопленный педагогический опыт, четко очертить грани предмета исследования.

Работа над литературой начинается с составления *библиографии* – списка подлежащих изучению произведений, их перечня, научного описания, приведения необходимых указателей. Библиография обычно включает книги, учебники, учебные и учебно-методические пособия, журналы, статьи в сборниках научных и методических трудов, тезисы докладов на различного уровня конференциях, монографии, реферативные обзоры, авторефераты диссертаций и др.

Для того чтобы охватить основную литературу по избранному направлению исследования, при работе в библиотеке используются два наиболее распространенных вида каталогов (составленных в определенном порядке перечня литературных источников): систематический и алфавитный. В первом литература расположена по проблемам или наукам, во втором – по алфавиту (фамилии автора или названию коллективной монографии, учебника или учебного посо-

бия). Наряду с этими источниками, можно обратиться к справочно-библиографическим указателям, электронным библиотечным каталогам, информации о выходящей литературе и рецензиях на нее, а также к справочному и библиографическому аппарату книг, имеющих в распоряжении самого исследователя.

Сведения о литературе выписываются обычно на карточки, заполнять которые следует четко и правильно, либо они могут быть скомпонованы в отдельный файл и храниться в памяти компьютера. *Важно точно указать автора или редактора книги, статьи, брошюры; название и год издания; издательство, том, выпуск и номер издания. Если используются отдельные цитаты – то и номера страниц, на которых они приведены.* Полезно указать и библиографический шифр издания.

Первичное ознакомление с литературой и другими источниками должно дать представление о проблематике, основном содержании того или иного произведения. Для этого *полезно сначала ознакомиться с аннотацией, введением, оглавлением, заключением, бегло просмотреть содержание источника.* После этого определяется способ проработки издания: тщательное изучение с конспектированием; выборочное изучение, сопровождающееся выписками; общее ознакомление с аннотированием и т. д.

Сведения для аналитической работы требуют иной системы записей. Интересующие исследователя положения, методики, тезисы, идеи записываются на отдельных листах, имеющих соответствующие графы: название источника, основное понятие или проблема, цитируемое положение или определение с указанием страницы, собственные комментарии цитируемого и др. То же самое можно сделать и на компьютере в виде отдельного файла (файлов).

Результаты этой работы систематизируются в соответствии со структурой научного труда. При изучении литературы особое внимание необходимо обращать на основные понятия, которые будут использоваться в исследовании. Они должны быть четкими и однозначными.

Результаты работы с литературой по каждому изучаемому вопросу желательно оформить в виде тематических обзоров, рефератов, рецензий и других источников, в которых излагаются основные интересующие исследователя научные положения. При этом важно

вскрыть существующие противоречия в подходах к изучаемой проблеме, выявить совпадающие и несовпадающие точки зрения на предмет исследования, разработанные положения, существующие в них неясные и дискуссионные вопросы. Следует выделить, что нового автор каждой работы вносит в исследование проблемы, какие оригинальные подходы и решения он предлагает, в чем их научная новизна, теоретическая и практическая значимость. На этом же этапе целесообразно высказать и зафиксировать свое отношение к авторским позициям, к полученным исследователями выводам.

Часто при анализе изучаемой проблемы наряду с *печатными материалами* приходится привлекать *материалы рукописные*. Это диссертационные работы по теме исследования, описание содержания которых дается в специальных авторефератах, а также отчеты о научно-исследовательских работах. Кроме того, могут широко использоваться материалы исторических и текущих архивов, в которых содержатся отчеты, протоколы заседаний, акты проверок, стенограммы выступлений, доклады и сообщения по вопросам исследуемой проблемы за определенные исторические этапы развития системы образования. Источниками фактических материалов служит разнообразная текущая документация учебных учреждений (планы работ, отчетно-учетная документация, приказы и распоряжения руководителей, журналы контрольных проверок и т. д.).

При изучении любых материалов, касающихся предмета исследования, важно четко определить цели и в соответствии с ними выделить показатели для сбора данных, выбрать способы их оформления (таблицы, графика, тематические обзоры и выборки и т. д.).

Изучение литературы и различного рода источников продолжается в ходе всего исследования. Вновь обнаруженные факты побуждают по-новому продумывать и оценивать содержание уже изученных книг и документов, стимулируют внимание к вопросам, на которые ранее не было обращено должного внимания, позволяют рефлексировать аналитическую деятельность самого исследователя. Основательная документальная база научной работы – важное условие ее объективности и глубины.

#### ***4.1.2. Наблюдение как метод сбора психолого-педагогической информации***

Один из эмпирических методов психолого-педагогического исследования, которому уделяется большое внимание, – наблюдение. Этот метод предполагает целенаправленное, планомерное и систематическое восприятие и фиксацию проявлений психолого-педагогических явлений и процессов.

Особенностями наблюдения как научного метода являются:

- ✓ направленность к ясной, конкретной цели;
- ✓ планомерность и систематичность;
- ✓ объективность в восприятии изучаемого и его фиксации;
- ✓ сохранение естественного хода психолого-педагогических процессов.

Наблюдение может быть:

- целенаправленным и случайным;
- сплошным и выборочным;
- непосредственным и опосредованным;
- длительным и кратковременным;
- открытым и скрытым («инкогнито»);
- констатирующим и оценивающим;
- неконтролируемым и контролируемым (регистрация наблюдаемых событий по заранее отработанной процедуре);
- каузальным и экспериментальным;
- полевым (наблюдение в естественных условиях) и лабораторным (в экспериментальной ситуации).

Наблюдение – процесс сложный: можно смотреть, но не видеть; смотреть вместе, а видеть разное; смотреть на то, что видели и видят многие, но, в отличие от них, увидеть новое и т. д. В психологии и педагогике наблюдение превращается в настоящее искусство: тембр голоса, движение глаз, расширение или сужение зрачков, чуть заметные изменения в общении с окружающими и другие реакции личности, коллектива могут служить основаниями для психолого-педагогических выводов. Чем опытнее наблюдатель, тем более точно он оценивает ход педагогического процесса по конкретным, иногда едва заметным проявлениям. У исследователя вырабатывается специальная система, механизм «чтения» психолого-педагогических явлений

по их внешним проявлениям. Длительность наблюдения зависит от его вида. Способы фиксирования результатов наблюдения могут быть разными. К ним относятся схемы и протоколы наблюдения, техника записи, распределение по категориям и шкалам. Весь этот инструментарий повышает точность наблюдения, возможность регистрации и контроля его результатов. Так, серьезное внимание следует уделить форме ведения протокола, которая зависит от предмета, задач и гипотезы исследования, определяющих критерий наблюдения. Например, протокол наблюдения за проявлением познавательного интереса может выглядеть примерно следующим образом.

| Признак<br>ФИО | Задаёт<br>вопросы | Проявляет<br>инициативу<br>в выполнении<br>заданий | ..... | ..... |  |
|----------------|-------------------|----------------------------------------------------|-------|-------|--|
| 1.....         |                   |                                                    |       |       |  |
| 2....          |                   |                                                    |       |       |  |
| ....           |                   |                                                    |       |       |  |
| п....          |                   |                                                    |       |       |  |

Наблюдатель записывает в протокол только то, что прямо или косвенно содействует решению изучаемой проблемы. Это подлинные факты, которые наиболее точно представляют конкретную ситуацию.

Помимо протоколов, возможны и другие формы ведения записи, например дневник, ведущийся хронологически и по возможности без перерыва. Дневниками обычно пользуются при долговременном наблюдении. Большую помощь в наблюдении оказывают технические средства: магнитофон, скрытая телекамера и др.

В связи с этим наблюдение как метод исследования предполагает выполнение исследователем следующих правил:

- четко определять цели наблюдения;
- составлять программу наблюдения в зависимости от цели;
- детально фиксировать данные наблюдения;
- применять системы категорий и оценочных шкал.

Программа наблюдения должна точно определять последовательность работы, выделять наиболее важные объекты наблюдения, способы фиксации результатов (протокольные записи, дневники наблюдений и т. д.).

Как и любой метод, наблюдение имеет свои *сильные стороны и недостатки*. К сильным сторонам следует отнести возможность изучения предмета в его целостности, естественном функционировании, живых многогранных связях и проявлениях. В то же время этот метод не позволяет активно вмешиваться в изучаемый процесс, изменять его или намеренно создавать определенные ситуации, делать точные замеры. Следовательно, результаты наблюдения должны быть обязательно подкреплены данными, полученными с помощью других методов психолого-педагогического исследования.

#### **4.1.3. Опросные методы**

Методы опроса психолого-педагогического исследования представляют собой письменные или устные, непосредственные или опосредованные обращения исследователя к респондентам с вопросами, содержание ответов на которые раскрывает отдельные стороны изучаемой проблемы. К этим методам прибегают в тех случаях, когда источником необходимой информации становятся люди – непосредственные участники изучаемых процессов и явлений. С помощью методов опроса можно получить информацию как о событиях и фактах, так и о мнениях, оценках, предпочтениях опрашиваемых.

Значение методов опроса в психологии и педагогике тем больше, чем слабее обеспеченность изучаемой сферы (психолого-педагогические процессы и явления) исследовательской информацией и чем менее эта сфера доступна непосредственному наблюдению. Вместе с тем методы опроса не универсальны. Наиболее плодотворно они используются в сочетании с другими методами психолого-педагогического исследования.

Широкое применение методов опроса объясняется тем, что информация, получаемая от респондентов, чаще богаче и подробнее, чем та, которую можно получить с использованием других методов. Она легко поддается обработке, получить ее можно сравнительно оперативно и дешево.

Среди недостатков методов опроса можно указать следующие:

- субъективность получаемой информации: респонденты нередко склонны переоценивать значение некоторых фактов или явлений, своей роли в них;

- искажение информации, которое может происходить за счет методических ошибок при составлении инструментария исследования, определении выборочной совокупности («выборки»), интерпретации данных;

- неизвестность необходимых сведений опрашиваемым.

Методы опроса в психолого-педагогических исследованиях применяются в следующих формах: в виде беседы, интервью (устного опроса), анкетирования (письменного опроса), экспертного опроса, тестирования (со стандартизированными формами оценки результатов опроса), а также с использованием социометрии, позволяющей выявлять межличностные отношения в группе людей. Кратко охарактеризуем каждый из указанных методов.

### **Беседа как метод исследования**

Беседа – один из основных методов психологии и педагогики, который предполагает получение информации об изучаемом явлении в логической форме как от исследуемой личности, членов изучаемой группы, так и от окружающих людей. В последнем случае беседа выступает как элемент метода обобщения независимых характеристик. Научная ценность метода заключается в установлении личного контакта с объектом исследования, возможности получить данные оперативно, уточнить их в виде собеседования.

Беседа может быть формализованной и неформализованной. *Формализованная беседа* предполагает стандартизированную постановку вопросов и регистрацию ответов на них, что позволяет быстро группировать и анализировать полученную информацию. *Неформализованная беседа* проводится по нежестко стандартизированным вопросам, что дает возможность последовательно ставить дополнительные вопросы, исходя из сложившейся ситуации. В ходе беседы этого вида, как правило, достигается более тесный контакт между исследователем и респондентом, что способствует получению наиболее полной и глубокой информации.

В практике психолого-педагогических исследований выработаны определенные правила применения метода беседы:

- беседовать только по вопросам, непосредственно связанным с исследуемой проблемой;

- формулировать вопросы четко и ясно, учитывая степень компетентности в них собеседника;
- подбирать и ставить вопросы в понятной форме, побуждающей респондентов давать на них развернутые ответы;
- избегать некорректных вопросов, учитывать настроение, субъективное состояние собеседника;
- вести беседу так, чтобы собеседник видел в исследователе не руководителя, а товарища, проявляющего неподдельный интерес к его жизни, думам, чаяниям;
- не проводить беседу второпях, в возбужденном состоянии;
- выбирать такое место и время проведения беседы, чтобы никто не мешал ее ходу, поддерживать доброжелательный настрой.

Обычно процесс беседы не сопровождается протоколированием. Однако исследователю можно при необходимости делать для себя некоторые пометки, которые позволят ему после окончания работы полностью восстановить весь ход беседы. Протокол или дневник как форму регистрации результатов исследования лучше всего заполнять после окончания беседы. В отдельных случаях могут использоваться технические средства ее регистрации — магнитофон или диктофон. Но при этом респондент обязательно должен быть проинформирован о том, что запись беседы будет осуществляться с применением соответствующей техники. В случае его отказа применение названных средств не рекомендуется.

Важно подчеркнуть, что с помощью беседы можно получить весьма ценную информацию, которую порой нельзя добыть другими методами. Форма беседы, как никакого другого метода, должна быть подвижной, динамичной. В одном случае цель беседы — получение той или иной важной информации — может скрываться, так как при этом достигается большая достоверность данных. В другом случае, напротив, попытка получить объективную информацию с помощью косвенных вопросов может вызвать негативную, скептическую реакцию участников беседы. Особенно высока вероятность подобной реакции у людей с завышенной самооценкой. В таких ситуациях более достоверную информацию исследователь получит, если займет такую, например, позицию: «Вы знаете много, помогите нам». Подобную позицию подкрепляют обычно повышенной заинтересованно-



стью в получении информации. Это, как правило, побуждает людей к большей откровенности и искренности.

Вызвать человека на откровенность и выслушать его – большое искусство. Естественно, что откровенность людей надо ценить и бережно, этично обращаться с полученной информацией. Откровенность беседы повышается, когда исследователь не делает никаких записей.

В беседе исследователь общается со специалистом. В процессе этого общения формируются определенные отношения двух личностей друг к другу. Они складываются из мелких штрихов, нюансов, сближающих двух людей или разъединяющих их как личностей. В большинстве случаев исследователь стремится к сближению в общении с личностью респондента. Однако бывают случаи, когда сближение, достигнутую откровенность надо «свернуть», вновь вернуться к определенной дистанции в общении. Например, иногда респондент, уловив искреннюю заинтересованность исследователя, начинает навязывать свою, как правило, субъективную точку зрения, стремится устранить дистанцию в общении и т. д. В этой ситуации идти на дальнейшее сближение неразумно, так как завершение беседы полной гармонией в общении, пусть даже чисто внешней, может привести к негативным последствиям. Поэтому исследователю психологически целесообразно заканчивать беседу с подобными людьми, установив определенную границу или не соглашаясь с чем-либо. Это обезопасит его от чрезмерной негативной реакции собеседника в будущем. Создать эти тонкие грани общения – настоящее искусство, которое должно базироваться на знании исследователем психологии людей.

**Интервью** – разновидность метода опроса, специальный вид целенаправленного общения с человеком или группой людей.

В основе интервью лежит обычная беседа. Однако, в отличие от нее, роли собеседников закреплены, нормированы, а цели определяются замыслом и задачами проводимого исследования.

*Специфика* интервью состоит в том, что исследователь определяет заблаговременно лишь тему предстоящей беседы и основные вопросы, на которые он хотел бы получить ответы. Все необходимые сведения, как правило, черпаются из информации, полученной в процессе общения лица, берущего интервью (интервьюера), с лицом, да-

ющим его. От характера этого общения, от тесноты контакта и степени взаимопонимания сторон во многом зависит успех интервью, полнота и качество полученной информации.

Интервью имеет свои достоинства и недостатки по сравнению с анкетированием. Главное различие между ними – в форме контакта. При анкетировании общение исследователя и опрашиваемого опосредуются анкетой. Вопросы, содержащиеся в ней, их смысл респондент интерпретирует самостоятельно в пределах имеющихся у него знаний. Он формирует ответ и фиксирует его в анкете тем способом, который указан в тексте анкеты, либо объявлен лицом, проводящим опрос. При проведении интервью контакт между исследователем и человеком – источником информации, осуществляется при помощи специалиста (интервьюера), который задает вопросы, предусмотренные программой исследования, организует и направляет беседу с респондентами, а также фиксирует полученные ответы согласно инструкции.

В этом случае четко выявляются следующие *преимущества интервью*: во-первых, в ходе работы с опрашиваемыми удастся учесть уровень их подготовки, определить отношение к теме опроса, отдельным проблемам, зафиксировать интонацию и мимику. Во-вторых, появляется возможность гибко менять формулировки вопросов с учетом личности опрашиваемого и содержания предшествующих ответов. В-третьих, можно поставить дополнительные (уточняющие, контрольные, наводящие, поясняющие и т. п.) вопросы. В-четвертых, приближенность интервью к обыденному разговору способствует возникновению непринужденной обстановки общения и искренности ответов. В-пятых, интервьюер может вести наблюдение за психологическими реакциями собеседника и при необходимости корректировать беседу.

В качестве *основного недостатка* этого метода следует выделить большую трудоемкость работы при незначительном количестве опрашиваемых респондентов.

По цели, которую стремится реализовать исследователь, выделяют *интервью мнений*, выясняющее оценки явлений, событий, и *интервью документальное*, связанное с установлением фактов.

**Анкетирование** – метод эмпирического исследования, основанный на опросе значительного числа респондентов и используемый для получения информации о типичности тех или иных психолого-педагогических явлений.

Этот метод дает возможность установить общие взгляды, мнения людей по тем или иным вопросам; выявить мотивацию их деятельности, систему отношений.

Различают следующие варианты анкетирования: *личностное* (при непосредственном контакте исследователя и респондента) или *опосредованное* (анкеты распространяются раздаточным способом, а респонденты отвечают на них в удобное время); *индивидуальное или групповое; сплошное или выборочное*.

Как и в беседе, в основе анкетирования лежит специальный вопросник – анкета. Исходя из того, что анкета – это разработанный в соответствии с установленными правилами документ исследования, содержащий упорядоченный по содержанию и форме ряд вопросов и высказываний, часто с вариантами ответов на них, разработка ее требует особого внимания, вдумчивости.

Анкета должна включать три смысловые части:

- *вводную*, в которой содержится цель и мотивировка анкетирования, подчеркивается значимость участия в нем респондента, гарантируется тайна ответов и четко излагаются правила заполнения анкеты;
- *основную*, состоящую из перечня вопросов, на которые надлежит дать ответы;
- *социально-демографическую*, призванную выявить основные биографические данные и социальное положение опрашиваемого.

Практика показывает, что при *разработке* анкеты исследования целесообразно учитывать следующие основные требования:

- провести апробирование (пилотаж) анкеты с целью проверки и оценки ее обоснованности (валидности), поиска оптимального варианта и объема вопросов;
- разъяснить перед началом опроса его цели и значение для результатов исследования;
- корректно ставить вопросы, так как это предполагает уважительное отношение к респондентам;
- оставлять возможность анонимных ответов;

- исключить возможность двусмысленного толкования вопросов и использования специальных терминов и иностранных слов, которые могут быть непонятны респондентам;
- следить за тем, чтобы в вопросе не предлагалось оценивать несколько фактов сразу или высказывать мнение о нескольких событиях одновременно;
- строить анкету по принципу: от более простых вопросов к более сложным;
- не увлекаться многословными, длинными вопросами и предложенными вариантами ответов на них, так как это затрудняет восприятие и увеличивает время на их заполнение;
- ставить вопросы линейным (каждый последующий вопрос развивает, конкретизирует предыдущий) и перекрестным (ответ на один вопрос проверяет достоверность ответа на другой вопрос) способами, что создает у опрашиваемых благоприятную психологическую установку и желание давать искренние ответы;
- предусматривать возможность быстрой обработки большого количества ответов с использованием методов математической статистики.

Опыт проведения опросов свидетельствует о том, что респондент дает более полные и содержательные ответы, когда анкета включает небольшое количество вопросов (не более 7-10).

При составлении анкеты используются несколько вариантов построения вопросов. Это открытые, закрытые и полужакрытые вопросы, а также вопросы-фильтры и вопросы на ранжирование.

*Открытыми* называют вопросы, на которые респонденты должны самостоятельно дать ответы и занести их в специально отведенные для этого места в анкете или в специальном бланке. Такие вопросы используют в тех случаях, когда исследователь стремится привлечь опрашиваемого к активной работе по формированию предложений, советов по какой-либо проблеме или когда не совсем ясен набор альтернатив по задаваемому вопросу.

*Закрытыми* называются вопросы, к которым в анкете предлагаются возможные варианты ответов. Они используются в тех случаях, когда исследователь четко представляет себе, какими могут быть ответы на вопрос, или когда надо оценить что-либо по определенным, важным для изучения признакам и т. д. Преимуществами закрытых

вопросов являются: возможность исключить неправильное понимание вопроса, сопоставить ответы различных групп респондентов, а также простота заполнения анкеты и обработки полученных данных.

*Полузакрытый вопрос* отличается от закрытого тем, что кроме предложенных вариантов ответов, имеется своеобразная строка, на которой респондент может отразить свое личное мнение по существу вопроса. Это делается в тех случаях, если исследователь не уверен, что для выражения своего мнения опрашиваемому будет достаточно списка возможных альтернатив.

