

Обоснование подходов к образованию развивающего типа

Андрей Г. Теслинов

Международный институт менеджмента ЛИНК (Россия, Москва) Кафедра методологии и
дидактики бизнес-образования

Ирина А. Протасова

Анна Г. Чернявская

Научно-консалтинговая группа «DBA-concept» (Россия, Москва)

Abstract

The article tries to analyze existing approaches to education on the basis of conceptually clear distinctions. Such approaches are presented simultaneously in their natural evolution and in their role of the development of human culture. It is assumed that education is the first and only tool, the strengths and weaknesses of the approaches to education are shown, and new views, contributing to the development of existing and new approaches are formed.

Keywords

Approach to education, culture, development of education

1. «Воронка» образовательных решений

Без сомнения, каждая добротная образовательная программа имеет свою цель. Эта цель определяет и содержание и во многом - дидактическую начинку программы. Однако, всю ли? И что еще, кроме цели определяет дидактический облик программы и ее возможный результат? На каких серьезных основаниях лежат решения о том или ином облике образовательной программы, например, для вуза? А на каких основаниях должны вырастать решения об облике программы, скажем МВА или других программ дополнительного профессионального образования, из которых сегодня едва ли не каждый вуз пытается сделать предложения своим преданным слушателям для непрерывного или даже пожизненного развития в образовании?

Во многих прогрессивных образовательных школах есть понимание того, что перед выбором конкретных методик и дидактических приемов ведения учебных занятий должен существовать ряд первых оснований, на которые ориентируется школа. И этот ряд существует. Вот некоторые «члены» этого ряда:

1. Пожалуй, первым основанием является решение об ориентации на определенный уровень требований к образованию. Вуз или другое

образовательное учреждение (далее будем говорить «Школа») должно решить для себя – оно ориентируется на самый высокий уровень требований (например, готовить самых лучших в мире специалистов и личностей, которым нет и не будет равных на всем белом свете во все времена), либо на средний (соблюсти стандарты, которые всегда есть – замороженное развитие), либо на низкий (самим бы выжить). Это самоопределенческое решение для учреждения существенно влияет на все его последующие технологические выборы.

2. Вторым основанием может быть решение о принятой образовательной парадигме. Выбор здесь пока состоит из двух альтернатив: 1) либо ориентироваться на классическую парадигму Яна Коменского («универсальное искусство всех учить всему») 2) либо – на нарастающую новую парадигму (образование как способ развития, как всеобщая форма становления Человека в человеке)

И хотя новая образовательная парадигма еще только определяется и не сформулирована отчетливо, но даже по признакам [1, 2] понятно, что различия между ними космические (табл. 1)

Таблица 1. Сравнение признаков двух образовательных парадигм

Классическая парадигма	Новая парадигма
Основная миссия образования: подготовка подрастающего поколения к жизни и труду	Основная миссия образования: обеспечение условий для самоопределения, саморазвития и самореализации личности
Человек – простая система	Человек – сложная система
Знания – из прошлого («школа памяти»)	Знания – из будущего («школа мышления и развития личности»)
Образование – передача ученику известных образцов знаний, умений, навыков	Образование – созидание человеком образа мира в себе самом посредством активного освоения культурно-исторического опыта
Ученик – объект педагогического воздействия, обучаемый	Ученик – субъект познавательной деятельности, обучающийся
Субъект-объектные, монологические отношения педагога и обучаемого	Субъект-субъектные, диалогические отношения педагога и обучающегося
«Ответная», репродуктивная, деятельность обучаемого	Активная, творческая деятельность обучающегося

И если школа определяет для себя развивающую парадигму (новую) как базовую, то для всех ее последующих решений это означает очень многое. Это означает, что ученик в ней – это обучающийся (а не обучаемый); что он субъект собственной учебной деятельности (а не объект педагогических опытов); что особенность его учебной деятельности – самообучение, самообразование, саморазвитие; что педагог – лишь умный, внимательный и заботливый помощник его в этом процессе самостановления.

