

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Н. М. БОРЫТКО
(Волгоград)

ПОНИМАНИЕ РЕЗУЛЬТАТА КАК ИСХОДНЫЙ ПУНКТ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Рассматривается категория «результат» в сопоставлении с категориями «цель», «качество», «свойство». Выявляется роль понимания результата в системном проектировании педагогического процесса.

Ключевые слова: *результат, цель, качество, система, субъект, воспитание.*

В основе концепции образования мы полагаем видение его результата. Философское понятие «результат» базируется на представлениях о тесном единстве его с понятиями «цель» и «средство». Результат прогнозируемый и результат реальный совпадают лишь отчасти и в той мере, в какой средство-понятие тождественно средству реальному, преобразующему предмет [15, с. 121–122]. Исследователи (И.В. Власюк, Я.А. Пономарев, С.А. Расчетина, О.К. Тихомиров и др.) подчеркивают тот факт, что результат действия содержит новое по отношению к цели.

Обращаясь к категории «результат воспитания», мы имеем в виду, что под результатом в русском языке понимается не только «то, что получено в завершение какой-нибудь деятельности, работы, итог», но и «показатель мастерства» [7]. Таким образом, в отношении педагогической деятельности категория результата, очевидно, связана с категорией *качества*.

Анализ состояния современной системы образования России [1; 10] приводит к выводу, что проводимые в ней преобразования направлены на количественные изменения в функциональной подготовке «частичного человека», а не на качественное преобразование

воспитанника в целом (как, впрочем, и самого педагога-воспитателя). Наши собственные исследования согласуются с выводами Е.В. Бондаревской, Е.П. Белозерцева, Н.Е. Щурковой и других педагогов, которые полагают особенностью современного образования его философскую, воспитательную направленность.

Е.В. Титова [14, с. 97] предлагает под результативностью воспитательной деятельности понимать прежде всего достижение такого *качества* организации деятельности воспитанников, которое обеспечивает возможность их ценностно значимых личностных проявлений и обогащение их личного опыта жизненно необходимым содержанием.

«Мир Маленького Принца – совсем другое измерение не в количественном, но в качественном отношении, – пишет И.А. Колесникова [5, с. 83]. – Именно поэтому все его занятия носят бытийный характер: чистка вулкана, прополка баобабов, т.е. сохранение жизни планеты; воплощение очищающей (экологической, если употреблять современную терминологию) функции. И смыслы жизни, и проблемы, с которыми сталкивается Маленький Принц, носят глобальный, вечный характер... сопряженные с внутренней ответственностью “за тех, кого приручил”».

Отметим, что качество предмета, с точки зрения философии, как правило, не сводится к отдельным его свойствам. Оно связано с предметом как целым, охватывает его полностью и неотделимо от него. В связи с этим признаём, что в педагогических исследованиях обычно не различаются такие категории, как «качество личности» и «свойство личности». В своих рассуждениях мы придерживаемся понимания «качества личности» как целостной характеристики ее своеобразия, устойчивой типологической характеристики личности. «Свойство личности» понимается нами как проявление целостной личности в отношениях с другими личностями или явлениями. Еще более показательным является соотношение категорий «качество человека» и «свойство человека».

В связи с этими уточнениями лишь отчасти можно согласиться с утверждением, что «поскольку представления педагогов о ценностной значимости личностных проявлений

всегда субъективны, то и понятие результативности воспитательной деятельности также несет в себе субъективную окраску» [14, с. 98]. Безусловно, «представления о результативности воспитательной деятельности у различных субъектов организации воспитательного процесса могут не совпадать, т.к. могут не совпадать их представления о ценности и значимости личностных проявлений воспитанников и желательном содержании их личного опыта» [Там же]. Но в этом случае речь идет именно о разном качестве, о разных результатах педагогического процесса [2; 3].