Количество вариантов ответов в закрытых и полужакрытых вопросах не должно быть слишком большим – максимум 15. Кроме того, в любом вопросе закрытого или полужакрытого типа следует дать альтернативу: «Затрудняюсь ответить». Это нужно для того, чтобы респонденты, которые не знают, как ответить на вопрос, или не имеют определенного мнения по затронутой в нем проблеме, могли отразить свою позицию.

Довольно часто в анкетах используются *вопросы-фильтры*. Они состоят одновременно как бы из двух вопросов: сначала выясняется, относится ли опрашиваемый к определенной группе или известен ли ему факт (явление), о котором пойдет далее речь. Затем респондентам, ответившим утвердительно, предлагается высказать свое мнение или оценку факта, события, свойства.

Существует еще одна разновидность вопросов анкеты, применяемых в психолого-педагогических исследованиях – *вопросы на ранжирование*. Их используют тогда, когда среди множества вариантов ответов требуется выявить наиболее важные и значимые для респондента. В этом случае опрашиваемый присваивает каждому ответу соответствующий номер в зависимости от степени его значимости.

Существенное значение имеет *предварительное апробирование анкеты*. Внешние признаки ответов (стереотипность, односложность, альтернативность, значительное число ответов типа – «не знаю», «затрудняюсь ответить» или пропусков, белых полос; «угадывание» ответа, желательного для исследователя и т. п.) говорят о том, что формулировки вопросов сложны, неточны, в известной мере дублируются один другим, сходны по содержанию, что анкетированные не осознали значения проводимого опроса, важности для исследователя правдивых ответов.

Анкетный опрос доступный, но и более уязвимый для всякого рода субъективистских «рифов» метод исследования. Его нельзя абсолютизировать, увлекаться «анкетоманией». Исследователю целесообразно прибегать к нему лишь в случаях, когда возникает необходимость выявить мнение большого количества незнакомых ему людей. Иначе говоря, нельзя подменять изучение реальных фактов изучением мнения о них. При правильном применении анкетирования можно получить достоверную и объективную информацию.

Одним из наиболее эффективных методов сбора информации в психолого-педагогическом исследовании является **экспертный опрос**, предполагающий получение данных с помощью знаний компетентных лиц.

Под ними понимаются не обычные респонденты, а высококвалифицированные, опытные специалисты, которые дают заключение при рассмотрении какого-либо вопроса. Результаты опросов, основанные на суждении специалистов, называются *экспертными оценками*. Поэтому этот метод нередко называют методом экспертных оценок.

Метод экспертного опроса в психолого-педагогических исследованиях применяется для решения следующих задач:

- уточнения основных положений методики исследования, определения процедурных вопросов, выбора методов и приемов сбора и обработки информации;
- оценки достоверности и уточнения данных массовых опросов, особенно когда существует опасность их искажения;
- более глубокого анализа результатов исследования и прогнозирования характера изменений изучаемого психолого-педагогического явления;
- подтверждения и уточнения сведений, полученных с помощью других методов;
- анализа результатов исследования, особенно если они допускают различное толкование.

В каждом из упомянутых случаев экспертный опрос подчинен целям и задачам конкретного исследования и является одним из инструментов для сбора информации об изучаемом объекте. Повышение достоверности результатов экспертного опроса достигается с помо-

щью логических и статистических процедур, подбора специалистов, организации опроса, обработки полученных данных.

Практика показывает, что чем больше экспертов привлечены к оценке, тем более точен общий результат, тем точнее диагностируется уровень развития личности человека, группы респондентов. Учесть мнение всех экспертов по всем оцениваемым параметрам – задача трудная. С целью оптимизации обобщения мнений экспертов обычно применяются количественные оценки. Экспертам предлагается выразить свое мнение в пятибалльной (иногда – трех-, четырехбалльной) дискретной шкале. Для оценки качества личности обычно применяют следующую шкалу:

5 – очень высокий уровень развития данного качества личности, оно стало чертой характера, проявляется в различных видах деятельности;

4 – высокий уровень развития данного качества личности, но проявляется оно еще не во всех видах деятельности;

3 – оцениваемое и противоположное качество личности выражены не рельефно и в целом уравнивают друг друга;

2 – заметно более выражено и чаще проявляется качество личности, противоположное оцениваемому;

1 – противоположное оцениваемому качеству четко выражено и проявляется в различных видах деятельности, стало чертой характера личности.

Это самые общие критерии для формализации мнений экспертов. В каждом конкретном случае при оценке тех или иных параметров определяются более конкретные и содержательные критерии.

Иногда **оценивание** (другие названия – метод компетентных судей, рейтинг – от англ. *rating* – оценка, порядок, классификация) называют особым исследовательским методом, связанным с привлечением к оценке изучаемых явлений наиболее компетентных людей, мнения которых, дополняющие и перепроверяющие друг друга, позволяют объективно охарактеризовать изучаемое. При экспертном оценивании (метод экспертных оценок) прежде всего, следует тщательно подобрать экспертов – людей, знающих исследуемую область и способных к объективной и непредвзятой оценке действий и результатов в этой области. Желателен подбор независимых экспертов. Оценки могут быть как качественными (характеристики, рекоменда-

ции), так и количественными (в баллах). Важен выбор достаточно точной и удобной системы оценок и соответствующих шкал, снабженных пояснениями о том, за что выставляется тот или иной балл. Необходимо также обучить экспертов умению использовать предложенные шкалы.

Если действующие независимо друг от друга эксперты стабильно дают совпадающие или близкие оценки или высказывают совпадающие в основном мнения, есть основания полагать, что эти оценки и мнения близки к объективным. Следует иметь в виду, что окончательное обобщение всех имеющихся оценок является делом исследователя.

Оценивание может быть использовано для выяснения социального заказа школе, выявления педагогического потенциала среды, перспективности тех или иных организационных форм и методов социального посредничества и партнерства, полезности диагностических средств и во многих других случаях.

Экспертное оценивание может проявиться и как метод **обобщения независимых характеристик**. Он заключается в том, что по заранее заданной форме берутся письменные отзывы (характеристики) исследуемого объекта (ребенка, семьи, группы, класса и т.д.), а затем сопоставляются полученные оценки, прогнозы, рекомендации. Совпадение оценок и рекомендаций дает основание полагать, что они близки к истинным. Несовпадающие или дополняющие друг друга оценки и рекомендации дают повод к выявлению качеств объекта, быть может, скрытых и проявляющихся только в определенных условиях, видах деятельности, отношениях. Именно такие подходы позволяют обнаружить скрытые резервы развивающейся личности, подобрать ключи к непростым педагогическим ситуациям. Если, например, у равнодушного, неорганизованного и недисциплинированного в школе и семье ученика вдруг в спорте или в игре обнаруживается инициатива, настойчивость и организованность, то возникает предположение, что эти качества при надлежащих условиях могут проявиться и развиваться и в учебной работе, и в отношениях в школе и семье.

Своеобразным «коллективным» вариантом метода оценивания выступает **психолого-педагогический консилиум**. Оценивание в этом случае дополняется коллективным анализом причин неудач, общим поиском мер, необходимых для достижения лучших результатов.



Психолого-педагогический консилиум проводится как совещание учителей класса, психолога, медика, других заинтересованных педагогов с целью осуществления глубокого анализа имеющихся данных по изучаемому объекту и выработки согласованного направления действий всеми участниками образовательного процесса. Разумеется, при подготовке и проведении консилиума инициативными лицами будут педагог, психолог, классный руководитель, администратор.

Нередко используется такой вариант оценки, когда в качестве судьи выступает тот, кого необходимо оценивать. Тогда речь идет о самооценке. В последние годы учителя и воспитатели сами оценивают свои сильные и слабые стороны, выделяют затруднения в работе. Необходимо только помнить об относительности таких оценок, ибо педагоги, как правило, лучше диагностируют других, нежели самих себя.

#### ***4.1.4. Метод тестирования***

Метод тестирования – выполнение испытуемым заданий определенного рода с точными способами оценки результатов и их числового выражения.

Этот метод позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности, а также их соответствие определенным нормам путем анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий. Такие задания принято называть тестами.

Тест – это стандартизированное задание или особым образом связанные между собой задания, которые позволяют исследователю диагностировать меру выраженности изучаемого свойства у испытуемого, его психологические характеристики, а также отношения к тем или иным объектам. В результате тестирования обычно получают некоторую характеристику, показывающую меру выраженности исследуемой особенности у личности. Она должна быть соотносима с установленными для данной категории испытуемых нормами.

Следовательно, с помощью тестирования можно определить имеющийся уровень развития некоторого свойства у объекта исследования и сравнить его с эталоном или с развитием этого качества у испытуемого в более ранний период.

Тесты характеризуются следующими признаками: *объективностью* (исключением влияния случайных факторов на испытуемого), *модельностью* (выраженностью в задании какого-либо сложного, комплексного целого явления), *стандартизованностью* (установлением одинаковых требований и норм при анализе свойств испытуемых, или процессов и результатов).

*По направленности* тесты делятся на тесты достижения, тесты способностей и тесты личности.

**Тесты достижений** в основном дидактические, определяющие уровень овладения учебным материалом, сформированность у обучающихся знаний, навыков и умений. *Дидактический тест* следует понимать как систему заданий специфической формы и определенного содержания, расположенных в порядке возрастающей трудности, создаваемой с целью объективной оценки структуры и измерения уровня подготовленности обучающихся. Таким образом, дидактический тест целесообразно рассматривать не как обычную совокупность или набор заданий, а как систему, обладающую двумя главными системными факторами: содержательным составом тестовых заданий, образующих наилучшую целостность, и нарастанием трудности от задания к заданию. Принцип нарастания трудности позволяет определить уровень знаний и умений по контролируемой дисциплине, а обязательное ограничение времени тестирования – выявить наличие навыков и умений. *Трудность задания* как субъективное понятие определяется эмпирически, по величине доли неправильных ответов. Этим трудность отличается от объективного показателя – *сложности*, под которой понимают совокупность числа понятий, вошедших в задание, числа логических связей между ними и числа операций, необходимых для выполнения задания. Отметим, что задания теста представляют собой не вопросы и не задачи, а утверждения, которые в зависимости от ответов испытуемых превращаются в истинные или ложные.

**Тесты способностей** чаще всего связаны с диагностикой познавательной сферы личности, особенностей мышления и обычно называются интеллектуальными. Они позволяют судить не только о результатах в усвоении определенного учебного материала, но и о предпосылках респондента к выполнению заданий данного типа, класса.

К ним относятся, например, тест Равена, тест Амтхауэра, субтесты Векслера и др.

**Тесты личности** дают возможность по реакции на задания теста судить об особенностях свойств личности – направленности, темпераменте, чертах характера. Проявления свойств личности вызываются посредством предъявления проективного материала (незаконченные предложения, изображения, стимулирующие ассоциативные реакции респондентов).

Метод тестирования является наиболее спорным и одновременно широко распространенным при исследовании личности. В чем же спорность этого метода? Какие трудности стали осознаваться в тестологии? Что тормозит его распространение?

*Во-первых*, успешное решение теста в обычных условиях не означает успешность аналогичных умственных усилий в сложной обстановке. Респондент, получивший высокий балл по результатам тестирования в обычных условиях, может оказаться эмоционально неустойчивым к стрессам, теряться в опасной ситуации. Разумеется, в целях приближения условий решения теста к реальным социальным условиям можно создавать напряженность у испытуемых в процессе тестирования, сокращать время на решение теста, вводить элементы имитации этих условий и т. д., но это значительно осложняет применение тестовых методик.

*Во-вторых*, зная характер тестовых процедур (а скрыть их при массовых исследованиях практически невозможно), испытуемому можно просто подготовиться к решению аналогичного теста, а в некоторых случаях – узнать результат заранее. Одним словом, может возникнуть эффект, когда некоторые респонденты лучше решат тест не в силу своих способностей, а в силу своей предусмотрительности, находчивости, смекалки, а иногда и хитрости, беспринципности. И чем больше зависит судьба этого респондента от результатов тестирования, тем выше вероятность проявления им «изворотливости». Данный факт заставляет идти создателей тестов на различные ухищрения, например, создавать тесты с дублирующими друг друга вопросами. Однако создать высококачественный тест не так-то просто, не менее сложно и соизмерить результаты, полученные при его решении.

*В-третьих*, результаты тестирования в данный момент (диагностика) могут существенно разниться с результатами подобных испытаний через значительный промежуток времени в силу неравномерного развития способностей у людей. Одним словом, психолого-педагогическая диагностика не учитывает развития личности, обладает незначительным прогностическими возможностями, имеет как бы ближнюю границу действенности.

*В-четвертых*, большинство параметров, которые надежно диагностируются тестовыми методиками, не являются ведущими, определяющими качества личности. Часто качества личности являются отдельными функциями психики, параметрами, регистрирующими изменения в личности. Допустим, можно путем тщательного и длительного тестирования отобрать людей с развитыми способностями к поиску математических зависимостей. Но значит ли это, что они будут лучшими даже в области, требующей аналогичных способностей? Нет, не всегда. Специалист может уметь быстро и точно мыслить, но он не хочет напрягать свой интеллект, не имеет интереса к своей специальности, не обладает достаточной ответственностью и т. д. Следовательно, отбирать их необходимо с учетом личностных качеств, направленности, мотивов деятельности. Но как раз эти параметры не могут быть диагностированы разработанными тестовыми методиками.

В настоящее время существуют отработанные, качественные, достаточно эффективные тесты, для которых характерны прежде всего высокая валидность и надежность применения.

**Надежность теста** — его фундаментальная характеристика, показывающая, в какой степени ответы одной и той же личности совпадают при ее неоднократном тестировании данным тестом. Например, если ответить на вопросы известного теста Айзенка с перерывом в несколько дней или месяцев, то не все ответы на поставленные вопросы будут совпадать. Несовпадение результатов тестирования будет особенно заметно, если испытания проходили в разных условиях, допустим, первое — при стеническом эмоциональном состоянии личности, а второе — астеническом. Конечно, во время тестирования важно создавать спокойную обстановку, снимать воздействие на психику внешних раздражителей, давать однотипный инструктаж испытуемым. Но все это совсем не гарантирует полного совпадения ответов

одного и того же испытуемого при его тестировании через определенный промежуток времени. Корреляционная зависимость между результатами первого и второго тестирования определяет его надежность. Нередко надежность измеряют и с помощью процентов – высчитывается процент вопросов, на которые испытуемый дал | один и тот же ответ. У лучших тестов надежность, выраженная коэффициентом корреляции, составляет от 0,6 до 0,9. Если тест не достиг данного уровня надежности, то его применение некорректно.

**Валидность теста** – пригодность теста для измерения свойства, качества, явления, которое хотят измерить. Допустим, решая тест на нахождение математических закономерностей, пять респондентов получили следующие результаты правильного нахождения закономерностей: 5; 10; 7; 3; 9.

Эти же респонденты были оценены экспертами. Оценка экспертов основывалась на двухлетнем опыте наблюдения за респондентами и давалась по результатам их учебы по предметам, требующим математических способностей. На основе всестороннего изучения было сформировано мнение экспертов. Естественно, что оно гораздо точнее отражало действительный уровень способностей к нахождению математических закономерностей. Полного совпадения результатов тестирования с реальным положением дела наверняка не будет. И ни один тест не способен дать абсолютного результата. Мера этой неточности и одновременно мера точности теста и измеряются валидностью. Валидность находится путем вычисления коэффициента корреляции между результатом тестирования и действительным уровнем развития диагностируемого качества личности после всестороннего и многопланового исследования испытуемых по данному свойству. В этом случае валидность, найденная с помощью коэффициента корреляции Спирмена, равна 0,9 (она также может быть найдена с помощью коэффициента корреляции Пирсона). Это довольно высокий результат. Таким образом, тестовые методики могут быть эффективным инструментом психолого-педагогического исследования.

Возможности метода тестирования нельзя переоценивать. Тесты должны применяться в совокупности со всеми другими методами.

Целесообразно применять не отдельный тест, а их совокупность, т. е. *батарею тестов*, добиваться их высокой надежности и валидности, повышать квалификацию исследователей. Все это создает пред-

посылки для широкого применения тестовых методик в психолого-педагогических исследованиях.

Таковы основные характеристики лишь некоторых, наиболее часто применяемых методов опроса. Эти специальные методы используются в комплексе с другими методами психолого-педагогических исследований, представляя их составную часть.

#### ***4.1.5. Методы изучения продуктов деятельности***

К эмпирическим методам, применяемым при проведении психолого-педагогических исследований, относится группа методов, связанная с изучением и обобщением передового педагогического опыта, а также с изучением педагогической документации и продуктов деятельности человека. Кратко охарактеризуем каждый из этих методов с точки зрения их значимости для получения достоверной информации об объекте и предмете проводимого исследования.

**Метод изучения продуктов деятельности** – это исследовательский метод, позволяющий опосредованно изучать сформированность знаний, навыков и умений, интересов и способностей человека, развитие различных психических качеств и свойств личности на основе анализа продуктов его деятельности.

Следует заметить, что в той или иной степени все методы психологии и педагогики направлены в конечном счете на анализ деятельности. В этом смысле данный способ исследования является синтезирующим. По мнению В. И. Загвязинского, особенность этого метода заключается в том, что исследователь не вступает в непосредственный контакт с самим человеком, а имеет дело с продуктами его предшествующей деятельности или размышлениями о том, какие изменения произошли в самом испытуемом в процессе и в результате его включенности в некоторую систему взаимодействий и отношений. Из сказанного следует, что изучение продуктов деятельности человека в широком смысле есть не что иное, как изучение последствий предпринятых им усилий, которые внесли изменения, повлекли реальные сдвиги в его жизненных позициях, позволили изменить свое отношение к системе ценностей и т. д. В более узком плане речь может идти о материализованных результатах деятельности человека. Например, в качестве объекта изучения могут рассматриваться про-

дукты детской деятельности: сочинения, контрольные и проверочные работы, рисунки, тетради по отдельным дисциплинам, поделки, различные модели, детали и т. п. В частности, просмотр нарисованных детьми рисунков может оказать существенную помощь в определении их способностей в художественном творчестве, выработанности навыков, уровня развития творческих возможностей. Если же обратить внимание на то, как дети используют различные цветовые оттенки в изображении предметов, то можно получить дополнительную информацию о развитии у них отдельных психических качеств и свойств.

Использование метода анализа продуктов детской деятельности требует особой подготовленности и настоящего искусства. По объективным результатам исследователь должен восстановить не только сам процесс протекания деятельности (часто она недоступна наблюдению), но и динамику мотивов, субъективного ее компонента. Сравнительный анализ позволяет более конкретно выявить условия и предпосылки повышения эффективности деятельности определенного вида. Исследователю важно соотнести продукт детской деятельности с мотивами, условиями этой деятельности, с поведением ребенка, группы.

Вместе с тем изучение продуктов деятельности позволяет судить о достигнутом уровне деятельности и о самом процессе выполнения поставленных исследовательских задач. При этом важно получить представление об уровне готовности ребенка к определенным видам деятельности, о характере заданий и условиях, в которых они выполнялись. Имея эти сведения, исследователь может судить о добросовестности и упорстве в достижении цели, о степени инициативы и творчества в выполнении работы, т. е. о сдвигах в развитии личности. Представления о креативных способностях и возможностях ребенка, его чувствах и помыслах, выраженных в продуктах деятельности, дают основания для переосмысления и переоценки исследовательских данных и понятие о его основных личностных характеристиках.

Сочетание метода изучения продуктов деятельности с наблюдением, беседой, педагогическим экспериментом и т. д. дают возможность исследователю изучать особенности и последовательность выполнения различных видов действий непосредственно в процессе дея-

тельности. Это позволяет получить представление не только о механизмах выполнения отдельных действий, но и об условиях реализации деятельности в целом. Поскольку единичный продукт деятельности может быть получен случайно, желательно проведение анализа разных продуктов деятельности одного и того же ребенка. Сохранение продуктов детской деятельности обеспечивает возможность их последующего сравнения, оценки динамики развития творческих и других способностей ребенка.

Сегодня в психолого-педагогических исследованиях при обращении к методу изучения продуктов (результатов) деятельности все более широко используются фотографирование, видеосъемка, телевидение и звукозапись, компьютерная техника. Технические средства используются в том случае, когда их применение органически входит в методику исследования и нет возможности получить необходимые данные другим способом. Определение влияния различных перегрузок на организм, формирование навыков и умений действовать в сложных условиях, фиксация специфики проявления психических процессов у детей – все это невозможно исследовать без данных, полученных путем применения современных технических средств.