Разумеется, в условиях тотальной эклектики образовательное учреждение может полагать, что использует образец смешения парадигм. Но в образовании все происходит точно так же, как и в зарождении человека – здесь «нельзя быть чуть-чуть беременной».

3. Третьим основанием можно считать решение о принятой образовательной модели. Это решение о некоем особенном характере организации образования как целостности. Надежно апробированного и признанного перечня моделей пока не существует но это лишь дело времени. Уже сейчас можно говорить о вариантах 1) традиционной модели (рассказ, показ, тренировка силами преподавателей образовательного учреждения) 2) открытой модели (обучение во взаимодействии с миром, а, следовательно, во взаимном технологическом обогащении) 3) дистанционной модели (обучение на расстоянии любыми доступными способами) 4) модели смешанного образования (разнообразие подходов, форм, методов и пр.).

Несложно понять, что выбор образовательной модели «тянет» за собой решения о принципах организации образовательного пространства Школы, об «устройстве» образовательного процесса и близким к ним решениям. Но сложнее увидеть, что за ним следует самое интересное.

4. По существу, вся упомянутая группа решений (назовем их «первыми») подводит к главному, к самому узкому месту в «воронке» решений об облике образовательных программ (рис. 1). Этим местом является то, что называют «подходом к образованию». Термин этот размыт, поскольку не существует строгих различий между подходом, способом, взглядом, идеей и близкими к ним понятиями. Можно размышлять о подходе к образованию как о доминирующем способе воплощения выбранной образовательной парадигмы, как о ее проекции на образовательные технологии. Мы опираемся на мысль о том, что подход – это отношение к чему-либо, определяющее все возможные операции с ним. Если смотреть на подход к образованию так, то становится понятно, что в образовании это главное. По крайней мере так учил Антуан де Сент Экзюпери в «Маленьком принце»: «Главное – то, чего не увидишь глазами».

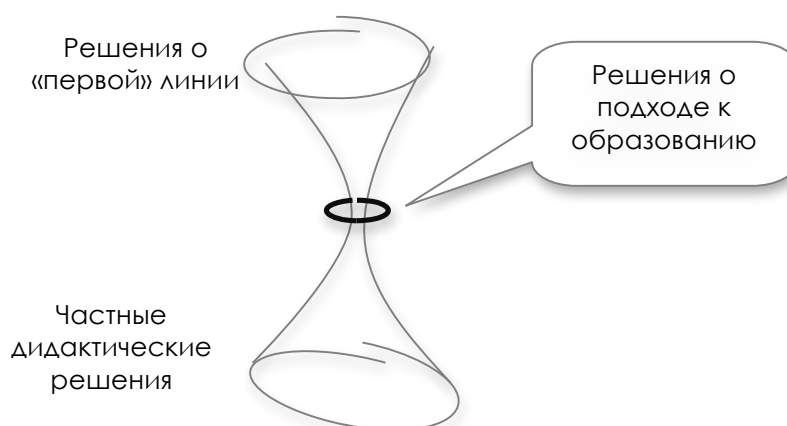


Рис. 1. «Воронка» решений об облике образовательных программ

Подход к образованию определяет все дидактические решения о конкретной образовательной программе, поскольку задает особенные нормативы для педагогических взаимодействий. Тот или иной подход к образованию придает специфический вкус всем ингредиентам «дидактического блюда», которое предлагается нами поверившим в школу слушателям. Это и побуждает к поиску серьезного основания решений о выборе подхода к образованию.

Мы находим его только в высоком значении культуры, остром развитии которого является образование.

2. Особенность задачи образования в культуре

О культуре известно не много. В 1952 году А. Кребер и А. Клакхон [3] собрали около 200 определений культуры. С тех пор ряд определений многократно умножился. Это означает, что культура как явление превосходит наши объяснительные возможности. Возьмем из этого ряда некоторые значимые для нашего исследования утверждения.

