

В.И. СЛОБОДЧИКОВ
(Москва)

ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Представлена оригинальная авторская интерпретация последовательности подходов в образовании как череды сменяющих друг друга научно-технологических систем. Делается заключение о необходимости разработки инновационного для современного образования гуманитарно-антропологического подхода.

Ключевые слова: *научно-технологические подходы; когнитивно-ремесленный, деятельностный, компетентностный, гуманитарно-антропологический; субъект, субъективная реальность, развитие.*

Любой подход в образовании призван разрешить на основе научной теории (концепции, доктрины) некие горячие социальные проблемы именно средствами образования, а само это решение должно воплотиться в том или ином общественно-приемлемом образовательном результате. Сегодня вполне определенно можно фиксировать как исторически сложившиеся подходы, так и еще только складывающиеся.

Исторически первым из таких подходов, который к настоящему времени в наибольшей степени операционализован и технологически обеспечен, выступает **когнитивно-ремесленный**, образовательным результатом которого стали знаменитые ЗУНы – знания, умения, навыки. Этот подход и сегодня продолжает оставаться наиболее распространенным в отечественном образовании. Однако в данном случае важны обстоятельства его появления на исторической сцене. Точкой отсчета является «Великая дидактика» Я.А. Коменского с его гениальным педагогическим открытием – *классно-урочной системой* организации тогда еще только начального обу-

чения. Именно данная форма организации обучения являлась на первом этапе предельно адекватной его содержанию – освоению комплекса *культурных навыков*: чтения, письма, счета. Освоение наук, главным образом богословия и философии, осуществлялось, как и прежде, узким кругом избранных в монастырях и университетах.

В своей философской составляющей когнитивно-ремесленный подход решал великую гуманистическую задачу – обеспечение *массового образования*, открытого для всех сословий. Но своей социально-технологической составляющей он решал другую задачу – быструю и массовую *подготовку рабочей силы* для мануфактурного производства тогдашней Европы. Эффективность и простота методических средств обучения, предельная ясность его содержания позволили этому подходу достаточно быстро занять господствующее положение в общеобразовательной (тогда только начальной) школе. Постепенно совершенствуясь (но принципиально не меняясь) вместе с эволюцией индустриальной цивилизации, он сохранился фактически до наших дней. Как ни покажется парадоксально, образование, не только среднее, но по некоторым параметрам и высшее, до сих пор построено по образу и подобию начальной школы.

Традиционное построение учебных программ фактически сводило весь круг возможных знаний к эмпирическим, предполагающим и вполне определенный тип их усвоения, присущий ремесленному типу обучения, сложившемуся несколько веков назад. Главная черта последнего – усвоение *практических* навыков и действий общекультурного или производственного характера.

Начиная с эпохи Просвещения, происходит интенсивная утилизация естественнонаучных знаний в материальном производстве. Соответственно, именно эти знания все более включались в содержание обучения. Так, помимо культурных навыков в качестве образова-

тельного результата, стали рассматриваться научные знания и умения ими пользоваться при решении учебных задач. Именно здесь возникла первая развилка в системе образования – разделение его на **академическое** (освоение по преимуществу научных знаний) и **профессиональное** (освоение специальных навыков и умений), которые с течением времени все более расходились, становились иноприродными друг другу. Одни выпускники шли в институты и техникумы, другие – на фабрики и заводы.

Сбои в этом подходе начали происходить, по крайней мере в нашей стране, в связи с переходом школы сначала на всеобщее неполное среднее образование (основное – 7 – 8 классов), а затем на всеобщее среднее образование (полное образование – 10 – 11 классов). До поры до времени противоречие между складывающимся средним образованием и переносимым в него ремесленным типом обучения остро не проявлялось и теоретически не осознавалось. Хотя это противоречие частично обнаруживалось в известных дискуссиях по проблемам так называемого «формального» и «реального» образования. Однако когда все более и более выявлялись подлинные задачи средней школы, когда среднее образование становилось подлинно всеобщим, это противоречие стало очевидным.