Фотоснимки дают возможность запечатлеть и охарактеризовать многие детали действий ребенка, зафиксировать проявление его эмоций, воли и т. д. видеосъемка позволяет точно зафиксировать и проследить динамику действий и изменений в поведении. Видеозапись и ее просмотр позволяют исследователю как бы со стороны анализировать события, в которых он сам принимал участие. Средства звукозаписи способствуют анализу содержательного и фонетического аспектов речи детей. Компьютеры позволяют значительно ускорить обработку эмпирического материала. Кроме того, данные, полученные при помощи технических средств, сохраняются и могут быть повторены столько раз, сколько потребуется исследователю. Они объективны и представляют большую научную ценность.

К методам изучения продуктов деятельности можно отнести **метод изучения педагогической документации** (отчетно-учетной, нормативной и др.). В процессе работы исследователь сталкивается с необходимостью изучать различные документы: служебные характеристики; личные дела, медицинские карты, автобиографии, ученические дневники; журналы контрольных проверок, приказов и рас-



поряжений руководства образовательных учреждений; протоколы собраний и заседаний и т. п. Анализ этих документов позволяет выявить динамику развития личности обучающегося, сопоставить официальные мнения, получить объективные данные, характеризующие реально сложившуюся практику организации образовательного процесса. Следует заметить, что информация, полученная из различных документов, обычно обширна, объемна. Непросто запомнить биографические данные даже одного человека. Когда же обследуются десятки и сотни людей, то эта задача усложняется до предела. Помимо этого, характеристики и другие документы пишутся в произвольной форме, что создает трудности при их сопоставлении, анализе и оценке. Здесь помогает только опыт, интуиция, автоматизация обработки и хранения данных документов с помощью компьютера.

В качестве одного из методов работы с документами, в частности с текстами, в психолого-педагогических исследованиях широко применяется **метод контент-анализа**, позволяющий получить достоверную информацию путем ее специальной выборки. Контент-анализ (англ. *content* – содержание, *analysis* – разложение) – метод выявления и оценки специфических характеристик текстов и других носителей информации (видеозаписей, интервью, ответов на открытые вопросы анкеты и т. д.). При его использовании на больших массивах информации (например, текстов) в соответствии с целями исследования выделяются определенные смысловые единицы содержания и формы информации (например, отдельные психологические характеристики, виды взаимодействия людей и т. д.). Далее для выявления существующих тенденций определяются частота и объем их употребления. Контент-анализ дает возможность выявлять в текстах отдельные психолого-педагогические характеристики личности, коллектива и т. д. В отличие от содержательного анализа, этот научный метод используется для получения информации, отвечающей некоторым качественным критериям – объективности, надежности и валидности.

#### **4.1.6. Метод изучения и обобщения передового педагогического опыта**

Прежде всего, обратимся к понятию педагогического опыта, его сущности, видам и особенностям.

В Российской педагогической энциклопедии **педагогический опыт** определяется как «совокупность практических знаний, умений, навыков, приобретаемых педагогом в ходе повседневной учебно-воспитательной работы; один из источников развития педагогической науки».

Встречаются и другие определения этого понятия. Так, по мнению Э. И. Моносзона, педагогический опыт – это практическая педагогическая деятельность и результат этой деятельности, выражающийся в качестве личности воспитуемого, обучаемого. М. Н. Скаткин различает понятие педагогического опыта в широком смысле, определяя его как практику обучения и воспитания, и в узком – как мастерство педагога, приобретенное в результате более или менее длительной работы (синоним опытности). И. К. Журавлев разводит понятия передового педагогического опыта и педагогической практики, считая второе более широким понятием, так как передовой опыт содержится в практике. В. И. Загвязинский различает такие понятия, как положительный опыт и передовой: «*Положительный опыт* – это опыт, позволяющий, опираясь на традиционные подходы, получать результаты, отвечающие современным требованиям. Он, как правило, опережает тот уровень, который достигнут в массовой педагогической практике. *Передовой опыт* – это опыт, реализующий прогрессивные тенденции развития воспитания и социальной помощи, опирающийся на научные достижения, создающий нечто новое в содержании, средствах, способах социально-педагогического процесса, в силу этого позволяющий достигать оптимально возможных в конкретных условиях и ситуациях результатов» [18].

Основное внимание ученых, как правило, всегда направлено на критериальную сторону внедрения передового педагогического опыта. Если свести воедино все признаки, по которым педагогический опыт относят к передовому, то образуется достаточно широкий их комплекс.

Приведем критерии (требования, признаки, показатели и т. д.), которым должен удовлетворять, по мнению В. И. Загвязинского, передовой педагогический опыт:

- актуальность и перспективность;
- новизна в постановке целей, отборе содержания, выборе средств и форм организации педагогического процесса;
- соответствие основным положениям современных социальных наук;
- устойчивость и стабильность достижения положительных результатов;
- возможность творческого применения опыта в сходных условиях, его переносимость на другие объекты;
- оптимальное расходование сил, средств и времени педагогов и обучающихся для достижения положительных результатов.

И. К. Журавлев дополняет названные критерии еще тремя: создание целостной системы всестороннего развития личности обучающегося; открытие новых педагогических фактов и явлений и создание новых педагогических ценностей.

Особого внимания заслуживают две полярные разновидности педагогического опыта: *передовой* и *отрицательный*. Рассмотрим их подробнее. Педагогическая наука всегда стремилась к поиску и тщательному изучению опыта работы лучших преподавателей. И это естественно, ибо находки отдельного педагога, становясь достоянием его коллег, становятся источником качественного улучшения образовательного процесса. Передовой педагогический опыт может быть результатом творчества отдельного педагога, группы, педагогического коллектива, а иногда – коллективов вузов и школ районов, городов, областей. Передовой опыт не следует понимать в буквальном смысле, т. е. только как опережающий массовую практику. Передовой – это одновременно и эффективный, позволяющий достигать хороших результатов в учебно-воспитательной работе при сравнительно невысоких затратах сил, средств и времени.

Исследователь, обобщивший передовой опыт, дает в руки своим коллегам практически новый инструмент. Благодаря ему обновляется педагогический процесс, преподаватели учатся работать иначе, с большей эффективностью, поскольку им не надо тратить силы и время на поиск того, что уже найдено.

При изучении передового педагогического опыта исследователь имеет дело с содержанием, процессами, условиями, качеством и результатами работы конкретных людей. Во внимание принимаются следующие основные компоненты передового педагогического опыта:

- конкретные задачи учебно-воспитательной работы, которые успешно решаются авторами опыта;
- реальная деятельность, действия, операции преподавателей, учащихся и других участников педагогического процесса – авторов передового педагогического опыта;
- новизна, преимущество их работы перед работой других;
- основные идеи опыта и условия его реализации;
- обусловленность опыта личностными качествами авторов, условиями, созданными в образовательных учреждениях;
- пути и средства передачи, освоения и внедрения данного передового педагогического опыта.

Целостное рассмотрение педагогической практики в статическом и особенно в динамическом состояниях обязывает исследователя изучать не только передовое, эффективное, но и то, что ему противостоит.

Фактически передовой опыт в своем развитии и массовом освоении пересекается с отрицательным опытом. С одной стороны, он обязан ему своим возникновением, ибо, как известно, новое приходит на смену старому, преодолевает его, чтобы занять место того, что перестало удовлетворять. С другой стороны, после общественного признания передового педагогического опыта происходит его столкновение с опытом отрицательным, устаревшим. Таким образом, отражение педагогической действительности будет более глубоким и разносторонним, если объектом специального научного анализа станет наряду с передовым и его антипод – отрицательный педагогический опыт. С гносеологической точки зрения такой подход не только правомерен, но и единственно правилен. Он отвечает известному требованию рассматривать исследуемое во всех его связях.

В общем цикле научного исследования опыт стоит в его начале и в конце. Это значит, что педагогический опыт, т. е. практика, выступает как источник познания и как объект преобразования на основе

научного обобщения образцов. Такова типичная логика познавательного процесса, основанного на законах гносеологии.

Группируя педагогический опыт по разным основаниям, В. И. Журавлев [17] предлагает следующую его классификацию:

- *по качеству*: передовой, положительный, эффективный, неэффективный, рациональный, нерациональный, отрицательный. Отрицательный, в свою очередь, может быть устаревшим, негативным, отстающим, ошибочным;

- *по масштабу*: единичный, типичный, индивидуальный, групповой, коллективный, массовый;

- *по новизне и значимости*: новаторский и модифицирующий.

Для примера рассмотрим содержание классификации передового опыта по критерию новизны и значимости. *Новаторский опыт* – это опыт разработки и реализации новых педагогических систем обучения и воспитания или систем, содержащих существенные элементы новизны. *Опыт модифицирующий* содержит менее выраженные, менее оригинальные элементы нового. Он построен на серьезном усовершенствовании, развитии существующих форм и подходов, однако полезен и относительно легче распространяется.

Одной из сложных задач исследователя всегда был и остается *поиск образцов* передового педагогического опыта. На этой ступени научной работы, во-первых, важно определить источники надежной информации о передовом опыте. Вслед за этим осуществляется отбор объектов изучения, оформляется определенный вид правовых связей исследователя с авторами опыта, разрабатывается программа, по которой далее действует исследователь. Во-вторых, необходимо выявить критерии отбора действительно передового опыта, т. е. разработать экспертный аппарат, позволяющий обоснованно зачислить те или иные образцы педагогического творчества в число передовых.

Естественно, что исследователь, проводя эту работу, опирается на официальные оценки опыта со стороны ученых, руководства учебных заведений, административных органов народного образования и т. п. Однако нередко опыт успешного решения преподавателем педагогических задач, особенно в микромасштабе, не попадает в поле зрения названных лиц и организаций. В этом случае исследователь как лицо, заинтересованное в выявлении передового опыта, ведет поиск самостоятельно.

Обратимся к *источникам изучения* передового педагогического опыта и дадим их краткий обзор. Все их разновидности можно отнести к одной из трех групп:

- зафиксированный в письменной форме;
- зафиксированный в памяти лиц, способных устно освещать его содержание;
- незафиксированный живой опыт конкретной деятельности, поддающийся визуальному наблюдению и описанию.

В первой группе значительный интерес для научного анализа представляют зафиксированные в текстовой или электронной форме отражения передового педагогического опыта. В каждом городе, области, крае, республике и в стране систематически проводятся различные научные и методические конференции. Доклады ученых, педагогов, руководителей учебных заведений – неиссякаемый, непрерывно пополняющийся фонд педагогического творчества, мудрости, открытий, находок. С материалами или тезисами докладов этих конференций можно ознакомиться в библиотеках. Их изучение и обобщение представляется важнейшей задачей исследователей.

Административные органы народного образования (например, департамент образования, городские и районные управления образования и т. п.), а также различные методические службы, как правило, постоянно фиксируют и представляют на различного рода конференциях, выставках и других мероприятиях передовой опыт педагогов в специальных изданиях, методических разработках, отчетах, описаниях, иллюстрациях, образцах дидактических наглядных форм, схем, моделей, технических средств, приспособлений, приборов, учебно-методических комплексов и т. д. Было бы неверным недооценивать подобные продукты педагогического творчества. Вообще говоря, исследование опыта создания инструментов технической, наглядной оснащенности педагогического процесса – одна из интереснейших и перспективнейших задач современной педагогики.

Определенную информацию исследователь может извлечь из создаваемых в методических кабинетах большинства учебных заведений картотек передового педагогического опыта. Как правило, в специальных карточках приводятся сведения о теме, авторе или авторах опыта, его адрес, степень эффективности. Но размер таких карточек не позволяет раскрыть содержание опыта. В лучшем случае они

содержат аннотацию – краткое изложение сути опыта. Поэтому исследователь, найдя необходимые сведения, ищет контакты с теми, чей опыт зарегистрирован в картотеке для изучения его на содержательном уровне. К числу новейших систем накопления, хранения данных передового педагогического опыта относятся так называемые банки педагогического опыта, которые ведутся в ряде учебных заведений. Такой банк, данными которого могут пользоваться и педагоги-профессионалы, содержит упорядоченное множество текстов с кратким изложением сути опыта. Существуют системы так называемого пакетного хранения текстов с образцами творчества педагогов, зафиксированными в памяти компьютера.

Вторая группа источников ознакомления с опытом – устные формы его освещения. В практике сложился ряд устойчивых способов организации таких сообщений. К ним относятся выступления авторов передового опыта на различного рода совещаниях, мастер-классах, методических межвузовских и межшкольных конференциях, семинарах по обмену опытом, курсах повышения квалификации преподавателей и т. д. Часть ценного материала может быть опубликована в печати или включена в текст доклада, представленного в методические фонды учебных заведений или административные органы народного образования. Немало ценнейших находок творчески работающих преподавателей исследователь может обнаружить благодаря личному участию в общении и беседах с ними.

Наконец, третью группу источников познания передового педагогического опыта составляет непосредственная профессиональная деятельность преподавателей, т. е. конкретные процессы учебной и воспитательной работы. Ведущим методом накопления фактов передового опыта выступает наблюдение, т. е. непосредственное восприятие педагогических ситуаций.

Однако обнаружить ценное в практике деятельности педагогического коллектива – это лишь первый шаг. Необходимо определенным образом зафиксировать опыт, т. е. отразить его содержание таким образом, чтобы обеспечить возможность следующего этапа работы – обработки, обобщения, интерпретации, оценки накопленных фактов.

Чаще всего для этого используется аудио- или видеофиксация педагогического процесса, но следует исходить из темы, предмета,

объекта, цели конкретного исследования. Она представляет собой подробную протокольную запись содержания, методов, приемов, средств, действий, операций участников педагогического процесса. При этом подлежит фиксации не только то, что выступает собственно предметом исследования, а весь процесс, куда органически включено исследуемое явление.

Работа исследователя по изучению опыта, освещенного в публикациях, по существу не отличается от анализа сообщений в научной печати. Она заключается в конспектировании, цитировании, составлении справок, аннотировании, реферировании, использовании формально-логических моделей, матриц сопоставимых данных, ксеро- и фото- и видеокопирования.

Одним из условий успеха изучения передового педагогического опыта является накопление достаточных по количеству, качеству и разнообразию фактов. Это касается работы над объектом любого масштаба: опыта большого числа педагогов или только одного из них, опыта, отражаемого монографически, или опыта успешного решения преподавателем какой-либо конкретной педагогической задачи.

По логике научной работы за накоплением и фиксированием разнородной информации о передовом педагогическом опыте следует обработка всех имеющихся в распоряжении исследователя материалов. Необходимо подчеркнуть, что данный компонент исследовательского цикла, как правило, вызывает специфический познавательный интерес, он захватывает, ибо здесь исследователь непосредственно подходит к открытиям. Основная цель обработки образцов педагогического опыта заключается в том, чтобы превратить конгломерат фактов в упорядоченную систему, позволяющую видеть типичное, тенденцию, устойчивую связь между профессиональными действиями педагога и результатами его деятельности.

Первый шаг по упорядочению разрозненных фактов – как правило, их классификация. Проводится она по разным основаниям, но главным образом по принадлежности материала к тем или иным типичным педагогическим операциям, действиям, к участникам образовательного процесса, к педагогическим категориям. Таким образом, перед исследователем стоит задача разработать удобный классификатор, который и станет инструментом обработки фактов.



К наиболее распространенным видам классификаторов педагогических данных относятся координатный, понятийно-смысловой и саморазвивающийся классификаторы.

Разрабатывая координатный классификатор, исследователь строит координатную сеть, каждая клетка которой отводится для расположения в ней однородных по цели элементов опыта работы испытуемого. Классификатор удобен тем, что он позволяет одновременно достигать двух целей: упорядочения (группировки) фактов и их индексирования по горизонтальной и вертикальной осям.

В результате применения метода координатного индексирования образуется матрица с наглядным изображением более или менее строго разнесенных фактов. Это позволяет получить системно-структурное изображение определенного комплекса элементов опыта и увидеть в нем целое.

Иначе строится понятийно-смысловой классификатор. Сначала исследователь выделяет базовые понятия предметного, операционного и атрибутивного характера по теме, а после этого распределяет зафиксированное содержание опыта по принадлежности к тому или иному базовому понятию.

При изучении системы работы конкретного преподавателя, педагогического коллектива практикуется схема-модель основных параметров, по которым собирается, а затем классифицируется фактический материал, характеризующий целостный процесс деятельности авторов опыта. Например, подобная модель для анализа опыта новаторской работы преподавателя может содержать следующие пункты, по которым группируется фактический материал:

- данные о личности педагога-мастера: возраст, специальность, педагогический стаж, группы, которыми педагог руководил ко времени изучения опыта;
- данные о характере действий и операции: как планирует работу, как изучает обучающихся, как проектирует и реализует учебное занятие, какие методы, формы и средства при этом применяет и т.д.

Для познания существа опыта и для развития эвристических способностей исследователя особый интерес представляет саморазвивающийся классификатор, в качестве которого используется контент-анализ.

Завершающим этапом научного рассмотрения обработанных фактов, раскрывающих содержание педагогического опыта, считается его обобщение. Понятие ***обобщение передового педагогического опыта*** неоднозначно. Чаще всего под этим термином подразумевается нахождение общего, типичного, того, что может быть доступно для исполнения другими педагогами, а не обусловлено талантом конкретного педагога. Под обобщением понимается выведение из конкретных методических, организационных, образовательных решений своеобразной общей идеи, которая может стать основой продуктивного осуществления ряда педагогических задач. Итогом обобщения передового педагогического опыта может стать тенденция, закономерная связь явлений, установленная исследователем.

Подводя итоги проделанной работы, полезно оценить опыт по уровню его обобщения (например, новаторский или модифицирующий), по адресной направленности (для кого пригоден опыт, условия его использования), а также внести предложения по корректировке опыта, его совершенствованию и развитию.

#### ***4.1.7. Метод эксперимента***

**Психолого-педагогический эксперимент** – комплексный метод исследования, который обеспечивает научно-объективную и доказательную проверку правильности обоснованной в начале исследования гипотезы. Он позволяет глубже, чем другие методы, проверить эффективность тех или иных нововведений в области обучения и воспитания, сравнить значимость различных факторов в структуре педагогического процесса и выбрать наилучшее (оптимальное) для соответствующих ситуаций их сочетание, выявить необходимые условия реализации определенных педагогических задач. Эксперимент позволяет обнаружить повторяющиеся, устойчивые, необходимые, существенные связи между явлениями, т. е. изучать закономерности, характерные для педагогического процесса (Ю. К. Бабанский).

В отличие от обычного изучения педагогических явлений в естественных условиях путем их непосредственного наблюдения эксперимент позволяет искусственно отделять изучаемое явление от других, целенаправленно изменять условия педагогического воздействия на испытуемых.

Педагогический эксперимент требует от исследователя высокой методологической культуры, тщательной разработки его программы и надежного критериального аппарата, позволяющего фиксировать эффективность образовательного процесса.

Таким образом, **сущность эксперимента** заключается в активном вмешательстве исследователя в психолого-педагогический процесс с целью его изучения в заранее запланированных параметрах и условиях. В эксперименте в совокупности используются методы наблюдения, беседы, опросов и т.д. И. П. Павлов, отмечая преимущества эксперимента перед наблюдением, утверждал: «Наблюдение собирает то, что ему предлагает природа, опыт же берет у природы то, что он хочет». Исследователь в процессе эксперимента по своей воле вызывает или формирует те или иные психолого-педагогические явления в различных, заранее определенных условиях (которые в большинстве случаев также находятся под его влиянием). Эксперимент позволяет варьировать факторы, которые воздействуют на изучаемые процессы и явления, воспроизводить их неоднократно. Его сила в том, что он дает возможность создавать новый опыт в точно учитываемых условиях.

В педагогике выделяют несколько основных видов эксперимента. Прежде всего, различают естественный и лабораторный эксперименты. **Естественный** эксперимент проводится в реальных для испытуемых условиях деятельности, но при этом создается или воссоздается то явление, которое следует изучать. Этот вид эксперимента в силу того, что проводится в обычных условиях деятельности испытуемых, дает возможность замаскировать его содержание, цели и при этом сохранить суть, которая заключается в активности исследователя в изменении условий выполнения изучаемой деятельности. Таким образом, на первой стадии эксперимента исследователь изучает начальное состояние деятельности – поведение обучающихся, уровень сформированности у них знаний, навыков, умений или других характеристик, которые вытекают из содержания научной работы. Затем он один или совместно с коллегами осуществляют преднамеренные изменения в содержании, формах, методах или средствах изучаемого вида деятельности. После проведенных изменений вновь изучается, например, уровень воспитанности, развитости или успеш-

ности обучения и делается вывод об эффективности применяемой в естественных условиях системы мер.

В случае **лабораторного** эксперимента в учебном коллективе выделяется группа испытуемых. Исследователь работает с ними, применяя специальные методы исследования – беседы, тестирование, индивидуальное и групповое обучение и наблюдает за эффективностью своих действий. После завершения эксперимента сравниваются предшествующие и вновь полученные результаты.