- Культура - это наша «вторая природа», творимая нами для успешного существования в «первой» - в естественной среде обитания. Это наш, особенный, человеческий способ выживания во Вселенной. Способ этот единственный – другого нет. Это означает, что наши осмысленные усилия должны быть направлены на то, чтобы способ этот развивался, упрочняя наши силы к повышению живучести. Речь идет о том, что у культуры биологическое значение – она либо помогает нам, усиливая нашу способность продолжать существование, либо губит ее и нас вместе с нею.
- «Культура – поток событий, свободно текущий сквозь время от одного поколения к другому, а в горизонтальном направлении – от одной расы или среды обитания к другой расе или среде». По мысли Л. Уайта [4] и других исследователей (П. Мердок, Огборн) «Культура – это форма социального наследования». Качество этого наследования определяет мощь культуры как средства повышения жизненных сил человечества. И если это настоящий способ жизни человеческого животного, то в этом способе главная, первичная цель, позволяющая в случае успешного ее решения перейти к другим, - выживание с нарастающими возможностями существования и продолжения самих себя. Обеспечение наследования культуры с нарастающим качеством – основная задача образования.
- Джордж П. Мердок [5], объяснил, что культура передается посредством научения и прививается воспитанием. Более отчетливо эту мысль выразил Ю.М. Лотман [6], показавший, что, собственно, наследование культуры в происходит через «проживание» и через «тексты». Наследование «через проживание» - это такое продолжение культурой самой себя, при котором передача образцов поведения, ценностей и всего того, что определяет ее, осуществляется в ходе естественных процессов совместного проживания нескольких поколений. Наследование «через текст» - это путь, при котором императивы культуры передаются с помощью неких искусственных норм, правил, приемов, выраженных специально для этого сконструированными текстами. Получается, что этими формами развивающейся трансляции

культуры как крайностями образуется полный континуум способов, каким человечество продолжает само себя. А поскольку главная ответственность за такую трансляцию культуры лежит на «плечах, образования, то этот континуум и задает полное пространство подходов к образованию (Рис. 2).

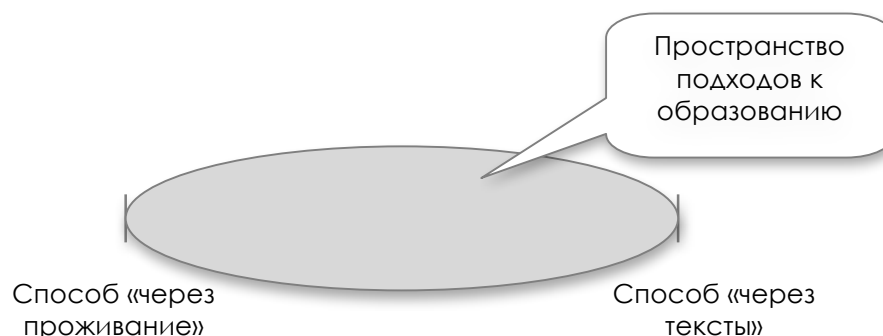


Рис. 2. Континуум способов трансляции культуры

- Каждое поколение может развивать и дополнять орудия и методы, созданные предшественниками, развивая культуру и тем самым усиливая живучесть и повышая жизненные силы человечества в движении им к удовлетворению своих потребностей. Это означает, что образование должно сохранять и непрерывно развивать культурную «память», совершенствуя свои средства. Если так, то у него должны быть ясные представления о том, что в его целях, методах и средствах содержит инструментальность, необходимую для развития человека, способного сохранять, продолжать и развивать культуру.
- Образованию необходимо определиться с теми основаниями, которые придают ему инструментальный характер, задающий культуре, как некоему специфическому, человеческому языку, организованному по особым правилам, восходящий характер.

Мы находим такие основания в структуре культуры как человеческого способа выживания с нарастающим качеством.