Предметно-дисциплинарная организация содержания образования (знаниевая парадигма) и ремесленный тип обучения постоянно обнаруживали свою несостоятельность при вступлении выпускника школы в самостоятельную социальную жизнь, в пространство высшего образования, в практическую деятельность, которые определены были построены не по предметно-дисциплинарному принципу. Возник неявный социальный заказ на новый, особый, образовательный результат, который должен был отвечать запросам практической жизни. Не случайно в 60 – 70-е гг. стали появляться такие кентаврические формы организации образования, как школа, совмещенная с учебно-производственным комплексом (УПК), профессионально-технические училища со средним образованием, обучение в вузе с параллельной работой на профильных заводах и т.п.

Нужно заметить, что когнитивно-ремесленный подход имел и имеет свои высокие достижения в плане академического, фундаментального научного образования. И в этом смысле наши выпускники всегда были «впереди планеты всей», и все же и не всегда «впереди». Как правило, при вхождении в профессиональную деятельность или вуз школьные знания в большинстве случаев сразу же обесценивались как несостоятельные.

Теоретикам образования эта несостоятельность стала очевидной как раз при переходе к всеобщему полному среднему образованию. Возникла *практическая проблема* – как школьная умелость (умение решать школьные задачки) может быть *преобразована* в умение применять полученные знания на практике. Понятно, что речь здесь шла не о профессиональном, а об общем образовании. И главное, в каком *пространстве* такое преобразование в принципе возможно?

Вначале был сформулирован философский ответ, затем психологический, и мучительно долго, до сего дня с трудом формулируется педагогический.

Философский ответ был сформулирован группой отечественных философов и методологов марксистско-гегелевской ориентации – Э.В. Ильенковым, Г.С. Батищевым, Ф.Т. Михайловым и др., а также методологической школой Г.П. Щедровицкого. Было определено, что подлинным, реальным пространством преобразования академического знания в умное действие (в умение) является *мышление*. Уместно вспомнить в этой связи знаменитую статью Э.В. Ильенкова «Школа должна учить мыслить!».

В психологии работами школы А.Н. Леонтьева стал оформляться так называемый **деятельностный подход** вначале в психологических исследованиях, а затем работами научной школы В.В. Давыдова и в образовании. В.В. Давыдов был учеником и последователем А.Н. Леонтьева и одновременно другом и соратником Э.В. Ильенкова. В начале 60-х гг. была разработана концепция *учебной деятельности*, а затем выстроена экспериментальная практика «*развивающего обучения*».

Суть деятельностного подхода в образовании – не только усвоение в школе разнородных знаний и умений исполь-

зовать их при решении учебных задач, но и формирование и освоение *всеобщих способностей* мышления и деятельности. В рефлексии собственных размышлений и собственных практических преобразований некоторой предметности, можно сказать, вышлущивался этот самый общий способ решения целого класса познавательно-практических задач. Более того, при таком подходе развивалось главное умение – *умение учиться*, т.е. самостоятельно добывать необходимые знания и строить новые способы решения новых же познавательно-практических задач.

Если представить себе иерархию трех плоскостей, где на первой (верхней) осуществляется чистое мышление, в понятиях, а на третьей (нижней) совершается практическое, результативное действие, то возникает вопрос возможности непротиворечивого перехода от теоретического плана в план практики. В школе Г.П. Щедровицкого было изобретено кентаврическое понятие – *мыследеятельность*, которая как раз и располагалась во второй (средней) плоскости. Это плоскость средств, способов, техник работы и мыслительной, и практической. Она и была пространством умных действий, т.к. одним своим вектором принадлежала мышлению, а другим – была погружена в материю практического преобразования. Таким образом, речь шла о формировании *общих способностей мышления и деятельности*, которые и полагались в качестве главного образовательного результата в школьном обучении.

Сорок лет длился психолого-педагогический эксперимент Эльконина – Давыдова, и только в конце 90-х гг. достаточно зримо оформилась практика развивающего обучения. Не будем вдаваться в дальнейшую конкретизацию данного подхода – он достаточно хорошо известен и прописан, в частности, в работах Ю.В. Громыко. При всей трудности его реализации (он требует коренной перестройки содержания высшего педагогического образования и тотального переучивания педагогического корпуса в системе ИПК) этот подход утвердил себя не только в России, но и за рубежом – в Европе, Японии, Китае, Северной Америке.