В психолого-педагогических исследованиях выделяют также **констатирующий** и **формирующий** эксперименты. В первом случае исследователь экспериментальным путем устанавливает только состояние изучаемой педагогической системы, констатирует факты наличия причинно-следственных связей, зависимости между явлениями. Полученные данные могут служить материалом для описания ситуации как сложившейся и повторяющейся или быть основой для исследования внутренних механизмов становления тех или иных свойств личности или качеств педагогической деятельности. Это дает основание для такого построения исследования, которое позволяет прогнозировать развитие изучаемых свойств, качеств, характеристик. Когда же исследователь применяет специальную систему мер, направленных на формирование у испытуемых определенных личностных качеств, повышение результативности учебной или трудовой деятельности, речь идет уже о формирующем эксперименте. Он ориентирован на изучение динамики развития изучаемых психологических свойств или педагогических явлений в процессе активного воздействия исследователя на условия выполнения деятельности. Следовательно, основная особенность формирующего эксперимента заключается в том, что сам исследователь активно и позитивно влияет на изучаемые явления. В этом проявляется активная роль педагогики как науки, активная жизненная позиция ученого, осуществляющая принцип единства теории, эксперимента и практики.

Существуют и другие подходы к классификации педагогических экспериментов. В частности, В. И. Загвязинский предлагает различать **зондирующий** и **проверочный** эксперименты. Первый по своим задачам близок констатирующему, а второй предполагает проверку выдвинутых предложений, частных гипотез, для чего необходимо получение или уточнение отдельных фактов. Он выделяет также **сравни-**

**тельный и перекрестный эксперименты.** О сравнительном эксперименте речь идет в тех случаях, когда исследователь осуществляет выбор наиболее оптимальных условий или средств педагогической деятельности, сравнивая между собой контрольный и экспериментальный объекты. В качестве таких объектов могут выступать группы обучающихся или воспитываемых. Как правило, в этом случае в экспериментальных группах организуются специальные педагогические изменения, которые, по мнению исследователя, должны привести к позитивным результатам. В контрольных группах подобные изменения не осуществляются. В этом случае появляется возможность сравнить полученные результаты. Существует и другой способ проведения сравнительного педагогического эксперимента: контрольного объекта нет, а сравниваются несколько экспериментальных вариантов, чтобы можно было отобрать лучший. Если у исследователя нет возможности подобрать примерно однородные по количественным и качественным показателям контрольные и экспериментальные группы (их состав определяется по предварительным контрольным срезам), то проводится перекрестный эксперимент. В этом случае контрольные и экспериментальные группы меняются местами в каждой последующей серии экспериментов. Если получен позитивный результат в экспериментальных группах разного состава, то это свидетельствует об эффективности используемого исследователем нововедения.

В. П. Давыдов выделяет два основных типа педагогического эксперимента – классический и многофакторный – с точки зрения логической структуры.

**Классический эксперимент** предполагает, во-первых, изолирование изучаемого явления от влияния побочных, несущественных и затемняющих его сущность факторов, т. е. изучение его в «чистом» виде; во-вторых, многократное воспроизведение процесса в строго фиксированных, поддающихся контролю и учету условиях; в-третьих, планомерное изменение, варьирование, комбинирование различных условий в целях получения искомого результата. В педагогических исследованиях обеспечить все условия классического эксперимента бывает очень сложно.

Сущность классического эксперимента и его основные функции заключаются в проверке гипотезы о взаимозависимостях между от-

дельными факторами психолого-педагогического воздействия и его результатами, их причинно-следственных отношениях. Экспериментатор выделяет определенные факторы, которые участвуют в исследуемом процессе. Он меняет условия, чтобы определить, к каким последствиям приведет их изменение, пытается установить, как они влияют на конечный результат. Новые вводимые условия называются **независимыми переменными**, а измененные факторы – **зависимыми переменными**. Об эффекте произведенных изменений судят по полученным результатам.

В классическом эксперименте после того, как контрольная и экспериментальная группы сформированы, последняя подвергается воздействию нового фактора или наоборот, изолируется от влияния какого-либо фактора. При этом важно, чтобы другие факторы, влияющие на контрольные и экспериментальные группы, оставались относительно неизменными. Тем самым достигается чистота эксперимента. На практике достичь этого весьма трудно, так как те или иные факторы всегда варьируются в процессе исследования, тем более, если оно достаточно длительное. Поэтому, чтобы доказать, что полученный в эксперименте эффект не случаен, при его разработке планируют применение специальных статистических методов обработки полученных результатов.

Эксперимент, результаты которого обрабатываются с помощью методов математической статистики (математическая теория расширяет возможности эксперимента, придает ему аналитико-синтезирующий характер) называется **многофакторным**. В современной психолого-педагогической теории и практике происходят процессы, механизм которых нельзя изучать прямо, так как в них взаимодействует множество различных элементарных процессов, которые в реальных условиях не могут быть ограничены. Здесь и необходим многофакторный эксперимент. Исследователь в этом случае подходит к задаче эмпирически – варьирует большое количество факторов, от которых, как он считает, зависит ход педагогического процесса. Он пытается найти оптимальные условия протекания этого процесса с точки зрения его результата. В этом случае, как правило, и предусматривается широкое использование современных методов математической статистики.

В ходе психолого-педагогического эксперимента решается ряд задач:

- установить неслучайные взаимосвязи между воздействием исследователя и достигаемыми при этом результатами; между определенными условиями и полученной эффективностью в решении педагогических задач;
- сравнить продуктивность двух или нескольких вариантов психолого-педагогического воздействия и выбрать оптимальный из них по критериям результативности, времени, приложенным усилиям, используемым средствам и методам;
- обнаружить причинно-следственные, закономерные связи между явлениями, представить их в качественной и количественной формах.

Среди наиболее важных условий эффективности проведения педагогического эксперимента можно выделить:

- предварительный тщательный теоретический анализ исследуемого явления, его истории, изучение массовой педагогической практики для максимального сужения поля эксперимента и его задач;
- конкретизация гипотезы с точки зрения ее новизны, необычности, противоречивости по сравнению с привычными установками, взглядами;
- четкое формулирование задач эксперимента, разработка признаков и критериев, по которым будут оцениваться результаты, явления, средства и пр.;
- корректное определение минимально необходимого, но достаточного числа экспериментальных объектов с учетом целей и задач эксперимента, а также минимально необходимой длительности его проведения;
- умение организовать в ходе эксперимента непрерывную циркуляцию информации между исследователем и объектом экспериментирования, что предупреждает прожектерство и односторонность практических рекомендаций, затруднения в использовании выводов. Исследователь получает возможность не ограничиваться лишь сообщением о средствах и методах, результатах их применения, а вскрыть в ходе психолого-педагогических воздействий возможные затруднения, неожиданные факты, важные аспекты, нюансы, детали, динамику исследуемых явлений;

- доказательство доступности сделанных из материалов эксперимента выводов и рекомендаций, их преимущества перед традиционными, привычными решениями.

Проведение психолого-педагогического эксперимента предполагает три основных этапа работы.

**Первый этап** – подготовительный, на котором решаются следующие задачи:

- формулирование гипотезы, т. е. того положения, выводы о правильности которого следует проверить;
- выбор необходимого числа экспериментальных объектов (числа испытуемых, учебных групп, учебных заведений и др.);
- определение необходимой длительности проведения эксперимента;
- разработка методики его проведения; выбор конкретных научных методов для изучения начального состояния экспериментального объекта: анкетный опрос, интервью, экспертная оценка и др.;
- проверка доступности и эффективности разработанной методики эксперимента на небольшом числе испытуемых; определение признаков, по которым можно судить об изменениях в экспериментальном объекте под влиянием соответствующих педагогических воздействий.

Второй этап – непосредственное проведение эксперимента. Этот этап должен дать ответ на вопросы об эффективности новых путей, средств и методов, вводимых экспериментатором в психолого-педагогическую практику. На этом этапе создается экспериментальная ситуация. Суть ее заключается в формировании таких внутренних и внешних условий эксперимента, в которых изучаемая зависимость, закономерность проявляется наиболее чисто, «без примеси» воздействия случайных, неконтролируемых факторов.

На данном этапе необходимо последовательно решать такие задачи:

- изучить начальное состояние условий, в которых проводится эксперимент;
- оценить состояние самих участников педагогических воздействий;



- сформулировать критерии эффективности предложенной системы мер;
- проинструктировать участников эксперимента о порядке и условиях его эффективного проведения (если эксперимент проводит не один человек);
- осуществить предлагаемую автором систему мер по решению определенной экспериментальной задачи (формирование знаний, умений или воспитание определенных качеств личности, коллектива и др.);
- зафиксировать полученные на основе промежуточных срезов данные о ходе эксперимента, которые характеризуют изменения, происходящие в объекте под влиянием экспериментальной системы мер;
- указать затруднения и возможные типичные недостатки, которые могут возникнуть в ходе проведения эксперимента;
- оценить текущие затраты времени, средств и усилий.

Третий этап – завершающий, когда подводятся итоги эксперимента:

- описываются результаты осуществления экспериментальной системы мер (конечное состояние уровня знаний, умений, навыков, уровня воспитанности и др.);
- характеризуются условия, при которых эксперимент дал благоприятные результаты (учебно-материальные, гигиенические, морально-психологические и др.);
- описываются особенности субъектов экспериментального воздействия (педагогов, воспитателей и др.);
- предоставляются данные о затратах времени, усилий и средств;
- указываются границы применения проверенной в ходе эксперимента системы мер.

Следует отметить, что возможен и более сложный способ проведения педагогического эксперимента. Этот способ предусматривает проверку двух или даже трех вариантов мер с целью выбора того, который дает наилучшие результаты за меньшее время. Эксперимент *по проверке оптимальности предлагаемой системы мер* включает следующие этапы:

- формулирование критериев оптимальности предлагаемой системы мер с точки зрения ее результативности, затрат времени, средств и усилий;
- выбор возможных вариантов решения поставленной перед экспериментатором задачи (разработка двух-трех методических подходов к изучению данной учебной темы, разработка нескольких возможных вариантов проведения различных педагогических мероприятий и др.);
- осуществление выбранных вариантов примерно в одних и тех же условиях (в двух примерно одинаковых по уровню подготовленности учебных группах и др.);
- оценка результативности по каждому из вариантов эксперимента;
- сравнительная оценка всех вариантов эксперимента;
- выбор одного варианта, который дает наилучшие результаты при меньших затратах времени, средств и усилий, или более результативного варианта при тех же затратах.

При подготовке эксперимента перед исследователем всегда встают два вопроса: ***как осуществить репрезентативную (показательную для всей совокупности) выборку экспериментальных объектов*** (СКОЛЬКО испытуемых включать в эксперимент, сколько педагогов должно участвовать в нем, сколько учебных заведений должно быть охвачено экспериментальной работой и т. п.); ***какова должна быть длительность эксперимента?***

Однозначного ответа на эти вопросы дать невозможно, поскольку указанные критерии зависят от многих факторов: гипотезы, целей и задач эксперимента, явлений, подлежащих изучению, избранных методов исследования, предполагаемых результатов и т. п.

Можно предложить несколько практических рекомендаций, которые помогут исследователю сориентироваться в решении этих задач.

Количество испытуемых в контрольной и экспериментальной группах, с одной стороны, желательно иметь как можно большее (так как только в этом случае с достаточной надежностью можно избежать воздействия на результат эксперимента неконтролируемых, случайных факторов, существенно искажающих их, и получить статистически надежные результаты). Но с другой – эти группы не

должны быть чрезмерно большими, так как в этом случае существенно усложняется управление экспериментом. Однако если качество управления и контроль за ходом эксперимента достаточно эффективны, то наука и практика только выигрывают от широты эксперимента.

Вместе с тем экспериментальная выборка должна быть достаточно представительной. Например, если исследователь проводит проверку новой системы мер, которую он желает затем распространить на все типы средних школ страны, то в эксперименте должны принять учащиеся дневных и вечерних, городских и сельских школ. Если экспериментатор осознает невозможность осуществления такого широкого эксперимента, то он конкретизирует задачу исследования и сужает ее до изучения реально возможного числа объектов и их характера: оставляет лишь городские или только сельские школы, только младшие, средние или старшие классы.

Таким образом, задачи эксперимента и число объектов, включаемых в него, тесно взаимосвязаны и могут влиять друг на друга. Однако решающим элементом все же являются задачи эксперимента, которые исследователь намечает заранее. Именно они определяют необходимый характер выборки.

Далее исследователь должен сузить число экспериментальных объектов до минимально необходимого. Например, из числа сельских школ взять не десять, а две или одну школу, из числа младших классов – не три, а два или даже один. Как же правильно выбрать это минимально необходимое число школ, классов, учеников? Для этого важно учитывать специфику темы исследования. Если речь идет, например, о проверке методики изучения какой-либо темы по курсу истории, физики или другому предмету, то в этом случае можно ограничиться одним экспериментальным и одним контрольным классами. В экспериментальном классе проводятся необходимые изменения в соответствии с разработанной системой, а в контрольном идет обычный процесс. Очень важно, чтобы экспериментальный класс был типичным, т. е. не превосходил контрольный класс по уровню успеваемости.

Если исследователь хочет выявить типичные причины неуспеваемости учащихся современной школы, то ему придется собрать информацию об учащихся каждой возрастной группы, из городских,

сельских школ и др. В этом случае с помощью специального опроса требуется получить данные о причинах неуспеваемости школьников всех классов – с первого по выпускной. Например, в ходе одного экспериментального исследования нужно было охватить три тысячи учеников. Но когда по таблице случайных чисел были выбраны примерно 250 человек из трех тысяч, то распределение причин неуспеваемости стало повторяться. Это дало основание остановиться на информации о 250 учениках для более углубленного анализа.

Как правило, в случаях изучения проблем дидактики минимальное количество человек в контрольной и экспериментальной группах должно быть не менее 60 человек. Только при таком количестве респондентов начинает рельефно проявляться закон больших чисел, и, следовательно, достигается статистическая надежность исследования.

Если речь идет об эксперименте по воспитательным проблемам, то возможны случаи, когда в эксперимент вовлекаются лишь 30-40 человек (при такой выборке возможно обрабатывать статистические данные). Обычно в эксперименте должен принять участие какой-то сформировавшийся коллектив – учебный класс, возрастная группа. Если же исследователь разрабатывает рекомендации для целой возрастной группы, то в эксперимент надо включать представителей каждого отдельного возраста.

Таким образом, нет и не может быть какого-то единого, шаблонного, стандартного решения о выборе числа экспериментальных объектов. Однако важно знать и помнить, что при проведении психолого-педагогического исследования всегда требуется доказывать репрезентативность выборки как с точки зрения представительности всех категорий испытуемых, так и с точки зрения объективности результатов, которые могут быть получены в ходе экспериментальной работы.

Вместе с тем следует предостеречь не только от занижения числа выбираемых для эксперимента объектов, но также и от завышения этого числа, так как в последнем случае экспериментатор чрезвычайно перегружается, недостаточно глубоко анализирует ход эксперимента и дает малодоказательные рекомендации.

Определяя необходимую *длительность* эксперимента, следует иметь в виду, что слишком краткий его срок приводит к необъективным научным рекомендациям, к преувеличению роли и значения от-

дельных педагогических факторов. Слишком длительный срок отвлекает исследователя от решения других задач, повышает трудоемкость работы. Поэтому в каждом исследовании следует специально доказывать минимально необходимую продолжительность эксперимента.

Это возможно сделать, во-первых, путем анализа предшествующего опыта проведения аналогичных экспериментов, в которых были сделаны корректные научно-практические выводы; во-вторых, путем соотнесения цели и задач эксперимента с необходимой его длительностью. Если, например, исследователь изучает особенности восприятия учебного материала младшими школьниками, то ему целесообразно вести эксперимент в течение четырех лет, охватив 1-е, 2-е, 3-и и 4-й классы. Соответственно избирается длительность эксперимента и для других возрастных групп. Правда, этот срок можно сократить, если исследователь имеет возможность одновременно вести эксперимент во всех классах возрастной группы или если доказано, что классы, в которых ведется работа, равны по их качественному и количественному составу. Как видим, длительность эксперимента и число экспериментальных классов взаимосвязаны между собой, и исследователю важно определиться, по какому из критериев следует осуществлять выбор.

Если в процессе эксперимента изучается влияние обучения на формирование фактических знаний, то необходимо охватить наиболее типичные и вариативные разделы данного учебного предмета, а не ограничиваться одной наиболее простой темой. В то же время, если изучается методика преподавания одной темы, то, естественно, длительность эксперимента должна распространиться на весь период ее изучения. Причем полезно провести повторный срез в том же году в подготовительном классе или в следующем году для большей убедительности полученных данных.

Когда исследуется влияние каких-то педагогических средств на развитие мышления, воли, эмоциональной, мотивационной сферы, то эксперимент (как показывает опыт предшествующих исследований) должен длиться не менее года, а обычно – в течение двух лет, так как трудно обнаружить действительные изменения в психической сфере личности за короткий срок.

То же самое можно сказать и о воспитании личностных качеств. Здесь, как правило, также требуется один-два года, чтобы получить

существенные сдвиги в положительную сторону. Хотя и возможен эффект от применения метода взрыва, о котором в свое время писал А. С. Макаренко, экспериментатор все равно должен продолжить наблюдение и закрепление полученного результата, чтобы доказать прочность и действенность применяемой системы воспитательных мер.

В заключение подчеркнем, что результаты педагогических экспериментов в психолого-педагогических исследованиях не следует абсолютизировать. Они обязательно нуждаются в подкреплении и проверке с использованием других научных методов педагогики и психологии. Эффективность экспериментальной работы в решающей степени зависит от мастерства исследователя, его методологической и методической оснащенности.

### **Вопросы и задания**

1. Поясните критерии выбора эмпирических методов исследования в разных типах работ.

2. Разработайте алгоритм применения методов изучения психолого-педагогической литературы, архивных данных. Какие сведения об используемых источниках необходимо фиксировать исследователю?

3. Покажите особенности педагогического наблюдения как научного метода. Укажите сильные и слабые стороны его применения в педагогическом исследовании.

4. Разработайте правила применения метода беседы в интересах сбора исследовательского материала. В чем заключается научная ценность метода беседы и его преимущества перед другими методами?

5. Какие требования предъявляются к разработке исследовательской анкеты? Попробуйте разработать анкету к своему исследованию. Используйте основные варианты построения вопросов в анкете и охарактеризуйте их.

6. Оцените возможность применения различных видов тестов в педагогическом исследовании.

7. Раскройте сущность понятий «надежность теста», «валидность теста».

8. Опишите сущность метода изучения продуктов деятельности в психолого-педагогическом исследовании. Какие материализованные результаты деятельности подлежат изучению?

9. Раскройте особенности метода изучения педагогической документации. Подумайте над тем какую документацию будет необходимо изучить в рамках Вашего исследования.

10. Приведите критерии, которым должен удовлетворять передовой педагогический опыт. Какие источники передового педагогического опыта могут быть доступны исследователю?

11. Охарактеризуйте сущность метода эксперимента в педагогическом исследовании? Обоснуйте наиболее важные условия эффективности его проведения. Составьте предварительную программу своего эксперимента, описав все его этапы.

12. Обоснуйте критерии осуществления репрезентативная выборка для Вашего исследования. Какова планируемая длительность проведения Вашего педагогического эксперимента? Ответ обоснуйте.

## **4.2. Теоретические и сравнительно-исторические методы педагогического исследования**

### ***4.2.1. Особенности теоретического познания***

В первой части нашего пособия мы уже писали о методах исследования, но в наибольшей мере касались общенаучных методов исследования. В данной же части мы, наряду с рассмотрением общенаучных методов теоретического исследования обращаем внимание на их особенности в рамках конкретно-научного исследования. Теоретические методы исследования используются наряду с эмпирическими. Они необходимы для проникновения в сущность изучаемого явления или процесса. Следует иметь в виду, что применение эмпирических методов имеет определенные ограничения. С помощью этих методов невозможно обнаружить за внешним внутреннее, установить причинную связь, выявить движущие силы, тенденции изменения и т. д. Эмпирические методы главным образом фиксируют существующее и для конструирования новых систем не годятся.

В противоположность эмпирическому теоретический уровень исследования предполагает проникновение в сущность изучаемого,

раскрытие его внутренней структуры, источников происхождения, механизмов развития и функционирования. Назначение теоретического поиска состоит не в том, чтобы установить факты и вскрыть внешние связи между ними, а в том, чтобы объяснить, почему они существуют, чем обусловлено их существование, и выявить возможности их преобразования. Применение теоретических методов не оказывает непосредственного влияния на многообразие наблюдаемых фактов, однако позволяет обнаруживать в фактах скрытые закономерности, общее, необходимое, существенное и понимать взаимовлияние факторов, определяющих развитие.

Прежде чем непосредственно перейти к рассмотрению теоретических методов исследования психолого-педагогических процессов и явлений, кратко раскроем специфику и основные формы теоретического познания, его ключевые категории и понятия.