3. Инструментальные аспекты подходов к добротному образованию

Этот фрагмент нашего исследования заключается в том, чтобы определиться с конструктивным взглядом на составляющие культуры. Необходимо выделить такие составляющие, которые прямым образом указывали бы на те компоненты образования, которые 1) непременно должны создаваться в каждой новой образовательной программе 2) образуют целостную структуру основных инструментальных аспектов образования 3) могли бы использоваться как критерии сравнения инструментальной полноты различных подходов к образованию.

В предпринятом исследовании последнее наиболее важно, поскольку это поможет оценить инструментальное качество существующих подходов к образованию и проложить путь к развитию других подходов.

Среди различных концепций культур (их много, интересных – меньше, а удовлетворительной, кажется, еще нет), в которых выделяется структура этой удивительной реальности, возьмем одну. Возьмем не самую известную, не самую яркую, но ту, которая рассматривает культуру, во-первых, прагматически, а, во-вторых, в виде предельно обобщенных смысловых сгустков, достаточных для нашего исследования. Эта концепция развернута в работе Н. Данилевского, посвященной сравнительному анализу и обоснованию основных видов деятельности, создающих культуру [7].

В этом взгляде на культуру в ее основании выделяется ядро принципиально различных типов человеческой деятельности (Рис. 3)



Рис. 3. Ядро основных типов деятельности, образующих культуры

Основным компонентом этого ядра является экономическая деятельность – объективно люди выстраивают, прежде всего, экономические отношения. Все остальные компоненты исторически возникали в природе деятельности по мере развития человечества и в настоящее время в разной мере представлены во всех существующих культурах.

На примерах исторически различных культур многих стран можно увидеть, что типы культур определяются доминантами в распределении этих четырех типов деятельности. Отчего можно говорить о культурах с «выпуклыми» доминантами, о гармоничных культурах (Рис. 4)

Каждый исторически-культурный тип общества развивается под влиянием других типов, подчиняется ряду закономерностей, живет и дышит в согласии со многими обстоятельствами. Но, если размышлять в этом контексте об образовании, то становится понятно, что в образовательных подходах должны содержаться такие аспекты, которые бы инструментально обеспечивали движение культур по всем четырем направлениям их развития в движении от «грубых» областей возможностей, к «тонким»:



Рис. 4. Примеры культур с различными доминантами типов деятельности

- Аспект экономического развития общества;
- Аспект развития интересов социальных групп (политика);
- Аспект развития науки, техники, искусства и, в широком смысле, творчества;
- Аспект развития ценностного пространства.

И если тот или иной подход к образованию ориентирован на какой-либо один аспект своего влияния на культуру, то его нельзя рассматривать серьезно.

При этом, разумеется, доминанты в аспектах культуры и, как следствие, образования будут определяться выбором государством направления своего культурного строительства. Но по самым высоким меркам у образования, в отличие от обучения, негосударственная цель - оно должно работать на повышение жизненных сил общества, а не на обслуживание политики правительств. Однако, этот вопрос каждая страна должна решать для себя самостоятельно – «нельзя тянуть цветы за бутоны, чтобы они поскорее распустились».

Теперь у нас есть различители для анализа полноты инструментального поля того или иного подхода к образованию. Заметим, что они могут быть получены и на основе других взглядов на структуру культур, которым самым непосредственным образом содействует образование. Но, возьмем хотя бы эти – с ними уже можно «работать» поверяя существующие подходы к образованию и конструируя новые.

Однако, мы еще не ввели правила, по которым можно было бы отделить хотя бы существующие подходы друг от друга. Причем, отделить не по частным техникам, приемам и принципам организации образовательной деятельности, а по родовым основаниям, восходящим к их позиции в культурном строительстве.

Такие правила мы находим в преобладающем взгляде на существо культуры.