Обратимся к практике. В своей консультативной и исследовательской работе нам не раз приходилось наблюдать и анализировать уроки опытных учителей. В большинстве случаев обнаруживалось, что внешне безупречный урок, в котором выдержаны все мыслимые и немыслимые методические рекомендации и требования, был задуман и воплощен одним лишь учителем. Он (учитель) вел детей по логике своего замысла, к намеченной им цели, отобранными им же средствами. А детям отводилась пассивная роль «строительного материала» («глины», «чистой доски» и т.д.) для реализации учительского замысла (в лучшем случае) или требований программы (в худшем). Если на таком уроке задать ученикам вопрос «Зачем вы выполняете те или иные действия?», то они отвечают: «Потому что учитель требует». Ни изучаемый материал, ни выполняемые действия не объясняются при этом каким-либо личностным смыслом, все происходит в пространстве значений (то, что, скорее, можно назвать пространством поведения, но не деятельности).

Как правило, посещение и анализ уроков происходили с участием административно-методических работников школы. Они, соглашаясь с нашим анализом, нередко произносили одну и ту же фразу: «Но ведь этот учитель дает стабильно высокие результаты!» Как только эти слова были произнесены впервые, обнаружилось, что именно с них и начинается собственно анализ содержания педагогической деятельности.

Известно, что предмет не может, оставаясь самим собой, потерять свое качество. Если количественная определенность предметов характеризуется внешним отношением к их природе, то качественная отражает их внутреннюю сущность. В отличие от количественных, качественные изменения сразу же ведут к уничтожению или существенному изменению

предмета [16, с. 194]. В связи с этим определенность в анализ вносил ответ на вопрос «А в чем учитель видит результат? В том, что ученик много знает? В том, что умеет пользоваться знаниями? Или умеет сам добывать их?» «Быстрее! Выше! Сильнее!» – этот девиз не определяет качественных изменений, т.е. воспитания.

С этой точки зрения понятны данные социологического обследования, о котором говорится в исследовании А.И. Григорьевой [4]. В этом обследовании были выявлены рост творческой активности педагогов на поприще учителя-предметника и серьезные профессиональные трудности в воспитательном общении и взаимодействии со школьниками. К сожалению, большинство педагогов в своей работе ориентируются на количественные результаты (знания, умения, навыки, опыт и т.д.), в этом они видят свои свершения, обнаруживают ситуации успеха, профессионального роста. Даже в научных исследованиях обнаруживаются частые попытки оценить достижения исключительно количественными данными (частотность, интенсивность, сила проявления формируемого свойства). Ориентация же на изменение качества ученика или учения (т.е. на воспитательный результат) свойственна лишь малому числу педагогов.

Конечно, «в отношениях какого-либо предмета с другими проявляются различные его свойства или группы свойств; в этом смысле можно говорить о многокачественности предметов и явлений» [Там же]. Так, в проводившемся под нашим руководством диссертационном исследовании С.С. Бакулевской рассматривается становление *интеллектуально-творческой деятельности* старшего школьника. Будучи учителем математики, она рассматривает проявления этой деятельности и условия ее становления в процессе изучения своего предмета, выявляя и обосновывая особую значимость избранного возрастного промежутка и педагогический потенциал своего предмета.

Учитель естествознания А.М. Байбаков исследует возможности взаимодействия малых групп в формировании *толерантности* старшего подростка. В дипломном исследовании студентки С.Ю. Басовской рассматривается потенциал коллективной исследовательской деятельности старшеклассника и студента в их *социальной адаптации* при переходе из школы в вуз.

Эти и другие исследователи, изучая, казалось бы, разные проблемы, пришли к близким

выводам, что в основе их решения – «приобщение человека к смыслу, а не только к знанию» [12, с. 9]. Таким образом, во всех случаях речь идет об одном качестве, об одном результате деятельности педагога. Воспитательным он является в том отношении, что предполагает не только накопление знаний, умений, взглядов и других количественных изменений, но и изменение жизненной позиции ребенка, т.е. переход его в новое качество. Таким новым качеством многие педагоги полагают саморазвитие ребенка, становление его субъектности.