Теоретические методы исследования позволяют получить знания в форме понятий, законов и закономерностей и т.д. На основе эмпирических данных происходит мысленное объединение исследуемых объектов, постижение их сущности, «внутреннего движения», законов их существования, составляющих знания на данном уровне. Важнейшая задача теоретического знания – достижение объективной истины во всей ее конкретности и полноте содержания. При этом особенно широко используются такие общенаучные логические методы и приемы познания, как абстрагирование, анализ и синтез, индукция и дедукция, восхождение от абстрактного к конкретному, моделирование и др. Присутствие в познании идеализации служит показателем развитости теоретического знания как набора определенных идеальных моделей.

Характерная черта теоретического познания – его методологичность, направленность на себя, т. е. исследование самого процесса познания, его форм, приемов, методов, понятийного аппарата и т. д. На основе теоретического объяснения и познанных законов осуществляются предсказание и научное предвидение будущего.



#### **4.2.2. Использование общенаучных логических методов в педагогическом исследовании**

Среди общенаучных логических методов, нашедших широкое применение при проведении теоретических изысканий в области психологии и педагогики, следует выделить методы теоретического анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации, индукции и дедукции, моделирования и др. Каждый из названных методов был охарактеризован нами в первой части пособия. Поэтому кратко остановимся лишь на особенностях их использования при организации и проведении педагогических исследований.

Огромная роль в обработке и осмыслении получаемого эмпирического материала принадлежит **методам теоретического анализа и синтеза**. Сильной стороной этих методов является применение диалектической логики при качественном анализе изучаемых фактов, возможность охватить одновременно большое количество данных и проникнуть в их сущность, произвести мысленную реконструкцию изучаемого, обнаружить и вычленить интересующие исследователя стороны, признаки, свойства, закономерности развития.

Теоретический *анализ* путем абстрагирования и сравнения **дает исследователю возможность разложить изучаемое на элементы, вскрыть его структуру и специфику**, идти от сложного к простому. Синтез же позволяет воссоздать педагогическое явление в целом, в системе его наиболее существенных связей, обосновать ту или иную теоретическую концепцию. Единство аналитико-синтезирующей деятельности – внутреннее единство, так как синтез содержится уже в самом анализе.

Анализ и синтез используются с самого начала процесса исследования: при определении его целей и задач, замысла (основной идеи), гипотезы, предполагаемых результатов.

Наиболее активно эти методы применяются при сборе и обработке фактов, накопленных в ходе исследования: при раскрытии связи между ними, объяснении изменений в психологии людей, их действий и поведения и т. п. На этом основании исследователь получает возможность сделать научно обоснованный прогноз, спроектировать то новое, чего еще нет в психолого-педагогической теории и практике.

В педагогическом исследовании могут применяться разные виды теоретического анализа. В. П. Давыдов, например, выделяет среди них классификационный, каузальный, диалектический, а также анализ отношений.

Наиболее прост **классификационный анализ**, с помощью которого на первичной, описательной стадии научного исследования явления упорядочиваются и систематизируются на основе сходства, смежности, повторяемости.

**Анализ отношений** – более трудный этап познания, преследующий цель углубить понимание сущности исследуемых явлений, изучить процесс их развития путем разложения изучаемого на отдельные части и исследования отношений между ними, т. е. путем выявления функциональной зависимости.

Однако анализ отношений еще не вскрывает главную определяющую изменений – причинную связь между явлениями. Эту связь вскрывает *каузальный анализ* (лат. *causa* – причина), ведущий к установлению существенных отношений, которые становятся причинами явлений, к познанию научных законов.

Каузальное объяснение вырывает явление из всеобщих связей и исследует изолированно причину и следствие. Одностороннюю каузальность преодолевает диалектический анализ, предполагающий рассмотрение явления во всеобщих взаимосвязях и развитии и исходящий из понимания действительности как целого, состоящего из взаимообуславливающих частей.

В. И. Загвязинский, говоря о проведении психолого-педагогического исследования, выделяет такие виды анализа, как элементарный анализ и анализ по единицам.

«Элементарный анализ – это мысленное выделение отдельных частей, связей на основе декомпозиции, расчленения целого. Например, при конструировании педагогического процесса можно для анализа вычленить отдельно его цели, содержание, внешние условия, технологию, организацию, систему взаимоотношений его субъектов, способы совершенствования.

Анализ по единицам предполагает расчленение процесса с сохранением целостности его структурных элементов, каждый из которых удерживает важнейшие признаки целостного процесса. На учебном занятии это может быть постановка и решение познавательной

задачи, в деятельности обучающегося – конкретное действие (вид деятельности), в учебном процессе – ситуация педагогического взаимодействия и т. д.».

После выполнения аналитической работы возникает необходимость синтеза композиции и интеграции результатов анализа в общей системе. На основе синтеза предмет анализа воссоздается как система связей и взаимодействий с выделением из них наиболее существенных.

Для того чтобы исследователь успешно использовал теоретический анализ и синтез, ему необходимо овладеть законами логики, основными формами и приемами познания психолого-педагогических явлений и процессов. В этих условиях он сможет сделать достоверные, обоснованные суждения и выводы, придать выдвигаемым положениям убедительность и доказательность, обеспечить предвидение дальнейшего хода исследования и его результаты, определить способы проверки этих результатов в педагогическом процессе.

Последовательное осуществление анализа и синтеза дает возможность исследовать не только отдельные стороны педагогического процесса, но и сам процесс в целом, в его сложной структуре, где каждый элемент выполняет свою функцию.

В теоретическом осмыслении фактического материала большое значение имеют **абстрагирование и конкретизация**. Эти средства познания тесно связаны с анализом и синтезом, но у них свое предназначение. Известно, что абстрагирование – это мысленное отвлечение какого-либо признака, свойства предмета от самого предмета с целью более глубокого изучения сути исследуемого.

Абстрагирование имеет особую ценность при изучении сложных процессов, таких, например, как воспитание и обучение. С помощью абстрагирования исследователь может выделить общие признаки у многих изучаемых предметов или вычленить какой-либо признак у одного предмета и специально исследовать его. Наконец, может быть создан идеализированный объект, т. е. объект, не существующий в реальной педагогической практике, но дающий представление об идеале, о совершенном, законченном виде. Так, в качестве идеальных объектов – в «чистом виде» – можно создать «идеального специалиста, профессионала», «идеального выпускника учебного заведения», «идеальное учебное занятие» и т. д. Это и будет тот ори-

ентир, на достижение которого направляет свои усилия исследователь.

Однако чем выше степень абстрагирования, тем сложнее становятся пути приведения теоретических знаний в форму, готовую для использования на практике.

Решить эту задачу, включить полученные теоретические знания (абстракции) в систему существующих концепций с тем, чтобы уточнить, углубить, развить, а может быть, и доказать их несостоятельность, помогает метод конкретизации. Конкретизация – не что иное, как мысленный процесс воссоздания определенного психолого-педагогического явления на основе ранее сделанных абстракций. К примеру, педагог использует абстракции «обучение», «воспитание», «преподавание», «учение», «восприятие», «осмысление», «запоминание», «практика» и т.п. в отношении к конкретному виду учебного занятия. Это означает, что он применяет в исследовании метод конкретизации, обогащает понятие новыми признаками, достигая единства многообразия, сочетания многих качественных характеристик предмета.

Взаимосвязь абстрагирования и конкретизации обусловлена самим процессом познания. Как известно, он начинается с «живого созерцания», т. е. чувственного восприятия конкретного. Познавая конкретное, исследователь вычленяет отдельные свойства, признаки, изолирует их от других признаков предмета, создает одностороннее знание, абстракции. Так происходит движение «от живого созерцания к абстрактному мышлению».

Но когда отдельные признаки, стороны предмета изучены, начинается новый этап в познании: движение от абстрактного к конкретному. Мышление исследователя конструирует из отдельных абстракций предмет в его целостном виде, т. е. как мысленное конкретно-действенное знание, дающее результатам исследования выход в широкую педагогическую практику.

Восхождение от абстрактного к конкретному, направленное на воспроизведение развития и его источников (внутренних факторов, противоречий), принято выделять в особый метод диалектического познания – **метод восхождения от абстрактного к конкретному**. Он необходим как для познания сложных процессов, так и для изложения

результатов познания, позволяющих наиболее адекватно воспроизводить развитие и функционирование сложных объектов.

В педагогических исследованиях активно применяются **индукция** и **дедукция**. Используя индуктивный путь, исследователь идет от эмпирического уровня к уровню теоретическому посредством обобщения отдельных фактов, аналогий, статистического описания и выводов, различных форм экстраполяции от известного к неизвестному. Тем самым осуществляется проникновение в сущность явлений, открытие их закономерностей, построение гипотез и теорий.

Применение дедуктивного пути позволяет выводить утверждения из одного или нескольких утверждений на основе законов и правил логики.

Индукция и дедукция неразрывно связаны между собой, поэтому для психологии и педагогики как гуманитарных наук крайне необходимо пропорциональное развитие обоих методов. Односторонний индуктивизм неизбежно ведет к простой регистрации фактов без глубокого их анализа и обобщения, к концентрации внимания на внешней стороне педагогических явлений и процессов, к переоценке техники исследования, с одной стороны, и к недооценке системы научных знаний, понятийно-категориальной системы науки, игнорированию научной методологии – с другой.

В противоположность этому однобокая ориентация на дедуктивный метод исследования приводит к формированию абстрактных понятийных схем без надлежащего анализа и обобщения психолого-педагогических явлений, что делает невозможным понимание их содержательных сторон. На деле это приводит к замене подлинно научных рекомендаций всякого рода наставлениями, указаниями и т. п., годными якобы для всех случаев.

В последние годы педагоги все более активно применяют в теоретических исследованиях **метод моделирования**. Сущность его заключается в установлении подобия явлений (анalogии), адекватности одного объекта другому в определенных отношениях и на этой основе превращения более простого по структуре и содержанию объекта в модель более сложного (оригинал). Исследователь получает возможность переноса данных по аналогии от модели к оригиналу. Иначе говоря, модель – вспомогательное средство, которое в процессе познания, исследования дает новую информацию об основном объекте изу-

чения. Она может послужить и конструированию нового, еще неведомого в практике. В таком случае исследователь, выявив характерные черты, свойства, признаки существующих явлений, процессов педагогической практики, начинает поиск нового из компоновки, сочетания, моделирует принципиально новое состояние изучаемого. Так возникают модели-гипотезы, носящие предположительный характер и требующие проверки, модели-концепции, превращающиеся в научно обоснованные теории.

Следовательно, моделирование – это воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для его изучения. Второй из объектов называют моделью первого. В наиболее общем виде модель определяют как систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования. В основе моделирования лежит определенное соответствие (но не тождество) между исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью.

Теоретическая модель представляет собой некоторую четкую фиксированную связь элементов, предполагает определенную структуру, отражающую внутренние, существенные отношения реальности, и это становится ее главным признаком. Именно внутренняя дифференцированность теоретических моделей позволяет действовать с ними как с идеализированными объектами. Нормативная модель также является идеализированной, поскольку она – лишь впоследствии реализуемый прообраз проекта педагогической деятельности, но не непосредственный проект. Такая модель содержит общее представление о том, что должно быть сделано для достижения наилучших результатов. В данном случае метод моделирования используется в целях научного предвидения, под которым следует понимать научно-исследовательскую операцию для получения данных о предметах и процессах, либо еще не существующих, либо существующих, но не познанных. Предвидение такого рода создает основу для правильного выбора способа деятельности в будущем, может моделироваться и сам способ деятельности.

Механизм моделирования включает обычно следующие операции:

- переход от естественного объекта к модели, построение модели;

- экспериментальное исследование модели;
- переход от модели к естественному объекту, когда результаты, полученные при исследовании, переносятся на данный предмет.

В педагогике моделирование приобретает особое значение в связи с задачей повышения теоретического уровня науки, поскольку оно неразрывно связано с абстрагированием и идеализацией, посредством которых происходит выделение сторон моделируемых объектов, отображаемых на модели. В процессе создания теории широкое применение находят модельные представления (или модели-представления), которые могут быть идеализированными объектами исследования и в этой их функции служат незаменимым средством теоретического педагогического анализа. Любое теоретическое представление о каком-либо объекте можно рассматривать как качественную модель этого объекта.

Так, например, содержание образования представляет собой многоуровневую педагогическую модель социального заказа, обращенного к образованию и, соответственно, к педагогам. Эта модель задает структуру и нормы деятельности по формированию содержания образования на уровнях общего теоретического представления учебного предмета, учебного материала, процесса обучения и структуры личности учащегося.

Нормативную функцию выполняет моделирование процесса преподавания учебного предмета с помощью так называемых графов. **Графом** называют расположенную на плоскости геометрическую конструкцию, состоящую из вершин, которые соединены ориентированными определенным образом линиями. С помощью графов изображают внутрипредметные связи между разделами и темами данного учебного предмета. Благодаря этому появляется возможность установить наиболее рациональную последовательность изучения этих разделов и выделить наиболее важные из них.

В последние десятилетия неоднократно предпринимались попытки построить количественные модели объективных закономерностей, присущих педагогическим явлениям и процессам. Предложенные модели так или иначе пытаются описывать природу обучения и воспитания современными математическими средствами. Однако построение таких моделей, которые ввиду неоднозначности и многофакторности педагогических процессов должны носить вероятност-

ный характер, наталкивается на труднопреодолимые препятствия. Конструирование вероятностной математической модели предполагает, во-первых, выявление статистических величин, которые характеризуют фактические свойства изучаемых феноменов, обнаруживаемых путем качественного анализа; во-вторых, построение модели, устанавливающей зависимости определенных величин, которые достаточно хорошо отображают обобщенные статистические характеристики опыта.

Для решения этих задач либо ищут подходящую модель среди готового набора различных функций, используемых в математике, либо пытаются построить специальную функцию, которая отображала бы связи и зависимости, присущие природе педагогических процессов. Однако уже используемые функциональные зависимости построены не из педагогических, а из чисто математических соображений. Попытки же построить количественную модель педагогических объектов до того, как сущность этих объектов однозначно выявится на качественном уровне, приводят к тому, что математические модели теряют реальный содержательный характер.

В педагогической теории выделяется иногда особый вид моделирования – **мысленный эксперимент**. Его содержание складывается из соотношения теоретических и экспериментальных данных, полученных в исследовании, с динамической моделью, имитирующей те ситуации, которые могли бы возникнуть при реальном экспериментировании. Такая идеальная модель позволяет обнаружить наиболее важные для исследователя связи и отношения в изучаемом объекте, объяснить и конкретизировать уже имеющиеся приемы и правила, главным образом, путем абстракции и идеализации.

Такой эксперимент представляет собой логическое рассуждение о том, как протекали бы определенные явления или процессы, если удалось бы создать условия, почему-либо неосуществимые в данный момент. Экспериментатор создает и превращает идеальные объекты в определенные динамические модели, мысленно имитируя ситуации, которые могли бы быть в реальном экспериментировании. Нередко мысленный эксперимент предшествует реальному. Представляя себе мысленно ход возможного эксперимента, исследователь уточняет логику и варианты для проверки, а также определяет предполагаемые,



гипотетические результаты, с которыми он впоследствии будет сравнивать результаты действительного эксперимента.

Моделирование, особенно идеальных объектов, в педагогике очень сложно ввиду многообразия и сложности изучаемых явлений и процессов. Однако необходимость применения этого метода становится все более ощутимой и настоятельной. Необходимо только помнить, что любая модель всегда беднее прототипа, что она отражает лишь его отдельные стороны и связи, так как теоретическое моделирование всегда включает абстрагирование.

#### ***4.2.3. Сравнительно-исторические методы педагогического исследования***

В педагогических исследованиях активно применяются сравнительно-исторические методы. Один из них – генетический метод, позволяющий исследовать явления на основе анализа их развития.

В педагогике важно проследить возникновение явления, ступени его развития, процесс постепенного формирования личностных качеств у студентов, профессиональных знаний и умений, изменений, произошедших в результате применения педагогических мер воздействия или взаимодействия. Эти задачи и решает **генетический метод**, раскрывая специфику, тенденции развития исследуемого явления, новые подходы к решению задач, определяя результативность этих подходов и прогнозируя развитие ситуации.

Генетический метод, как правило, реализуется в форме срезов. Это значит, что изменение соответствующих показателей устанавливается в определенные временные интервалы. По существу, данный метод представляет собой одну из форм диалектического метода, позволяющего выявить сущностные характеристики явлений, определить причинные зависимости и тем самым установить оптимальные условия развития личности, ее движущие силы.

В процессе педагогических исследований широко используется **метод сравнения**, устанавливающий сходство или различие между предметами и явлениями и дающий возможность прийти к синтезированному выводу.

Сравнение используется при применении различных методов (наблюдения, эксперимента и т. д.) и в единстве с генетическим мето-

дом. Оно важно для объяснения явлений и тогда, когда собственно разъяснения нет, но на первый план выходит сопоставление явлений.

К основным методам педагогического исследования относится **исторический метод**. Он применяется прежде всего при изучении проблем истории педагогики. Эта отрасль педагогической науки раскрывает возникновение, состояние и развитие учебно-воспитательных учреждений, создание и развитие педагогических теорий в конкретных исторических условиях.

На основе методологического принципа историзма сформировался и применяется в педагогике собственно **сравнительно-исторический метод**, обеспечивающий такое изучение педагогических явлений, которое прослеживает и сравнивает их в развитии. Например, анализ категории образования в рамках этого метода позволяет: объяснить, как это понятие формировалось в прошлом, какие этапы оно прошло в своем развитии; выявить, каким образом возникали те или иные концепции образования, каковы их источники, что в этих теориях нуждается в реконструировании; сравнить этапы развития отдельных концепций и т. п. Это дает возможность проследить сходство и различие компонентов, их изменения; показать, в чем заключается ограниченность или односторонность прошлых концепций образования и как они были преодолены, какие их элементы перешли в новые современные теории. Иначе говоря, углубляя представления о прошлом, сравнительно-исторический анализ обогащает понимание современных проблем образования.

В историко-педагогических исследованиях также применяются различные общенаучные логические методы (анализ и синтез, классификация, индукция и дедукция, сравнительный и сравнительно-исторический) и используются, кроме того, специфические для истории педагогики процедуры: изучение архивных материалов, официальных документов, статистических данных, учебников и учебных пособий, учетно-отчетной документации и т. п. Источниками разнообразных сведений служат произведения искусства, мемуарная литература, дневники, воспоминания, народное художественное творчество. Поэтому исследователю в области истории педагогики необходимо знание всеобщей истории, истории философии, культуры, других областей исторического знания.

Оценивая прогрессивность или реакционность того или иного явления, надо учитывать характер конкретных исторических условий его существования с точки зрения того нового, что сделали педагоги по сравнению со своими предшественниками.

Таким образом, историзм как метод исследования не может быть сведен лишь к описанию минувших явлений. Он позволяет раскрыть внутренний механизм изменений в явлениях, причинные связи на конкретных этапах их развития, проследить, каким образом из старого состояния феномена возникает новое.

В процессе исследования анализ исторического развития педагогических явлений всегда находится в единстве с процессами логического анализа и, напротив, теоретический анализ, проводимый логически, используется для объяснения исторического развития явлений. Эти методы взаимно переплетаются, дополняют и обогащают друг друга.

В зависимости от цели исследования, познания большее значение придается тому или другому методу, но в любом случае следует избегать простого описания и хронологического перечня событий. Необходимо выявлять тенденции, закономерности их развития, различать существенное и несущественное, необходимое и случайное, создавать научную основу интерпретации исторических фактов, вскрывать перспективы развития педагогической теории и практики.

В современных педагогических понятиях, естественно, отражается и их история. Только зная о том, как развивались понятия воспитания, обучения, образования и других категорий, можно определить пути их дальнейшего развития. Единство логического и исторического анализа обеспечивает качественное решение этой задачи в процессе психолого-педагогического исследования.

#### ***4.2.4. Герменевтические методы в педагогике***

Мы уже писали сложности педагогики и ее двойственной природе. Еще К.Д. Ушинский указывал, что она одновременно является и наукой и искусством. При этом для описания реальных педагогических явлений в ней используются и значительную роль играют категории и понятия, не поддающиеся строгому логическому анализу. Это

такие категории, как ценности, идеалы, вера, духовность, добро, истина, красота и в значительной мере творчество.

Эти категории отражают качества, играющие решающую роль в становлении человека, в его личностно-индивидуальном развитии, в становлении его как гармонической, свободной и творческой личности.

В структуре личности педагога наряду с педагогической логикой и педагогическим сознанием огромную роль играют вера в возможности воспитанника, одухотворенность педагогической сверхзадачей – развития и становления личности ученика, педагогическая интуиция, способность к импровизации, педагогический артистизм.