3. Правила для выделения подходов к образованию

Мы уже можем сравнивать подходы к образованию, исходя из ориентации на образовательную парадигму. Поскольку пока их две, то это не сложно:

1. Признак подходов, ориентированных на классическую образовательную парадигму, состоит в том, что их логика выглядит следующим образом: «знание – понимание – опыт применения в типовых ситуациях». Целью и результатом такого подхода являются знания и навыки решения типовых задач, способных воспроизводить имеющуюся культуру.
2. Логика подходов, ориентированных на парадигму развивающего образования принципиально иная: «опыт – рефлексия – знание – опыт применения в изменяющихся ситуациях – саморазвитие». Целью и результатом при этом является превращение человека, погруженного в образование, в саморазвивающегося субъекта, способного не только воспроизводить, но и развивать культуру. Здесь человек – обучающаяся культура».

Этими логиками можно «померить» образовательные подходы и любую образовательную программу, исследуя ее дидактическую «начинку». Однако, здесь еще нет точного указания на тот взгляд на «обучающуюся культуру», которая является объектом внимания в том или ином подходе к образованию. Здесь еще не выделен характер отношения между образовательными технологиями и той частью «второй природы», которая является объектом его внимания и «культурного развития». Назовем это отношение «подходным», как определяющим существо подхода к образованию.

За определением такого отношения следует обратиться к существующим взглядам на культуру в широком смысле, чтобы вывести на их основе взгляды на «обучающуюся культуру» которые явно или неявно лежат в основании подходов к образованию.

Одна из добротных типологий взглядов на культуру приведена в коллективной работе представительного ряда ведущих культурологов XX века [8]. Согласно ей, основными центрами интенсивности мышления культуры являются следующие:

- **Аксиологический (ценностный) взгляд.** Здесь культура – совокупность ценностей, определяющих любое поведение человека и общества. В первую очередь имеются в виду ценности высокого ряда – добра, истины, красоты, духовные ценности. (Н. Данилевский, О. Шпенглер, А. Тойнби, М. Вебер, К. Ясперс, Соловьев Вл., русские религиозные философы начала XX в. – Н. Бердяев, С. Булгаков и др.). Взятая так «подходное отношение» видит человека как личность, образуемую сложной структурой ценностей (по Выготскому), с особенностями которой связаны все его возможности.
- **Деятельностный взгляд.** Здесь культура – как совокупный способ человеческой деятельности, охватывающий все ее проявления и направленный на приспособление к условиям выживания (Э. Маркарян, Л. Уайт, А. Фергюсон, К. Маркс, Ф. Энгельс, Б. Малиновский, Дж. Стюарт, Р. Карнейро.....). Рассматривая деятельность как форму отношения людей к процессам, совершаемым с какими-то целями, этот взгляд выводит все феномены культуры. Взятая так «подходное» отношение видит «развивающуюся культуру» как взаимодействие людей, занимающихся чем-то и для чего-то. Этим и обуславливаются все технологические решения образования, ориентированного на него.

- **Игровой взгляд.** Здесь культура – это то, что развивается в игре и как игра. Все культурное творчество есть игра: и поэзия, и музыка, и человеческая мысль, и мораль, и все возможные формы культуры как совокупности творческих игр, свободно «выбрасываемых» на «рынок идей» (Й. Хейзинга, Х. Ортега-и-Гассет, С. Лем и др.). Так понимаемая «развивающаяся культура» окрашивает образовательные подходы в разноцветье игр, которые способно придумать человечество в ответ на вызовы условий своего существования.
- **Символический взгляд.** Здесь культура – как совокупность символов, влияющих на поведение человека, и способов их прочтения (Л. Уайт, Э. Кассирер, Ю. Лотман, К. Юнг, М. Элиаде, Э. Лич, В. Тэрнер, К. Гирци др.). Предполагается, что символ очеловечил человечество, каждого его представителя и является единицей всякого человеческого поведения и цивилизации. Подходы к образованию, ориентированные на такой взгляд должны заключать в себе способы научения такому прочтению символов, которое повышает наши жизненные силы.