Как известно, под субъектом понимается индивид или группа как источник познания и преобразования действительности, носитель активности [6, с. 348]. В связи с этим исследователи [1; 11; 13] считают, что результаты и эффективность воспитания в условиях социального обновления общества определяются не столько тем, как оно обеспечивает усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социального опыта, сколько успешностью подготовки молодых членов общества к сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности, позволяющей им ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений. Важнейшим результатом воспитания признается готовность к самовоспитанию (см., напр.: [3]).

Рассматривая эффективность педагогического процесса через взаимодействие педагогов и школьников, Н.Ф. Радионова [9, с. 28–29] отмечает, что «процесс взаимодействия педагогов и учащихся можно считать эффективным, если он реализует свою преобразовательную функцию одновременно и по отношению к предмету совместной деятельности, и по отношению к воспитанникам, и *обязательно по отношению к самим воспитателям... Другими словами, при оценке эффективности процесса в поле зрения должны попадать не только результаты развития воспитанников, но и мера актуализации личностных потенциалов педагогов*» (курсив мой. – Н.Б.).

Н.К. Сергеев [11, с. 145] прямо указывает на то, что непрерывное профессионально-личностное саморазвитие педагога – важнейший элемент самой профессиональной деятельности, вне которого последняя неэффективна.

Из сказанного видно, что результатом воспитания является саморазвитие жизненной (или мировоззренческой) позиции не только воспитанника, но и самого педагога. В данных

заметках мы оставляем открытым вопрос о *показателях* результата воспитания, требующий специального рассмотрения.

Здесь же ограничимся утверждением о том, что образовательным результатом следует считать не количественные показатели (проведенные уроки или мероприятия, переданные знания, сформированные умения, взгляды и т.д.), а иное качество педагогического процесса, которое реализуется одновременно в его субъектах (педагоге и воспитаннике) и предмете их совместной деятельности (педагогическом взаимодействии).

Возвращаясь к выводам Н.Ф. Радионовой [9, с. 28–29], отметим, что до сих пор мы рассматривали в качестве результата воспитания лишь *преобразование его субъектов*. Однако специфика воспитательного процесса состоит в том, что к его важнейшим результатам относится и *преобразование самого процесса*, переход его в новое качественное состояние.

Е.В. Титова [14, с. 101], рассматривая вопрос о результативности методики воспитания, приходит к выводу, что «это вопрос о том, насколько разработка и применение алгоритма конструирования и организации воспитательной деятельности позволяют добиться такого ее *качества организации деятельности*, при котором обеспечиваются максимальные возможности (оптимальные условия) личностного проявления воспитанников, их позитивной самореализации, самораскрытия» (курсив мой. – Н.Б.).

Результативность воспитательной деятельности в исследовании Е.В. Титовой означает достижение педагогом (педагогами) такого качества (состояния) организации, как правило, совместной деятельности воспитанников, ее разнообразных видов и форм, при котором обеспечивается реальная возможность для :

- их разностороннего личностного проявления (положительная динамика проявлений ценностно значимых качеств личности);
- обогащения их личного опыта социальным и личностно значимым содержанием;
- продуктивной деятельности с соответствующими предметно-практическими достижениями [Там же, с. 100].

Как видим, понятие результативности целостно характеризует наряду с изменением свойств субъекта также изменение свойств самого образовательного процесса.