Педагогическое исследование не может пройти мимо диагностики этих качеств и поиска способов их развития. Между тем многие как традиционные, так и новые методы исследования, особенно связанные с формализацией педагогических явлений, оказываются для этого непригодными. Рациональных методов исследования оказывается недостаточно, они не схватывают сути указанных качеств и процессов.

Возникает необходимость обратиться (точнее даже – вернуться) к герменевтическим средствам изучения (герменевтика – от греч. *Hermenetikos* – разъясняющий, истолковывающий), которые зародились еще в Древней Греции и развивались как искусство толковать непонятное, объяснять смысл чужого языка или знака, как учение о понимании. Подробно мы рассматривали герменевтику как новую методологию познания в первой части пособия. Однако здесь необходимо сделать несколько замечаний по поводу ее применения в педагогике.

Правомерность герменевтических подходов объясняется спецификой педагогики как науки и сферы практической деятельности с ее преимущественным вниманием к единичным фактам действительности, которые трудно постигнуть исключительно в рамках логико-гносеологических подходов.

В последние годы начали появляться исследования непосредственно обращенные к проблеме использования герменевтики в педагогике. В частности А. Ф. Закирова, которая целенаправленно занимается этой проблемой пишет о том, что на этапе формирования творческого ядра исследования закономерно снижение технологично-

сти исследовательского процесса, сужение рамок рационального постижения предмета и усиление субъективного начала педагогического исследования с закономерным обращением к герменевтическим методам, основанным на вчувствовании, вживании в исследуемый предмет, его образом представлении.

Этот сугубо индивидуальный творческий процесс характеризуется невольным отходом от устоявшихся правил и предписаний, научно-категориальных схем и обращением к эмоционально-образным трактовкам предмета исследования, характерным для обыденных педагогических представлений, этнопедагогики, художественной литературы и поэзии. Многие авторы указывают на то, что существуют педагогические проблемы, для решения которых недостаточно одного теоретического анализа: художественные средства отражают эти проблемы более адекватно. Показателен пример А. С. Макаренко, в творчестве которого этап художественно-эстетического постижения явлений предшествовал их научно-теоретическому анализу («Педагогическая поэма»).

Как отмечает А. Ф. Закирова, художественно-образные средства, «вторгающиеся» в педагогическое исследование (метафоры, сравнения, аллегории), так же, как средства обыденного языка, выполняют в творческом процессе активную эвристическую функцию, являясь своеобразным катализатором творчества, стимулируя выдвижение и оригинальную разработку педагогических решений. Она подчеркивает, что для научного творчества, имеющего спиральный характер, свойственно попеременное преобладание (акцент) рационально-логического и субъективно-эмоционального аспектов и связанное с этим обращение то к теории, то к фактическому материалу. Так, например произошло психологическое осмысление методики опережающего обучения С. Н. Лысенковой и ее интерпретация с позиций теории поэтапного формирования умственных действий.

Пожалуй, особую роль играют герменевтические подходы и методы при изучении таких сложных и глубоко личностных явлений, как развитие интуиции, творчества, педагогического артистизма.

#### **4.3. Применение методов математической статистики в педагогическом исследовании**

Статистические методы являются базовым инструментарием обработки данных измерений практически во всех областях научного знания. Наиболее широкое применение они получили в естественных науках, где возникла острая необходимость анализа огромного массива эмпирических данных. *В сочетании с методами планирования и моделирования эксперимента статистические методы позволяют выявлять объективные закономерности при проверке различных научных гипотез.*

В гуманитарных науках, таких как педагогика и психология, статистические методы прочно утвердились тогда, когда эти науки стали активно использовать эксперимент в качестве метода научного исследования, где измерениям различных параметров, факторов, признаков отводится важная роль. Правда, нельзя не отметить, что по ходу «математизации» педагогической науки не удалось избежать и определенных издержек. Некритически восприняв положение о том, что в каждой науке столько науки, сколько в ней математики, практические работники школ, методисты, дидакты пытались и отчасти пытаются сейчас формализовать буквально все элементы педагогического процесса. Например, разрабатывались методики оценки эффективности обучающихся воздействий учителя на основе подсчета количества используемых информационных технологий обучения, раздаточного материала, демонстраций, подсчета учащихся, отвечающих у доски, общего числа правильных ответов учащихся, количества выполненных упражнений, решенных задач и т.д. И в зависимости от общего числа набранных баллов давалась оценка обучающей деятельности педагога. Не случайно, что такие механистические процедуры оценки работы учителей большинством из них не были приняты в качестве рабочих средств анализа урока, поскольку развивающий эффект урока связан прежде всего с внутренними психическими процессами школьника, которые невозможно оценить через внешние формы урока и которые далеко не всегда коррелируют с внешними педагогическими воздействиями.

И все же статистические методы сегодня стали неотъемлемой частью педагогических и психологических исследований, поскольку

без них при решении целого ряда исследовательских задач невозможно дать объективную интерпретацию результатов измерений. Дело в том, что психолого-педагогические измерения, выполненные с помощью различных тестов, опросников, всегда сопровождаются некоторой ошибкой, которую вызывают несовершенство диагностического инструментария (чаще всего он отражает некоторую модель изучаемого объекта, которая никогда не бывает абсолютно тождественной его сущности), различные обстоятельства, связанные с условиями проведения измерений. Поэтому результат психолого-педагогического исследования имеет вероятностный характер, следовательно, необходимо доказывать статистическую достоверность (значимость) полученных результатов.

При использовании методов математической статистики следует иметь в виду, что сама статистика не раскрывает сущности явления и не может объяснить причины возникающих различий между отдельными сторонами явления. Например, анализ результатов проведенного исследования показывает, что используемый метод обучения дал более высокие результаты по сравнению с ранее зафиксированными. Однако данные вычисления не могут дать ответ на вопрос, почему новый метод лучше прежнего.

Наиболее распространенными из математических методов, применяемых в педагогике, являются:

**Регистрация** – метод выявления наличия определенного качества у каждого члена группы и общего подсчета количества тех, у кого данное качество имеется или отсутствует (например, количество детей, посещавших занятия без пропуска и допускавших пропуски и т. п.).

**Ранжирование** (или метод ранговой оценки) предполагает расположение собранных данных в определенной последовательности, обычно в порядке убывания или нарастания каких-либо показателей и, соответственно, определение места в этом ряду каждого из исследуемых (например, составление списка детей в зависимости от числа пропущенных занятий и т. п.).

**Шкалирование** как количественный метод исследования дает возможность ввести цифровые показатели в оценку отдельных сторон педагогических явлений. Для этой цели испытуемым задают вопросы, отвечая на которые они должны указать степень или форму оценки,

выбранную из числа данных оценок, пронумерованных в определенном порядке (например, вопрос о занятии спортом с выбором ответов: а) увлекаюсь, б) занимаюсь регулярно, в) занимаюсь нерегулярно, г) не занимаюсь никаким видом спорта).

Специфика статистической обработки результатов психолого-педагогических исследований заключается в том, что анализируемая база данных характеризуется большим количеством показателей различных типов, их высокой вариативностью под влиянием неконтролируемых случайных факторов, сложностью корреляционных связей между переменными выборки, необходимостью учета объективных и субъективных факторов, влияющих на результаты диагностики, особенно при решении вопроса о репрезентативности выборки и оценке гипотез, касающихся генеральной совокупности.

При организации любого измерения всегда предполагается соотнесение (сравнение) измеряемого с измерителем (эталоном). После процедуры соотнесения (сравнения) производится оценка результата измерения. Если в технике в качестве измерителей используют, как правило, материальные эталоны, то в социальных измерениях, в том числе при педагогических и психологических измерениях, измерители могут быть идеальными. Действительно, чтобы определить сформировано или не сформировано у ребенка конкретное умственное действие, необходимо сравнить действительное с необходимым. В этом случае, необходимое – это идеальная модель, существующая в голове педагога.

Следует заметить, что только некоторые педагогические явления могут быть замерены. Большинство же педагогических явлений не поддаются измерению, поскольку отсутствуют эталоны педагогических явлений, без которых не может быть выполнено измерение. Ввиду чрезвычайной сложности и, в большей части, практической невозможности измерения педагогических явлений в настоящее время применяются специальные методы приближенной количественной оценки этих явлений.

С помощью количественных методов можно с той или иной степенью надежности выявить преимущество того или иного метода обучения или воспитания и т.п. или обнаружить общую тенденцию, доказать, что проверяемое научное предположение оправдалось и т.д. Однако качественный анализ должен дать ответ на вопрос, почему это



произошло, что этому благоприятствовало, а что служило помехой, и насколько существенно влияние этих помех, не слишком ли специфичны были условия проведения эксперимента для того, чтобы данная методика могла быть рекомендована для использования в иных условиях и т.д. На этом этапе важен и анализ причин, побудивших отдельных опрашиваемых дать негативный ответ, и выявление причин тех или иных типовых и даже случайных ошибок в работах отдельных детей и т.д. Применение всех этих методов анализа собранных данных помогает более точно оценить результаты эксперимента, повышает надежность выводов о них и дает больше оснований для дальнейших теоретических обобщений.

Статистические методы в педагогике используются лишь для количественной характеристики явлений. Для того, чтобы сделать выводы и заключения, необходим качественный анализ. Таким образом, в педагогических исследованиях методы математической статистики следует использовать осторожно, учитывая особенности педагогических явлений.

Более полную информацию об использовании методов математической статистики можно найти в пособиях, указанных в списке литературы [1; 2; 15; 16].

### **Вопросы и задания**

1. Обратившись к первой части пособия, обоснуйте сущность и специфику теоретического познания. Перечислите его основные формы.

2. Опишите особенности использования общенаучных логических методов в психолого-педагогическом исследовании. Почему анализ невозможен без синтеза, а абстрагирование без конкретизации?

3. Чем характеризуется педагогическое моделирование? Какие возможные модели вы планируете использовать в своем исследовании? Является ли мысленный эксперимент особым видом педагогического моделирования?

4. В каких исследованиях применяются сравнительно-исторические методы?

5. Как Вы оцениваете возможность применения герменевтических методов в педагогическом исследовании?

6. Оцените соответствие задач исследования и выбранных методов в следующих вариантах:

***Задачи исследования:***

1. Определить состояние изученности проблемы объяснения в педагогической теории и практике современного школьного образования.

2. Раскрыть сущность объяснения как дидактической процедуры.

3. Обосновать совокупность педагогических требований, предъявляемых к объяснению, функционально ориентированному на формирование познавательного опыта школьников.

4. Определить принципы отбора содержания объяснения с ориентацией на формирование познавательного опыта школьников.

5. Разработать дидактические схемы объяснения, применение которых направлено на формирование познавательного опыта школьников во всей полноте его уровней.

6. Осуществить экспериментальную проверку действенности выявленных педагогических условий реализации развивающей функции обучения в процессе объяснения учебного материала.

***Методы исследования:***

- теоретические: изучение и анализ (сравнительно-сопоставительный, ретроспективный) философской, психологической, педагогической, методической литературы, обобщение, систематизация;

- эмпирические: анкетирование, педагогическое наблюдение, тестирование, изучение педагогического опыта, опытно-экспериментальная работа, математические методы обработки результатов исследования.

***Задачи исследования:***

- Уточнить содержание понятия «учебно-исследовательская культура старшеклассников» и выявить теоретико-методологические предпосылки ее формирования на основе задачного подхода.

- Раскрыть содержание и структуру учебно-исследовательской культуры старшеклассников, определить критерии и показатели её сформированности.

- Обосновать целесообразность применения задачного подхода для повышения уровня учебно-исследовательской культуры старшеклассников.

- Разработать модель формирования учебно-исследовательской культуры старшеклассников на основе задачного подхода.

- Выявить и обосновать педагогические условия, способствующие эффективной реализации предложенной модели.

***Методы исследования:***

- теоретические (анализ и синтез, обобщение, теоретическое моделирование);

- эмпирические (наблюдение, сравнение, анкетирование, тестирование);

- статистические (математические методы проверки и обработки эмпирических данных, их качественный анализ, графическая интерпретация).

11. Опишите условия, при которых целесообразно применять методы математической статистики в педагогических исследованиях.

12. Оцените можно ли на практике проверить результаты теоретических построений? Если да, то каким образом и при каких условиях?

13. Может ли исследование, содержащее статистические данные не содержать методов статистической обработки результатов?

## **Глава 5. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ, АПРОБАЦИЯ И ОФОРМЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ**

### **5.1. Интерпретация результатов исследования**

Завершающий этап любого научного исследования связан с интерпретацией и оформлением результатов проведенной работы. Обратимся к наиболее общим положениям и рекомендациям, относящимся к завершающей стадии исследовательской работы – к истолкованию, апробации, литературному оформлению результатов исследования. Рассмотрим виды и способы апробации, соотношение логики иссле-

дования и логики изложения, виды (жанры) изложения, некоторые вопросы стиля изложения результатов исследовательского поиска.

По ходу изложения процесса и процедур исследовательской работы мы уже неоднократно обращались к вопросу об интерпретации, истолковании ее результатов и связанной с этим деятельности. Попробуем подытожить сказанное, одновременно рассмотрев интерпретацию результатов исследования в целом, т. е. итоговую интерпретацию результатов.

Заключительный этап исследования связан с систематизацией результатов, их интерпретацией и изложением.

Систематизация результатов заключается в их представлении в виде упорядоченной взаимосвязанной структуры, элементы которой могут соответствовать поставленным в исследовании задачам или представлениям о логичной структуре, отраженной в логической схеме, объекте исследования или его так называемой понятийной матрице (перечень и соподчиненность понятий, раскрывающих тему). Систематически представленные результаты должны быть корректно интерпретированы.

**Интерпретация** (от лат. *interpretatio*) в науке – толкование, раскрытие смысла, разъяснение; в искусстве – творческое исполнение художественного произведения, авторская трактовка текста или сценария.

По существу, интерпретация должна служить приближению к истине, т. е. к раскрытию сущности исследуемого процесса или объекта.

Мы полагаем, что в основе интерпретации лежит процедура объяснения полученных результатов на основе принятой в исследовании концепции, причем объяснения в чем-то нового, нетривиального. Например, факт резкого снижения учебной успеваемости учащихся при переходе из начальной школы в основную традиционно объясняется изменением системы отношений, снятием опеки педагога, трудностями привлечения к предметному (многопредметному) обучению. Процедура интерпретации, однако, требует сверки принятого концептуального толкования с иными, альтернативными толкованиями, с проверкой разных версий истолкования результатов. В случае с выпускниками начальной школы требует проверки версия о влиянии возрастных психофизиологических изменений на работоспо-

способность учащихся, версия об их недостаточной подготовке к систематическому овладению более сложным и значительным по объему материалом вследствие несформированности основных познавательных умений.

Первоначальная интерпретация связана с объяснением результатов на основе рабочей гипотезы, однако последующее выведение следствий, мысленное проигрывание ситуаций зависит от изменения влияющих факторов и модернизации, а иногда и изменения гипотезы, уточнения концептуальных установок.

Особая роль в интерпретации четко зафиксированных явлений принадлежит статистическим методам, а в истолковании целей, идеалов, уровня развития социальной и мотивационной сфер, творческих способностей – интерпретации герменевтического характера при активной роли выразительных средств языка, выполняющих фиксирующую, диагностирующую и эвристическую функции.

В задачи интерпретации входит выявление объективного значения полученных результатов для теории и практики обучения и воспитания, степени их новизны и предполагаемой эффективности в использовании, а также выявление смысла, т. е. значения для самого исследователя или заинтересованного в результатах исследования круга лиц.

Особую трудность представляет интерпретация результатов парадоксальных, не соответствующих ожиданиям, принятой концепции. Возникает необходимость их перепроверки или пересмотра концептуальных оснований. Не меньшую опасность несет в себе и полное совпадение полученных результатов с ожидаемыми, ибо это не стимулирует дальнейшие поиски, вызывает соблазны поддаться «вектору» инерции, пойти по привычному пути.

## 5.2. Апробация работы

Необходимый этап созревания работы – ее *апробация*. Надежная апробация исследования – одно из условий его корректности, состоятельности, истинности результатов, один из самых реальных способов избежать серьезных ошибок, перекосов, преодолеть личные пристрастия исследователей, вовремя скорректировать и исправить допущенные промахи и недочеты.

Слово «апробация» латинского происхождения и дословно означает «одобрение, утверждение, установление качеств» (не путать с опробованием, т. е. проверкой на практике). В современном понимании это установление истинности, компетентная оценка и конструктивная критика оснований, методики и результатов работы. В роли ценителей, судей, критиков, оппонентов выступают отдельные компетентные в области исследования ученые и практики, а также научные и педагогические коллективы и аудитории.

Апробация может проходить в форме публичных докладов, обсуждений, дискуссий, а также в форме рецензирования (устного или письменного) представленных работ. Официальная апробация выполненных работ часто связана с их публичной защитой (защита проекта, отчета, курсовой или выпускной работы, диссертации).

Существует и играет немаловажную роль и неофициальная апробация: беседы, споры со специалистами и коллегами.

Естественно, что для апробации должен быть представлен хотя бы в первом варианте оформленный текст доклада, отчета, сообщения, проекта, диссертации, но о процедуре литературного оформления речь пойдет чуть ниже.

Естественно, апробация включает осмысление и учет возникающих вопросов, позитивных и негативных оценок, возражений и советов. Она стимулирует доработку, более глубокое и аргументированное обоснование или пересмотр ряда положений исследования и способов доказательства, помогает либо утвердиться в признании истинности защищаемых положений, либо скорректировать или пересмотреть их. Мы ведем речь, по существу, об итоговой апробации исследования, хотя вообще-то очень полезна, нередко просто необходима поэтапная апробация исходных положений, гипотез, методики исследования, его промежуточных результатов.

Положительные отзывы, если они не носят комплиментарного характера, приносят удовлетворение, придают уверенность, помогают раскрыть перспективы дальнейших поисков. Менее приятны, но не менее полезны критические замечания, советы и предложения. Очень полезен глубокий анализ возникших вопросов.

Есть основания утверждать, что полезны в конечном счете любые возникшие в процессе представления работы вопросы. Все связано с тем, как они воспринимаются и используются. Среди вопросов

можно выделить уточняющие, связанные с непониманием, неполным или неверным пониманием изложенного. Они побуждают к уточнению, поиску более четких формулировок, доработке стиля, т.е. помогают сделать изложение более конкретным и убедительным. Вопросы дополняющие представляют запрос на дополнительную информацию об источниках и перспективах развития, фактах, причинах, следствиях и т.д. Они побуждают исследователя ввести в оборот новые факты, дать дополнительные оценки и прогнозы. Такие вопросы расширяют диапазон оценок и подходов. Вопросы корректирующие побуждают к уточнению, усиливают аргументацию, устраняют двусмысленность. Проблемные вопросы вскрывают проблемы, нацеливают на более глубокую интерпретацию, выводят на новые проблемы и задачи.

Следует порекомендовать очень внимательно и благожелательно принимать все оценки, советы, рекомендации и соратников, и оппонентов, в том числе и критические. Однако реализовать следует те из них, которые помогают углубить исследование, повысить его корректность и доказательность, которые не противоречат принятой концепции и не сделают работу эклектичной. Желание же угодить всем, отреагировать на каждое замечание может значительно ухудшить или даже разрушить изложение результатов.

в) попытаться выявить непосредственную причину возникновения замечания, понять позицию оппонента.

### 5.3. Оформление результатов поиска

Когда основная часть исследования завершена и прошла апробацию, научно-исследовательские результаты должны быть обнародованы, без чего невозможно их освоение, использование в науке и практике. Формы обнародования различны: публичные выступления, выставки, показы, смотры, дискуссии, публикации и т.д. но до настоящего времени ведущую роль в представлении результатов исследования пока играет старый традиционный способ: *литературное оформление* и подготовка публикаций (методических пособий, статей, книг). Не опубликованные в том или ином варианте работы (на бумажных или электронных носителях) вряд ли станут известны широкому кругу заинтересованных лиц и будут способствовать совершенствованию

педагогической практики. Говорят, что любое научное открытие рождается дважды, и второе его рождение связано с умением доступно и ясно изложить результаты, правильно их использовать, вскрыть их теоретическое и практическое значение. Не всегда это удается сделать авторам открытия, и тогда распространение новых научных идей и рекомендаций затягивается.

Сказанное относится не только к работам, содержащим открытия.

Вопрос об открытиях в педагогике и психологии вообще остается спорным, хотя мы убеждены, что в этой сфере есть и открытия, и изобретения, и усовершенствования, причем они не менее общественно значимы, чем соответствующие феномены в других отраслях научного знания.