На фоне уже существующих подходов в отечественном образовании у нас про-

пагандируется (не оформляется, а именно пропагандируется) **компетентный подход**. И именно в развитых странах образование модернизируется в последние годы под знаменем идей этого подхода. Причина его популярности связана с тем обстоятельством, что общество в очередной раз встало перед фактом некоего *разрыва между образованием и социальной практикой*, а понятие «компетентность» оказалось адекватным средством предварительного осмысления этого явления.

Надо заметить, что реформы образования на Западе, связанные с данным подходом, изначально были инициированы не институтами образования. Они отражали влияния и требования работодателей. С одной стороны, работодатели требовали выпускников, готовых включиться в трудовую деятельность, а с другой – ожидали, что молодые люди смогут гибко переучиваться, осваивать новые знания и технологии.

В профессиональном образовании проблематика компетентного подхода уже давно стоит на повестке дня. И здесь оно стоит вполне законно, т.к. именно профессиональное образование – начальное, среднее, высшее – призвано обеспечивать *профессиональную компетентность*. Однако в последнее время данная проблематика во всей своей полноте переместилась в сферу общего образования.

Обнаружилось, что преодоление разрыва между образованием и социальной практикой невозможно за счет расширения списка предметных дисциплин – необходимо переместить из социально-производственной сферы в образование такой маргинальный аспект, как встраивание учебных приобретений индивидуума в разнообразные социально-практические контексты. Если раньше эта задача решалась во многом стихийно, за рамками образовательного процесса (путем самостоятельного накопления жизненного опыта, можно сказать, методом проб и ошибок), то теперь западное общество перестал удовлетворять образовательный «полуфабрикат», который не способен быстро и адекватно вписаться в систему социальных и производственных связей.

Впрочем, сегодня компетентный подход – не столько конкретное реше-

ние социально-образовательных проблем, сколько удачная форма их постановки. Во-первых, усложнение систем общественного производства повлекло за собой ужесточение требований к индивидуальному действию, его разумности, гибкости, креативности, культурной оформленности, коммуникативной оснащенности; во-вторых, изменение характера труда (даже в промышленном производстве) привело к повышению роли работы со сложными знаковыми системами, необходимости освоения таких действий, как интерпретация данных, применение средств в нестандартных ситуациях и др.

Таким образом, в образовании резко обозначился сдвиг целевого акцента от учебных знаний и умений к компетентности как некоторой актуальной и уже оформленной способности эффективно действовать в разнообразных социальных и практических ситуациях. В этом-то и состоит пафос компетентностного подхода в образовании. Причем этот сдвиг не только затронул выпускные классы, но пронизал всю образовательную систему, включая и дошкольные звенья.

Нет смысла вдаваться в тщательный разбор конкретных компетенций, обсуждать диагностические и мониторинговые системы их оценки (они уже работают – например, проект «Определение и отбор ключевых компетенций» или международная программа мониторинга школьных достижений PISA). Надо отметить, что и сами программы мониторинга школьных достижений, и средства его реализации заслуживают самой высокой оценки. В нашем образовании ничего подобного до сих пор нет. Да и социального заказа на разработку таких средств не существует, проще купить вагон компьютеров для Чукотки в рамках национального проекта. Можно лишь выразить свое скептическое отношение к этому культурно-образовательному проекту современного европейского образования.

Компетентностный подход представляет собой своеобразный симбиоз первых двух подходов – когнитивно-ремесленного и деятельностного. Разница, и достаточно принципиальная, в *целевых ориентирах* образования. Компетентностный подход предполагает, что недостаточно только освоения компендиума сведений из раз-

ных наук, также недостаточно ориентироваться только на формирование общих способностей – важны их уместность, адекватность, востребованность в социально-производственной практике современной цивилизации.

В этой связи необходимо наметить четвертый подход, который разрабатывается в рамках психологической антропологии. Именно наметить, т.к. его серьезный анализ требует времени и другого формата разговора. Этот подход можно обозначить как **гуманитарно-антропологический**. Его суть в том, что своими целевыми ориентирами и ценностными основаниями он полагает практику культивирования *собственно человеческого в человеке*. Здесь же – идеология и ценностные основания развивающего инновационного образования, т.к. главным здесь выступает не вписывание индивида в наличный социум, а *развитие* его субъектности в жизни и деятельности и личностной позиции во взаимоотношениях с другими.