Так, З.А. Малькова, Л.И. Новикова и их последователи считают, что целостности как

сущностной характеристике человека должна соответствовать целостность воспитательно-го процесса, которая может быть обеспечена лишь путем создания и развития воспитательных систем. Для образовательных учреждений с гуманистическими воспитательными системами характерны следующие признаки:

- наличие собственной своеобразной идеологии школы, которая разделяется и принимается как взрослыми, так и детьми: целостный образ собственной школы, представление о ее прошлом, настоящем и будущем, ее месте в окружающем мире, ее специфических особенностях;

- формирование определенного образа жизни, в котором преобладают позитивные ценности, мажорный тон, динамизм, чередование различных жизненных фаз (событийность и повседневность, праздники и будни);

- педагогически целесообразная организация среды образовательного учреждения – как внутренней (предметно-эстетической, пространственной, духовной), так и внешней (социальной, природной). Важно не только то, что и как делает ребенок, но и в каких условиях протекает его деятельность;

- гуманистический характер межличностных отношений, реализация защитной функции школы по отношению к личности, превращение школы в своеобразную общину, основанную на господстве гуманистических ценностей (цит. по: [8, с. 4]).

Фактически, с позиций нашего исследования, речь идет о школе как воспитательном пространстве: субъективно выделенном (первый признак), задающем целостность поведения и деятельности воспитанника (второй), специально сконструированном (третий) и комфортном для ребенка (четвертый).

Таким образом, оценка результативности воспитания должна распространяться не только на результат (изменение взаимодействующих субъектов), но и на сам процесс воспитания (характер и условия взаимодействия). А это, в свою очередь, ведет к изменению подходов и в профессиональной подготовке педагогов.

Можно предположить, что в вопросе о результативности профессиональной подготовки педагога речь должна идти о прямых и косвенных ее результатах (или о непосредственных и опосредованных). Прямым и непосредственным результатом профессионально-педагогической подготовки должна стать воспитательная позиция, подкрепленная развити-

ем профессионально ценных свойств личности. Эта позиция находит свое выражение в воспитательном качестве организуемого учителем педагогического процесса. А косвенным (опосредованным) результатом профессиональной подготовки педагога является степень влияния организуемого им педагогического процесса на преобразование личности участвующих в ней субъектов, фиксируемая в динамике проявлений личностных свойств.

Список литературы

1. Власюк И.В. Социально-педагогическое проектирование региональной семейной политики: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Оренб. гос. пед. ун-т. Оренбург, 2007.
2. Власюк И.В., Казакова А.Ф. Реализация потенциала системы среднего профессионального образования в формировании профессиональной грамотности специалиста экономической сферы // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. 2013. № 10 (85). С. 111–117.
3. Власюк И.В., Генварева Ю.А. Опыт взаимодействия семьи и образовательного учреждения, направленный на самореализацию подростка // Омский научный вестник. 2009. № 5 (81). С. 146–148.
4. Григорьева А.И. Становление профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе послевузовской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.
5. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999.
6. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1985.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / РАН; Рос. фонд культуры. 2-е изд., доп. и перераб. М., 1994.
8. Першуткин Б. О новых подходах к понятию «воспитание» // Воспитание школьников. 1994. № 6. С. 2–6.
9. Радионова Н.Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников: учеб. пособие к спецкурсу. Л., 1989.
10. Сергеев Н. К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): монография. СПб.; Волгоград, 1997.
11. Сергеев Н.К., Борытко Н.М. Избранные труды по педагогике / отв. ред. Н.М. Борытко. Волгоград, 2011.
12. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.
13. Соловцова И.А., Борытко Н.М. Общие основы педагогики: учебник для студ. пед. вузов. Волгоград, 2006. (Серия учебников для системы непрерывного педагогического образования).

14. Титова Е.В. Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1995.

15. Трубников М.Н. О категориях «цель», «средство», «результат». М., 1963.

16. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. 5-е изд. М., 1986.

* * *

1. Vlasjuk I.V. Social'no-pedagogicheskoe proektirovanie regional'noj semejnoj politiki: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk / Orenb. gos. ped. un-t. Orenburg, 2007.

2. Vlasjuk I.V., Kazakova A.F. Realizacija potentsiala sistemy srednego professional'nogo obrazovanija v formirovanii professional'noj gramotnosti specialista jekonomicheskoj sfery // Izvestija Volgogr. gos. ped. un-ta. 2013. № 10 (85). S. 111–117.