Педагог-исследователь или исследовательский коллектив должны стремиться к тому, чтобы быть одновременно и популяризаторами своих идей и методов. Ведь иначе ценнейший опыт, интереснейшие находки, оригинальные идеи, методики и приемы могут остаться неизвестными, невостребованными, а затем и уйти вместе с их создателями. Так, к сожалению, нередко и получается. И тот счастливый факт, что С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, В. Ф. Шаталов, В. А. Караковский не только провели новаторский поиск, но и сумели глубоко, доступно и увлекательно о нем рассказать, немало способствовал заметному влиянию их идей и методов на широкую практику обучения и воспитания.

Сказанное определяет важность литературного оформления проделанной поисковой работы для ее дальнейшей судьбы. Такое оформление обычно выступает как заключительный этап исследовательского процесса. Он начинается тогда, когда исследование или его относительно самостоятельная часть завершены, решены поставленные задачи, проверена гипотеза, продуманы, опробованы и апробированы рекомендации. Однако литературное оформление нельзя представлять себе только как изложение готового труда. На деле все гораздо сложнее. Оформление работы связано с уточнением логики, обоснований, обнаружением неясностей и белых пятен, оно стимулирует отработку, уточнение, убедительное раскрытие всех положений исследования. В ходе изложения мысль, как известно, не только фор-



мулируется, но и во многом дооформляется, шлифуется, оттачивается. Вот почему литературное оформление – это важная часть самого исследования. Авторам необходимо найти, а затем точно и доступно передать основные идеи, методы, выводы и рекомендации.

Все возникающие на этом этапе проблемы можно условно разделить на содержательные – о чем следует рассказывать – и методические – как лучше это сделать.

Прежде всего, обратимся к *основным требованиям к содержанию излагаемого*.

По мнению В. И. Загвязинского, к ним относятся: концептуальная направленность, сущностный анализ и обобщение, аспектная определенность, сочетание широкого социального контекста рассмотрения с индивидуально-личностным, определенность и однозначность употребляемых понятий и терминов, четкое выделение нового и авторской позиции, мера в сочетании однозначности и вариативности, конструктивность рекомендаций.

*Концептуальная направленность* определяется системой исходных положений и ведущих идей, служащих основой объяснения и преобразования действительности. Это может быть понимание воспитания как комплексного, интегративного явления, предполагающего мобилизацию всего арсенала средств и возможностей общества для формирования личности, не только адекватной его сегодняшним требованиям, но и опережающей его развитие. Это понимание целей воспитания как формирования личности, способной к самореализации, самоутверждению, к преобразованию самой себя и окружающей действительности, умеющей адаптироваться к изменяющейся ситуации и вырабатывать адекватную стратегию поведения. Это идея развития «открытой» школы (вариант: от сотрудничества с другими социальными институтами, через кооперацию с ними к интеграции этой школы в более широких социально-воспитательных комплексах под эгидой местного самоуправления). Идеи могут быть разные. Они могут быть результатом интеграции разных или даже противоположных подходов, если осознаны роль и функция каждого из них и найдена основа для их объединения.

*Сущностный анализ и обобщение* призваны обеспечивать глубокое рассмотрение, анализ, объяснение и обобщение фактов с тем, чтобы не оставаться на поверхности явлений, не ограничиваться кон-

статацией, а приходить к выяснению причин, факторов и перспектив развития. Скажем, за ростом преступности, отчужденности молодежи от социальных ценностей можно обнаружить острейший конфликт личного и социально-общественного, издержки односторонней ориентации на коллектив или на собственную индивидуальность, недоучет потребностей подростков в самоопределении и общественном признании. За нежеланием части подростков продолжать обучение – игнорирование особенностей возраста, специфических интересов и устремлений, перегрузка учебной работой.

*Аспектная определенность* предполагает рассмотрение проблемы, изложение опыта или поисковой работы с определенной точки зрения, в заданном ракурсе. Так, подростковый клуб может рассматриваться как поле развития способностей, как фактор социализации, как инструмент профилактики правонарушений и т.д. В одном исследовании может быть, а чаще и должно быть несколько аспектов. Многоаспектный анализ придает исследованию глубину, усиливает его объективность, но при изложении нельзя путать аспекты, перескакивать с одного на другой. В каждом конкретном отрывке (контексте) должен быть один аспект, хотя в итоге они должны интегрироваться.

*Сочетание широкого социального контекста рассмотрения с индивидуально-личностным* задано в педагогике изначально. Это определяется пониманием сущности воспитания как единства процессов социализации и индивидуализации. Вот почему изолированное от социальной среды рассмотрение любых объектов и связей в нем неправомерно. Школа должна рассматриваться в связи с особенностями микрорайона, в связи с семьей, предприятием, правоохранительными органами и т. д. То же можно сказать о подростковом клубе, семье, микрорайонных объединениях подростков и молодежи и любых других образовательных объектах. Обязателен и другой ракурс: как происходит становление личности, ее индивидуальных черт, как на нее влияет среда и как личность становится субъектом образовательного процесса.

*Определенность и однозначность употребляемых понятий и терминов.* Данное требование не является абсолютным, так как в педагогике многозначность терминологии пока не преодолена, а в каких-то случаях она даже неизбежна.

Полисемия (многозначность) вообще присуща русскому языку, что имеет для научного изложения как положительные (увеличиваются выразительные возможности языка), так и отрицательные последствия (неопределенность и многозначность терминов). Однако следует все же стремиться к определенности каждого понятия и к однозначности обозначающего это понятие термина. Под воспитанием полезно понимать, например, именно социальное формирование личности, а не специальную воспитательную работу, понятие «социальный педагог» включает не школьного классного руководителя и не руководителя кружка, а воспитателя, работающего в специфических условиях открытой социальной среды.

*Четкое выделение нового*, найденного в исследовательском поиске и *авторской позиции*. Это не обязательно новые идеи и подходы. Быть может, это формы или организационные структуры, способы адаптации уже найденных подходов в специфических условиях или модернизированные методики. Если же поиск не привел к позитивным результатам, нужно выявить причины этого, проанализировать ошибки.

Есть два способа выделения авторского начала, авторской позиции, собственных подходов и положений. Либо добросовестно дать ссылки на источники (отсутствие ссылок свидетельствует о том, что приводимые факты, данные, оценки принадлежат автору), либо указать источники суммарно, в общем списке (но тогда всякий раз выделяются авторские мысли: «как нам представляется», «мы считаем», «как удалось установить» и т. п.).

*Мера в сочетании однозначности и вариативности* во многом определяется сочетанием ведущих концептуальных положений, на которых исследователь настаивает, которые в его представлениях однозначно верны (например: человек — главное богатство и самоцель развития общества; значительная роль среды в формировании личности; суверенность личности; отношения как предмет педагогической деятельности и др.), и положений вариативных, меняющихся в зависимости от возможностей и условий воспитательной среды, ситуации развития и воспитания, особенностей воспитуемых, способностей воспитателей. Почти никогда нельзя утверждать, что найденное решение или используемый набор средств — самые лучшие и единственно разумные. Чаще всего, как говорят, возможны варианты.

*Конструктивность рекомендаций.* Сейчас почти все сильны в критике недавно ушедших в прошлое и существующих систем и структур, в разоблачении недостатков традиционных подходов. Критика нужна и полезна, но за ней должны следовать решения, проекты, советы и рекомендации, лучше всего проверенные опытом или экспериментом, позволяющие преобразовать, обновить существующие институты, связи, отношения.

Выполнение указанных требований (хотя, может быть, они не являются исчерпывающими) позволяет обеспечить содержательность и глубину изложения (Загвязинский В.И).

Рассмотрим *требования к логике и методике изложения.*

Поставленных целей далеко не всегда удастся достигнуть путем последовательного описания, воспроизводящего весь ход исследования. Изложение подчиняется иным, нежели само исследование, законам и обладает собственной логикой, вытекающей, конечно, из содержания и логики исследования, но не воспроизводящей, не копирующей ее. Когда исследователь начинает писать заключительное сочинение (доклад, статью, отчет, диссертацию и т. п.), он уже знает результат, и этот результат так или иначе определяет способ изложения. Поэтому по форме изложение отличается от исследования.

В изложении нередко предпочтительнее начинать с фундамента, с теоретических исходных положений (постулатов, исходных единиц и т.д.). Тогда изложение будет нацелено не на изложение хода исследования, а прежде всего на воспроизведение истории развития, происхождения, структуры и функций изучаемых процессов.

Но возможен и другой вариант изложения – от теоретически исходного положения. Скажем, от понятия цели и задачи в обучении, от идеи управленческого решения в управленческой деятельности или от понятия воспитательного отношения в исследовании межличностных отношений в группах и коллективах. Тогда от исходного понятия, как от зерна, «клеточки» выстраивается вся система изложения.

Возможны три основных методических варианта изложения:

- 1) воспроизведение основных этапов и логики проведенного поиска;
- 2) воспроизведение истории происхождения (генезиса) объекта;
- 3) теоретическое воссоздание предмета и объекта исследования.

В связи с выбором вариантов изложения возникает еще один вопрос. Что предпочтительнее: открытая или до поры до времени скрытая, завуалированная позиция авторов?

Вполне возможен такой вариант изложения, при котором позиция авторов, полученные ими решения раскрываются не сразу. Например, ставится проблема, излагаются варианты ее возможного решения, рассказывается о ходе поиска, удачах и потерях, находках и огорчениях. Иными словами, поставив проблему, автор (авторский коллектив) воссоздает в общих чертах реальный процесс исследования и уже затем, в конце, делает выводы, предлагает решения. Такое изложение может быть интересным, оно чем-то напоминает детектив, знакомясь с содержанием которого читатель может только гадать, что будет дальше. Однако этот жанр все же обрекает читателя на роль потребителя готового. Не зная позиции автора, его выводов, он не может проверять решение на прочность, аргументированно его поддерживать или оспорить. Вот почему, на наш взгляд, при изложении предпочтительнее не скрытая, а открытая позиция автора, когда он прямо излагает положения, которые собирается защищать. Тогда легче проверить убедительность, прочность аргументов, легче спорить с автором или найти основания с ним согласиться. Конечно, единого стандарта в логике и способах изложения быть не может, и каждый исследователь ищет оптимальную логику, убедительные, экономные и привлекательные способы изложения результатов своих изысканий.

И логика, и полнота, и язык изложения во многом зависят от вида оформляемой работы.

Рассмотрим кратко *основные виды изложения результатов исследования*.

**Научный отчет.** Официальная форма подведения результатов научной работы. Выполняется в виде подробного описания предпосылок, задач, методики, содержания, хода и результатов поисковой работы. Содержит следующие разделы: характеристика авторского коллектива; обоснование актуальности темы и проблемы; задачи исследования; аналитический обзор литературы; анализ существующей практики; теоретическое обоснование работы; методика исследования, ее основные этапы и их содержание; характеристика полученных результатов; выводы и рекомендации; библиография использованных

работ и публикаций по теме исследования; приложения. Стил ь изложения – деловой, строгий, научный.

**Доклад или сообщение.** Оформленное письменно, но предназначенное для зачитывания вслух изложение существа исследования и его выводов. Отсюда живой разговорный стиль изложения. Как правило, доклады и сообщения не публикуются. Публикуются только тезисы – краткое изложение основных идей доклада или сообщения.

**Статья.** Обычно содержит ввoдные замечания о значении темы, о задачах исследования, краткие данные о методике работы, анализ и обобщение ее итогов, выводы и предложения.

**Рецензия** — критическое рассмотрение одного или нескольких (обзорная рецензия) произведений в свете требований, представляющихся рецензенту обязательными. Рецензия может содержать советы и конструктивные предложения о путях разработки обсуждаемых проблем.

**Монография** – научная работа одного автора или коллективный труд авторского коллектива, в котором более или менее подробно излагается одна научная проблема. Если монографическая работа по объему составляет менее четырех авторских листов, она называется брошюрой.

**Брошюра** (до 4 печатных листов) и монография (4 и более печатных листов) — более или менее подробное и последовательное рассмотрение одной проблемы, включающее раскрытие ее значения, истории развития, изложение результатов работы, выводы и рекомендации.

**Методические рекомендации.** Очень краткое изложение современных научных данных и более развернутое — практических рекомендаций в какой-либо области, методик исследования или практической деятельности, рекомендуемых процедур, имеющее своим назначением прежде всего помощь в практическом использовании определенных методик и технологий.

**Курсовые и квалификационные (дипломные) работы** – формы учебно-исследовательской деятельности студентов. Целью их подготовки являются углубление теоретических знаний обучающихся, формирование и развитие навыков исследовательской работы и интереса к ней. Выполняя работу, студенты учатся анализу теории по выбранной проблеме, умениям изучать педагогический опыт, проводить

опытно-экспериментальную работу, обобщать полученные данные, давая их оценку, высказывать собственные суждения, делать выводы. Курсовые и дипломные работы подлежат публичной защите.

**Учебное пособие** – учебное издание, в котором систематически излагаются основы знаний в определенной предметной области, предназначенное для обучения студентов и учащихся. Структура и содержание пособия регламентируется содержанием государственного образовательного стандарта, а также программой учебной дисциплины для изучения которой оно подготовлено.

**Тезисы научных докладов**, опубликованные в печати, – это краткое изложение определенных идей и положений, отраженных в научном труде. Эти идеи четко формулируются, кратко, но содержательно и аргументировано раскрываются, представляя читателю основные направления работы над исследуемой темой.

**Диссертация** (от лат. *dissertatio* — рассуждение, исследование). В ней излагаются результаты научной работы, подготовленной для публичной защиты на соискание ученой степени кандидата или доктора наук. Диссертация обязательно должна содержать обоснование актуальности темы, ее связь с государственными, ведомственными, территориальными научными программами, характеристику проблемы, объекта и предмета исследования, формулировку гипотезы и выносимых на защиту положений, обоснование и описание методики, хода и результатов научных изысканий. Автор должен также дать обоснование новизны основных выводов и их ценности для науки и практики. К сожалению, в педагогических диссертациях иногда полностью «испаряется» живой педагогический процесс, исчезает ребенок, человек, которого изучают и воспитывают, и человек, который воспитывает. Остаются обобщенные данные, теоретические посылки, модели, принципы, схемы. Получается чисто абстрактная, «бездетная», «безлюдная» и «бесчеловечная» педагогика. В психолого-педагогической диссертации всегда должен быть описан и проанализирован живой образовательный процесс, деятельность и развитие людей, его «населяющих».

Кандидатская диссертация должна представлять оригинальное исследование, содержащее новое решение актуальной научной задачи, имеющей существенное значение для соответствующей отрасли знаний. Докторская – решение крупной научной проблемы или разра-

ботку нового научного направления. Максимальный объем кандидатской диссертации по гуманитарным наукам – 180 – 190 страниц машинописного текста.

Для ознакомления научной общественности с результатами исследования небольшим тиражом (100 экз.) издается автореферат диссертации, содержащий краткое изложение содержания диссертации, объемом 1 – 2 печатных листа.

Любой вид более или менее развернутого изложения результатов работы содержит шесть основных частей: введение, теоретическое обоснование, описание опытно-экспериментальной работы и передового опыта, их анализ и выводы, заключение и библиографию. Нередко справочный материал, таблицы, схемы, графики выносятся в приложение, чтобы не загромождать основной текст.

*Введение* содержит обоснование актуальности и проблемности выбранной темы, определение объекта и предмета, структуры и методов исследования, указывает, в чем новизна и практическая значимость полученных результатов.

*Теоретическое обоснование* включает анализ литературы и других источников по интересующей проблеме, изложение теоретических концепций (философских, социологических, педагогических, психологических, медицинских), составляющих теоретический базис исследования, анализ существующей практики, а также историю вопроса (если эти элементы даются в сжатом виде, они могут быть включены и во введение). В этой же части излагаются основные постулаты и гипотезы, обосновываются логика и условия поиска.

Далее следует *описание опытной и экспериментальной работы, их анализ и обобщение*.

*Заключение* содержит выводы, в нем формулируется то новое, что внес исследователь или исследовательский коллектив в теорию, практические советы и рекомендации, указываются ведущие направления дальнейшей разработки проблемы.

*Библиография* содержит перечень использованных литературных и рукописных источников, материалов на электронных носителях, располагаемых либо последовательно по алфавиту, либо с подразделением на виды источников.

Наименования и полные выходные данные всех упоминаемых источников приводятся по последним изданиям (исключения де-



лаются для первоисточников, которые полезно приводить по первому изданию; для других случаев исключения должны быть особо обоснованы) и в соответствии с ГОСТом. Наиболее простой способ обеспечить выполнение требований – посмотреть, как оформлена библиография в последних научных изданиях.

При составлении плана изложения важно учесть следующее. Название глав (разделов) должно соответствовать названию темы и не выходить за ее рамки. В то же время содержание глав (разделов) должно исчерпывать тему. Те же самые требования относятся к названию и содержанию параграфов внутри каждой главы (если речь идет о книге, диссертации, развернутом отчете).

Иногда текст каждого раздела снабжается подзаголовками, но даже если этого не делается, то для того, чтобы изложение было последовательным и логичным, намечаются рабочий план изложения каждого фрагмента или раздела и те вопросы, на которые нужно получить обоснованный ответ. В конце каждого раздела дается краткое резюме или выводы, а приводимые в заключении общие выводы не должны быть простым повторением выводов по главам (разделам), а давать новый уровень обобщения и конкретизации.

Очень важно не допускать серьезных отступлений от главной линии изложения и не уходить от предмета исследования. Возможные отвлечения должны быть кратковременными и возвращать читателя к сквозной линии изложения. По этой же причине многие справочные и информационные материалы лучше указать в приложении.

Несколько слов о самой технологии создания и совершенствования текста.

Существуют два основных метода написания текста: конструктивно-синтетический и критико-аналитический. *Конструктивно-синтетический метод* служит для создания первоначального варианта. Когда накоплен материал для написания раздела или фрагмента, продуманы его план, основные мысли, система доказательств, важно все это зафиксировать на бумаге, не теряя общей нити изложения, его логики: важно, чтобы перо или компьютерный набор поспевали за мыслью, чтобы не упустить основного и не нарушить намеченной последовательности и системы. Это своего рода общий набросок, предварительная компоновка всего материала. Вслед за этим применяется *критико-аналитический метод*, идет уточнение, отделка отдельных

частей и фраз, делаются необходимые дополнения и перестановки, убирается лишнее, в частности то, что служило автору для восполнения пробелов в его образовании. Иными словами, убираются «строительные леса». Наконец, наступает этап авторского редактирования, когда идет работа над точностью и выразительностью изложения, шлифуется язык, уточняются ссылки, составляются справочный аппарат и библиография.

Очень полезно, если есть время, не спешить с окончательной отделкой, дать тексту «вылежаться», а после этого постараться взглянуть на него глазами постороннего. Многие рассуждения, отдельные фразы и слова покажутся неудачными, неточными и их можно будет улучшить или заменить. Многие отступления, комментарии, описания деталей затрудняют понимание, делают логику изложения излишне усложненной, поэтому важно соблюсти меру и оставить самое необходимое.

Стиль изложения научной работы может быть различным. Различают стиль научный, отличающийся использованием специальной терминологии, строгостью и деловитостью изложения; стиль учебно-педагогический, в котором особое внимание уделяется сочетанию научности и доступности; и стиль научно-популярный, где весьма существенную роль играют доступность и занимательность изложения. Однако это разделение условно. Нужно стремиться к тому, чтобы сочетать строгость научного анализа, конструктивность и конкретность установок с популярным раскрытием живого опыта. Сохраняя строгость научного стиля, полезно обогащать его элементами, присущими другим стилям, добиваться выразительности речевых средств (экспрессии). Необходимо избегать наукообразности, игры в эрудицию. Приведение массы ссылок, злоупотребление специальной терминологией затрудняет понимание мыслей исследователя, делают изложение излишне сложным.

Стиль написания работы в зависимости от жанра и содержания излагаемого, его актуальности может быть спокойным или полемически заостренным, предельно лаконичным или развернутым. Не следует забывать об авторской скромности: нужно отдать должное предшественникам, учесть все положительное, сделанное ими, и в то же время трезво и достаточно скромно оценить свой вклад в науку и практику.

Остановимся на языково-стилистическом оформлении результатов психолого-педагогических исследований.

Для научного текста характерна смысловая законченность, целостность и связность. Важнейшим средством логических связей являются специальные функциональные синтаксические средства, указывающие на последовательность развития мысли (*вначале, прежде всего, затем, во-первых, во-вторых, значит, итак* и т.д.). Противоречивые отношения обозначаются иными словосочетаниями: *между тем, однако, в то время как, тем не менее*. Причинно-следственные отношения выражаются оборотами: *следовательно, поэтому, благодаря этому, сообразно с этим, вследствие этого, кроме того, к тому же*. Переход от одной мысли к другой осуществляется следующими словосочетаниями: *прежде чем перейти к ...; обратимся к ..., рассмотрим ..., остановимся на ..., необходимо рассмотреть*. Итог, вывод определяется словами и словосочетаниями: *итак, таким образом, резюмируя, в заключении отметим, все сказанное позволяет сделать вывод, подводя итог, следует сказать*.