Сегодня человеческое измерение, *человечность* как особая валентность содержания и способов деятельности самых разных социальных субъектов становится предметом пристального внимания многих ученых, политиков, социальных работников. Вопрос в том, *как, при каких условиях, за счет чего* возможны консолидация и наращивание мощности, а главное, качества этого самого «потенциала человечности»?

Главная потребность нашего времени – требование прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы производства и воспроизводства именно человеческого в человеке. Несомненно, что из всех форм общественной практики прежде всего образование пытается решать эту проблему не утилитарно, а по существу. Фактически речь идет о постановке беспрецедентной задачи для образования – оно действительно должно стать универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека, тех способностей, которые позволяют ему быть человеком и отстаивать собственную человечность; быть не только материалом и ресурсом социального производства, но прежде всего подлинным субъектом культуры и исторического действия, а главное – *субъектом своей собственной жизни*.

Однако реализация подобных ориентиров предполагает разработку новых научных средств, технологий построения самого образования, именно как особой *антропопрактики*, с помощью которой возможно целенаправленное культивирование базовых, родовых способностей человека.

Иными словами, антропопрактика как практика культивирования (выращивания) предельного (максимального) выражения «человеческого в человеке» – это специальная работа *в пространстве субъективной реальности человека*. Именно здесь может происходить осознанное и целенаправленное проектирование таких жизненных и образовательных ситуаций, в которых впервые оказывается возможным и становление собственной субъектности, и подлинно личностное самоопределение человека, и авторство собственных осмысленных действий. В такой практике возможно становление автономии и самодетерминации человека, его саморазвития и самообразования, а в пределе, говоря словами А.С. Пушкина, его способности к *самостоянию* в собственной жизни. Возможно ли это – вопрос отдельный, он требует профессионального разговора.

И в заключение: либо мы реализуем гуманитарно-антропологический подход в отечественном образовании, либо разделим судьбу всего цивилизованного человечества, когда дурак будет вести диалог с олигофреном относительно счастливого будущего всего человечества.

Typological analysis of science and technological approaches in contemporary education

There is regarded the original author's interpretation of approaches succession in education as a chain of science and technological systems changing each other. There is made the conclusion about the necessity of development of innovative for contemporary education humanitarian and anthropological approach.

Key words: *science and technological approaches; cognitive and handicraft, activity, competence, humanitarian and anthropological; subject, subjective reality, development.*

А.А. ГЛЕБОВ
(Волгоград)

СОДЕРЖАНИЕ И ЛОГИКА ПОЗНАНИЯ СУЩНОСТИ ЛИЧНОСТНОГО КАЧЕСТВА

Рассматриваются методологические регулятивы определения содержания и логики выявления сущности личностных качеств при проектировании и реализации целостного учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: *система, целое, целостность, функция, структура, компонент, элемент, уровень, критерий.*

Исследование процесса воспитания личностного качества требует четкого представления о том, какую цель воспитания необходимо поставить в начале работы, как будет изменяться по мере достижения новых результатов, т.е. представить цель воспитания в определенной последовательности, наиболее оптимальной для данных условий. Для этого нужно знать сущность самого качества. На связь организации педагогического процесса со знанием сущности формируемого качества в разных аспектах указывают все исследователи. Н.В. Гизатулина, З.С. Горина отмечают, что для проектирования целей воспитания в педагогическом процессе нужно знать сущность качества в его зрелой форме, необходимо, чтобы система педагогических воздействий, ее последовательно усложняющиеся цели были адекватны природе, закономерностям развития формируемого качества. Правильное представление о сущности качества, отмечает А.Н. Выршиков, важно не только для постановки задач, но и для поиска средств для их осуществления. Для оптимального формирования определенного качества, пишет О.С. Гребенюк, необходимы адекватные педагогические средства, жестко учитывающие изменения в развитии качества. В соответствии с сущностью воспитываемого качества, указывает Г.А. Победоносцев, выбирается наиболее оптимальный комплекс видов деятельности, форм и методов работы. Чем более полно моделируется в учебно-воспитательном процессе система деятельностей, адекватная форми-