3. Vlasjuk I.V., Genvareva Ju.A. Opyt vzaimodejstvija sem'i i obrazovatel'nogo uchrezhdenija, napravlenyj na samorealizaciju podrostka // Omskij nauchnyj vestnik. 2009. № 5 (81). S. 146–148.

4. Grigor'eva A.I. Stanovlenie professional'noj pozicii pedagoga-vospitatelja v sisteme poslevuzovskoj podgotovki: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 1998.

5. Kolesnikova I.A. Pedagogicheskaja real'nost' v zerkale mezhpardigmal'noj refleksii. SPb., 1999.

6. Kratkij psihologicheskij slovar' / sost. L.A. Karpenko; pod obshh. red. A.V. Petrovskogo, M.G. Jaroshevskogo. M., 1985.

7. Ozhegov S.I., Shvedova N.Ju. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka / RAN; Ros. fond kul'tury. 2-e izd., dop. i pererab. M., 1994.

8. Pershutkin B. O novyh podhodah k ponjatiju «vospitanie» // Vospitanie shkol'nikov. 1994. № 6. S. 2–6.

9. Radionova N.F. Vzaimodejstvie pedagogov i starshih shkol'nikov: ucheb. posobie k speckursu. L., 1989.

10. Sergeev N. K. Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie: koncepcija i tehnologii uchebno-nauchno-pedagogicheskikh kompleksov (voprosy teorii): monografija. SPb.; Volgograd, 1997.

11. Sergeev N.K., Borytko N.M. Izbrannye trudy po pedagogike / otv. red. N.M. Borytko. Volgograd, 2011.

12. Serikov V.V. Obrazovanie i lichnost'. Teorija i praktika proektirovanija pedagogicheskikh sistem. M., 1999.

13. Solovcova I.A., Borytko N.M. Obshhie osnovy pedagogiki: uchebnik dlja stud. ped. vuzov. Volgograd, 2006. (Serija uchebnikov dlja sistemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija).

14. Titova E.V. Metodika vospitanija kak fenomen pedagogicheskoi nauki i praktiki: dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 1995.

15. Trubnikov M.N. O kategorijah «cel'», «sredstvo», «rezul'tat». M., 1963.

16. Filosofskij slovar' / pod red. I.T. Frolova. 5-e izd. M., 1986.

Comprehension of the result as the starting point of educational system constructing

There is considered the category "result" in comparison with the categories "goal", "quality", "property". There is revealed the role of result comprehension in the systemic projecting of a pedagogical process.

Key words: *result, goal, quality, system, subject, education.*

(Статья поступила в редакцию 10.06.2015)

**ИГУМЕН ВЛАДИМИР
(В.В. ПЕРЕВЕРТАЙЛО)**
(Волгоград),

ИГУМЕН ЛАЗАРЬ (Ю.Д. КУЛИКОВ)
(г. Краснослободск Волгоградской обл.)

СИСТЕМНО-ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ В КОНТЕКСТЕ ПРАВОСЛАВНОГО МИРОПОНИМАНИЯ

Представлена категория со-бытия, лежащая в основе бытийной, или онтологической, педагогики; раскрыты три способа бытия человека: сознание как «умное покаянное делание», характерное для монастырской педагогики, общение, рассматриваемое как модель соотносительного бытия людей, и деятельность, реализуемая в церковном служении; охарактеризована категория служения, синтезирующая теоретические и практические аспекты православной педагогики в целостном подходе к становлению полноценной духовной личности.

Ключевые слова: *онтологическая педагогика, православная педагогика, со-бытие, системно-целостный подход, духовность.*

Появление в образовательном пространстве теологических университетов (институтов) создает предпосылки для реинтерпретации традиционных взглядов и концепций гуманитарного образования. Важной особенно-