Качествами, определяющими культуру научной речи, являются точность, ясность и краткость.

*Смысловая точность* – одно из главных условий, обеспечивающих научную и практическую ценность заключенной в психолого-педагогическом исследовании информации.

*Ясность* – это умение писать доступно и доходчиво.

*Краткость* – это умение избегать ненужных повторов, излишней детализации.

Для облегчения работы с текстом накопленной информации психолого-педагогического исследования приведем речевые клише, выполняющие различные речевые функции, которые в научном исследовании используются как средства связи между предложениями (табл. 1).

## Речевые клише

| <i>Речевая функция</i>                                   | <i>Лексические средства</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Причина и следствие, условие и следствие</i>          | (и) поэтому, потому, так как, поскольку, отсюда следует, откуда следует, вследствие, в результате, в силу того, что, ввиду того, в связи с этим, согласно этому, в этих условиях, (а) если (же) ..., то                                                                                                                         |                                                                                                                      |
|                                                          | <b>что</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | свидетельствует, указывает, говорит, соответствует, дает возможность, позволяет, способствует, имеет значение и т.д. |
| <i>Временная соотнесенность и порядок изложения</i>      | сначала, прежде всего, одновременно, в то же время, здесь же, наряду с этим, предварительно, ранее, выше, еще раз, вновь, снова, затем, далее, потом, ниже, в дальнейшем, в последующем, впоследствии, во-первых, во-вторых, в настоящее время, до настоящего времени, в последние годы, наконец, в заключение.                 |                                                                                                                      |
| <i>Сопоставление и противопоставление</i>                | однако, но, а, же, как ..., так и ...; так же, как и не только, но и ... по сравнению; если ..., то в отличие, в противоположность, наоборот аналогично, также, таким образом с одной стороны, с другой стороны в то же время как, между тем, вместе с тем, тем не менее.                                                       |                                                                                                                      |
| <i>Дополнение и уточнение</i>                            | также и, причем, при этом, вместе с тем, кроме того, сверх того, более того, главным образом, особенно                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                      |
| <i>Ссылка на предыдущее или последующее высказывание</i> | тем более, что ... в том числе, в случае, то есть, а именно                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                      |
|                                                          | <b>как было</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | сказано, показано, упомянуто, отмечено, установлено, получено, обнаружено, найдено                                   |
|                                                          | <b>как</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | (говорилося, указывалось, отмечалось, подчеркивалось) <b>выше</b>                                                    |
|                                                          | согласно этому, сообразно этому, соответственно этому, в соответствии с этим, в связи с этим, в связи с вышеизложенным, данный, названный, рассматриваемый, такой, такой же, подобный, аналогичный, сходный, следующий, последующий, некоторый, многие из них, один из них, некоторые из них, Большая часть, большинство и т.д. |                                                                                                                      |

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Обобщение, вывод</i>          | таким образом, итак, следовательно, в результате, в итоге, в конечном счете, <b>отсюда</b> (следует, вытекает, понятно, ясно); <b>это</b> (позволяет сделать вывод, сводится к следующему, свидетельствует); наконец, в заключение. |
| <i>Иллюстрация сказанного</i>    | например, так, в качестве примера<br>примером может служить, такое же, в случае, для случая, о чем можно судить, что очевидно.                                                                                                      |
| <i>Введение новой информации</i> | рассмотрим следующие случаи<br>остановимся подробно,<br>приведем несколько примеров<br>основные преимущества этого ....<br>некоторые дополнительные замечания ...<br>несколько слов о перспективах исследования                     |

Мы полагаем, что творческое использование изложенных советов и рекомендаций поможет полно и ясно изложить результаты проведенного исследования, способствуя тем самым признанию и распространению новых, более эффективных подходов и средств.

### Вопросы и задания

1. Чем апробация отличается от опробования?
2. Объясните, как следует относиться к критическим замечаниям, если они противоречат принятой исследователем концепции (выберите ответ, который бы вас устроил):
  - а) оставить без внимания;
  - б) обосновать возражения, доказав их несостоятельность;
3. Чем объясняется возможность многих различных интерпретаций одного и того же педагогического факта?
4. Чем отличаются друг от друга логическая и художественно-образная интерпретация?
5. Объясните, как минимизировать влияние личностного фактора (опыта, установок, предпочтений, склада мышления) интерпретатора на результаты интерпретации.
6. По В. И. Далю («Толковый словарь живого великорусского языка»), толковать — значит рассуждать, беседовать, советоваться, разбирать дело, объяснять, давать толк (смысл), значение, выводить догадки и заключения.

Какие из этих определений больше подходят к интерпретации результатов педагогического поиска?

7. Как требование аспектной частоты при изложении сочетается с требованием разностороннего рассмотрения предмета?

8. Составьте план изложения темы вашего будущего исследования:

а) на основе воспроизведения хода исследования;

б) на основе изложения результатов и анализа способов их получения;

в) на основе теоретического воссоздания предмета исследования.

9. Выразите одну и ту же мысль (например, об источниках подростковой преступности или о необходимости дифференцированного и индивидуализированного подхода к учащимся), используя разные стили изложения: научный, учебно-педагогический, популярный.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Учебное пособие разработано авторами как учебная книга, которую магистранты направления «Педагогическое образование» могут использовать как при подготовке к учебным занятиям, так и написании разного рода исследовательских работ, выполнении проектов, написании ВКР. Материалы пособия могут оказать существенную помощь для развития исследовательской компетентности студентов-магистрантов в ходе их самостоятельной работы, способствуя развитию навыков анализа научных источников, сравнения разных точек зрения на ту или иную научную проблему. Обратившись к пособию, студенты смогут лучше понять современное состояние научного знания, многообразие методологических подходов к научному исследованию. Авторы, исповедующие идею диалога в образовании, старались так выстраивать учебный материал, чтобы у студента, работающего с ним, возникало понимание того, что наука развивается только тогда, когда обнаруживаются новые проблемы, а усилия ученых приводят к их решению и постановке все новых и новых проблем. Мысленный диалог обучающегося с теми учеными и педагогами, работы и идеи которых представлены в пособии, будет способствовать формированию педагогов-исследователей, умеющих в образовательной деятельности увидеть и решить актуальные научные и педагогические проблемы.

Хрестоматийные материалы, содержащиеся в пособии, служат не только иллюстрацией тех идей, которые изложены в разделах пособия, но и помогают глубже разобраться как в проблемах методологии педагогики и особенностях осуществления научно-педагогического исследования, так и проблемах современного образования. История развития научного знания, отражающаяся в различных его современных составляющих, позволяет студентам гораздо нагляднее увидеть значимые структурные элементы науки в целом и педагогики в частности. Пособие предоставляет возможность познакомиться как с устоявшимися науковедческими представлениями, так

и с теми представлениями, которым еще предстоит приобрести характер обоснованного и доказанного научного знания.

Учебное пособие направлено на развитие у студентов системных представлений о методологии педагогики как науки и современных проблемах образования, исследовательских компетенций, востребованных в условиях динамично развивающегося общества науки и образования.

Авторы надеются, что издание будет не просто полезно обучающимся в магистратуре студентам, но станет их помощником на долгие годы, на протяжении которых они будут стремиться к познанию нового, достижению подлинно научных результатов в своих микро- и макроисследованиях.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александров, Г. Н. Математические методы в психологии и педагогике [Текст] : учеб. пособие / Г. Н. Александров, А. Ю. Белогу-ров; М-во общ. и проф. образования РФ. Сев.-Осет. гос. ун-т им. К. Л. Хетагурова, Ин-т практ. психологии и социологии МО РСО-Алания. – Владикавказ : Изд-во Сев.-Осет. гос. ун-та, 1997. – 302 с. – ISBN 5-8336-0093-6
2. Афанасьев, В. В. Математическая статистика в педагогике [Текст] / В. В. Афанасьев, М. А. Сивов ; М-во образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО "Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского". - Ярославль : Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2010. – 75 с. – ISBN 978-5-87555-366-0
3. Байденко, В. И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода. Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»: лекция в слайдах : авт. версия / В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества под-гот. специалистов, 2004. – 30 с.
4. Бельский, В. Ю., Золкин, А. Л. Современное образование: но-вации и традиции [Текст] // Вестник Московского университета МВД России. – 2020. – № 1. – С. 247-250.
5. Биггл-младший Ллойд Какая прелестная школа !.. [Электрон-ный ресурс]. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=42560&p=1>
6. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образова-тельной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков. – Педаго-гика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
7. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / сост. и гл. ред. С. А Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1536 с.
8. Бордовская, Н. В., Реан, А. А. Педагогика [Текст] : учебник для вузов – СПб. : Издательство “ Питер”, 2000. – 304 с. – ISBN 5-8046-0174-1
9. Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований [Текст] : учебное пособие для студен-тов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 050706(031000) – Педагогика и психология ; 050711(031300) – Соци-альная педагогика ; 050701(033400) – Педагогика / Н. М. Борытко, А.

В. Моложавенко, И. А. Соловцова ; под ред. Н. М. Борытко. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2009. – 319, ISBN 978-5-7695-6494-9

10. Буданов, В. Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики [Текст] // Синергетическая парадигма: многообразие поисков и подходов / под ред. В. С. Степина, С. П. Курдюмова. – М. 2000. – С. 290-315.

11. Вульфсон, Б. Л. Философия образования: «Круглый стол» журнала «Педагогика» [Текст] // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 39-45.

12. Гершунский, Б. С. Философия образования : [Учеб. пособие для высш. и сред. пед. учеб. заведений] / Б. С. Гершунский; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 1998. – 427 с. – ISBN 5-89502-014-3

13. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века : (В поисках практ.-ориентир. образоват. концепций) [Текст] / Б. С. Гершунский; Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. – М. : ИнтерДиалект+, 1997. – 697 с. – ISBN 5-89520-001-X

14. Гессен, С. И. Основы педагогики : Введ. в прикл. Философию [Текст] : учеб. пособие для вузов / С. И. Гессен. – М. : Школа-пресс, 1995. – 447 с. – ISBN 5-88527-082-1

15. Глизбург, В. И. Элементы математической статистики в психолого-педагогических исследованиях [Текст] / В. И. Глизбург. – Москва : Перо, 2016. – 99 с. – ISBN 978-5-906862-00-6

16. Граничина, О. А. Математико-статистические методы психолого-педагогических исследований [Текст]. – СПб.: Издательство ВВМ, 2012. – ISBN 978-5-9651-0617-2

17. Гуртовая, Н. Г. Применение методов математической статистики при проведении педагогического эксперимента [Текст] : монография / Гуртовая Н. Г., Червова А. А. ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Волж. гос. инженер.-пед. акад. – Н. Новгород : [ВГИПА], 2004. – 152 с. – ISBN 5-88820-173-1

18. Давыдов, В. П. Методология и методика психолого-педагогического исследования [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям : 031000 – Педагогика и психология и 031300 – Соц. педагогика / В. П. Давыдов, П. И. Образцов, А. И. Уман. – Москва : Логос, 2006. – 127 с. – ISBN 5-98704-088-4

19. Дидактика средней школы [Текст] : Некоторые проблемы соврем. дидактики : [Учеб. пособие для пед. ин-тов] / Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. – Москва : Просвещение, 1975. – 303 с.; 22 см.
20. Дьячук, А. А. Математические методы в психологических и педагогических исследованиях [Текст] : учебное пособие; Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. – 347 с.
21. Журавлев, В. И. Педагогика в системе наук о человеке [Текст] / В. И. Журавлев. – М. : Педагогика, 1990. – 164 с. – ISBN 5-7155-0219-5
22. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов, обучающихся по специальности 031000 – Педагогика и психология / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стер. – М. : Academia, 2005. – 206 с.
23. Закирова, А.Ф. Основы педагогической герменевтики: авторский курс лекций [Текст] : учебное пособие / А. Ф. Закирова ; Российская Федерация, М-во образования и науки, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования Тюменский гос. ун-т. – Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2011. – 321 с. – ISBN 978-5-400-00557-2
24. Запесоцкий, А. С. Образование : философия, культурология, политика [Текст] / Александр Запесоцкий ; Рос. акад. наук. Ин-т философии. – 2. изд. – М. : Наука, 2003. – 454 с. – ISBN 5-02-006305-3 (в пер.)
25. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – № 5. – 2003. – С. 34-42.
26. Зимняя, И. А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта [Текст] / И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Т. А. Кривченко, Н. А. Морозова; М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации. Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Сектор «Гуманизация образования». – М. : Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 1999. – 66 с. – ISBN 5-7563-0101-1

27. Золкин, А. Л. Цивилизационная стратегия образования. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsivilizatsionnaya-strategiya-obrazovaniya>
28. Иванова, Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>.
29. Игнатова, В. А. Педагогические аспекты синергетики / В. А. Игнатова [Текст] // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 26-31.
30. Ильин, И. П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм [Текст] / Илья Ильин. – Москва : Интрада, 1996. – 253 с. – ISBN 5-87604-035-5
31. Князева, Е. Н. Курдюмов, С. П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным [Текст] // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3-20.
32. Князева, Е. Н. Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования [Текст] / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 31-36.
33. Князева, Е. Н. Синергетика: начала нелинейного мышления [Текст] / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Общественные науки и современность. – 1993. – № 2. – С. 38-47.
34. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – М. : Academia, 2005. – 173с. – ISBN 5-7695-2145-7
35. Колесников, Л. Ф. Эффективность образования [Текст] / Л. Ф. Колесников, В. Н. Турченко, Л. Г. Борисова. – М. : Педагогика, 1991. – 269 с. – ISBN 5-7155-0359-0 (В пер.)
36. Колесникова, И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы [Текст] // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 84-89.
37. Краевский, В. В. Методология педагогики [Текст] / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 243, [1] с. : ил.; 21 см.; ISBN 5-7677-0503-8
38. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по пед. специальностям (ОПД.Ф.02 – Педагогика) / В.

В. Краевский, Е. В. Бережнова. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 393. – ISBN 978-5-7695-5491-9

39. Краевский, В. В. Общие основы педагогики [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Педагогика" / В. В. Краевский. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 254 с. – ISBN 978-5-7695-5039-3

40. Курейчик, В. М., В. И. Писаренко, В. И. Синергетика в образовании. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sinergetika-v-obrazovanii-1>

41. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.nekrasovspb.ru/publication/cgi-bin/publ.cgi?event=3&id=22>

42. Макарова, Л. Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность: монография: [В 2 ч.] [Текст] /Л. Н. Макарова. – М: МГПУ ТГУ им. Г. Р. Державина. – М.: Тамбов: изд-во ТГУ 2000. – Ч. 2. – 2000. – 142 с.

43. Малинецкий, Г. Г. Синергетика: Король умер. Да здравствует король! [Электронный ресурс]. URL: <http://www.spkurdyumov.narod.ru>

44. Медведева, И., Шишова, Т. Модульный человек и его конструкторы: Кто и как переформатирует современное человечество. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.stoletie.ru/obschestvo/modulnyj\\_chelovek\\_i\\_jego\\_konstruktor\\_y\\_499.htm](http://www.stoletie.ru/obschestvo/modulnyj_chelovek_i_jego_konstruktor_y_499.htm)

45. Методология и методы психолого-педагогических исследований [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с. ISBN 978-5-7695-3930-5

46. Новиков А. М. Основания педагогики [Текст] / Пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики: Педагогика. – М.: Из-во ЭГВЕС, 2010. – 208 с. ISBN 978-5-72629-975-4

47. Новиков, А. М. Методология научного исследования [Текст] : учебно-методическое пособие / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Изд. 3-е. – Москва : Либроком, 2014. – 270 с. – ISBN 978-5-397-04812-5

48. Новиков, А. М. Методология [Текст] : учебно-методическое пособие [Текст] / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Изд. 2-е, испр. – Москва : КРАСАНД, 2013. – 627с. – ISBN 978-5-369-00556-3

49. Образцов, П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования [Текст] : / П. И. Образцов. – М. [и др.] : Питер, 2004. – 267 с.; ISBN 5-94723-731-8

50. Общие основы педагогики [Текст] / Акад. пед. наук СССР. Ин-т теории и истории педагогики ; Под ред. Ф. Ф. Королева, В. Е. Гмурмана. – Москва : Просвещение, 1967. – 391 с.

51. Педагогические теории и системы [Текст] : учебное пособие для студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100.62 «Педагогическое образование» / Е. Н. Селивёрстова, Л. И. Богомолова, Е. Ю. Рогачёва ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Владимирский гос. ун-т им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» ; под ред. Е. Н. Селивёрстовой. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. – 373 с. – ISBN 978-5-9984-0290-6

52. Пригожин, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: пер. с англ. /под общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова [Текст] / И. Пригожин, И. Оенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.

53. Савицкий И. П. О философии глобального образования // Философия образования для XXI века [Текст] / под ред. Н. Н. Пахомова, Ю. Б. Тупталова. – М.: Логос, 1992. – С. 9-18.

54. Селиверстова Е. Н. От школы знания – к школе созидания: теоретические и технологические аспекты обучения : учебное пособие [Текст] / Е. Н. Селивёрстова ; Федеральное агентство по образованию РФ, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Владимирский гос. гуманитарный ун-т». – Владимир : ВГГУ, 2008. – 217 с. – ISBN 978-5-87846-639-4

55. Селивёрстова, Е. Н. Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания [Текст] : учебное пособие / Е. Н. Селиверстова ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учрежде-

ние высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых». – 2-е изд., испр. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017. – 206 с. – ISBN 978-5-9984-0802-1

56. Сидоров, С. В. Теоретическая педагогика [Электронный ресурс] : электронное учебно-методическое пособие для бакалавров : (направление подготовки 050100 – Педагогическое образование) / Сидоров С. В. – Шадринск : ШГПИ, 2013. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. Загл. с титул. экрана

57. Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., Шиянов, Е. Н. Педагогика [Текст] : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : «Академия», 2007. – 576 с. ISBN ISBN 5-7695-0878-7

58. Словарь иностранных слов. – 15-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1988. – 608 с.

59. Современная западная философия: Словарь / сост: В. С. Малахов, В. П. Филатов. – М.: Политиздат, 1991. – 414 с.

60. Теоретические основы содержания общего среднего образования [Текст] / [М. Н. Скаткин, В. С. Цетлин, В. В. Краевский и др.]; Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.

61. Тоффлер Э. Третья волна [Текст] / Элвин Тоффлер ; [пер. с англ. К. Ю. Бурмистрова и др.]. – Москва : АСТ : АСТ Москва, сор. 2009 (Архангельск : ИПП Правда Севера). – 795 с. – ISBN 978-5-17-062498-0

62. Тоффлер Элвин: Шок будущего. Часть II. Недолговечность. Глава 6. Люди: модульный человек Гуманитарный портал. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/4797/4804>

63. Хакен, Г. Синергетика [Текст] : иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен ; пер. с англ. Ю. А. Данилова ; под ред. [и с предисл.] Ю. Л. Климонтовича. – Москва : Мир, 1985. – 419 с.

64. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения [Текст] / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2003. – 415 с. – ISBN 5211047109

65. Хуторской, А. В. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сборник научных трудов / Российская акад. образова-

ния, Ин-т содерж. и методов обучения, Центр дистанционного образования "Эйдос", Науч. шк. А. В. Хуторского ; под ред. А. В. Хуторского. – Москва : Науч.-внедренческое предприятие "ИНЭК", 2007. – 327 с. : ил., табл.; 20 см.; ISBN 978-5-94857-034-1

66. Циулина, М. В. Методология психолого-педагогических исследований [Текст] : учебное пособие / М. В. Циулина ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Челябинский гос. пед. ун-т». – Челябинск : Челябинский гос. пед. ун-т, 2015. – 238 с. – ISBN 978-5-906777-27-0

67. Цой, Г. А. Изменение философской парадигмы образования // Известия Томского политехнического университета. – 2010. – Том 316. – Выпуск 6. – [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-filosofskoy-paradigmy-obrazovaniya/viewer>

68. Шмигирилова, И. Б. Школьное образование в контексте компетентностного подхода [Текст] / И. Б. Шмигирилова // Педагогика. – 2013. – № 1. – С. 49-53.



*Учебное электронное издание*

БОГОМОЛОВА Любовь Ивановна  
РОМАНОВА Людмила Александровна

ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДОЛОГИЯ НАУКИ  
И ОБРАЗОВАНИЯ

Современные проблемы образования  
и методология педагогического исследования

Учебное пособие

*Издается в авторской редакции*

**Системные требования:** Intel от 1,3 ГГц ; Windows XP/7/8/10; Adobe Reader;  
дисковод DVD-ROM.

**Тираж 25 экз.**

Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых  
Изд-во ВлГУ  
rio.vlgu@yandex.ru

Педагогический институт  
romanova\_vgpu@mail.ru