Все существующие трактовки культуры так или иначе тяготеют к одному из этих четырех центров, определяя соответствующие им суждения и формы обращения со способами развивающегося культурного наследования. А это значит, что и все подходы к образованию можно и полезно рассматривать с точки зрения того, какой тип «подходového» отношения в них преобладает.

Кратко опишем результат такого рассмотрения.

4. Актуальные подходы к образованию

Перед обзором существующих подходов к образованию надо заметить два обстоятельства.

1. Некоторые из них выросли без осознания их места в процессе «культурного наследования», а, скажем так, в ходе эволюции образовательной практики и теории. Можно назвать этот способ развития «складыванием». В противоположность ему здесь представлена попытка их обоснованного развития, исходя из концептуально строгих оснований. Это дает возможность исследовать существующие подходы вне исторической развертки, беря в них только то, что нужно для нашего исследования.
2. В подходах будет изъято то, что отличает их технологическую часть. Это сделано для того, чтобы выйти, по-возможности, к «чистым» основаниям подходов. Мы полагаем, что как только существо подхода будет «схвачено», откроется возможность для полноценной развертки его технологического пространства, но никак не раньше.

Исторически сложились и как-то развиваются следующие подходы к образованию, лежащих в основе современных образовательных технологий:

- Компетентностный подход;
- Деятельностный подход;
- Личностно-ориентированный подход;
- Проблемно-ориентированный подход;

- Контекстно-ориентированный подход.

Дадим им краткую характеристику.

Компетентностный подход

В словаре Webster есть указание на то, что термин "компетенция", возник в 1596 году. Однако только в 70-80-х годах прошлого века в США, а затем и в Западной Европе понятие «компетентность» получило свое определение в зарубежной науке.

В российской педагогике основа для компетентностного (как и для других) подхода к образованию возникла в 60-е годы прошлого века, когда в работах деятельностной научной психологической школы был сформулирован ряд фундаментальных теоретических положений на этот счет (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Т.В. Габай, И.И. Ильясов и др.). Предтечами современного компетентностного подхода можно считать теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина и его последователей; теорию развивающего обучения Эльконина-Давыдова; работы М.Н.Скаткина, И.Я. Лернера, В.В. Краевского и других.

В педагогической риторике о компетентностном подходе утверждается следующее:

- Компетенция – комплексная характеристика способности людей демонстрировать и применять знания, умения, интеллектуальные и практические навыки, личностные качества в различных ситуациях профессиональной деятельности.
- Компетентность представляется здесь как смесь свойств человека, которыми обеспечивается его профессиональная квалификация, социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и многое другое, что отличает современного человека.
- Компетентность подразумевает, помимо сугубо профессиональной составляющей свойств человека, ряд компонентов, имеющих внепрофессиональный или надпрофессиональный характер. Это качества его как личности - самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к делу, умение доводить его до конца, умение учиться, гибкость мышления, наличие абстрактного, системного и экспериментального мышления, навыки диалога, коммуникабельность, сотрудничество и другие [9].
- Существо подхода состоит в том, что акцент в образовательной деятельности делается на результатах обучения, в качестве которых рассматриваются способности человека успешно действовать в различных ситуациях. Здесь целью образования является овладение обучающимися способностями и личностными качествами, необходимыми для эффективного выполнения рабочих функций на рабочем месте.

Исходя из основных положений компетентностного подхода к образованию, можно вывести, что «подходовое отношение» состоит в следующем: человек здесь

как «обучающаяся культура» представляется как набор свойств, необходимых для существования и, прежде всего, выполнения конкретных видов деятельности. Это означает следующее:

- Здесь преобладает деятельностный взгляд на культуру;
- Деятель здесь – это набор свойств, упорядоченных в некую матрицу;
- Инструментальная мощь этого подхода зависит от тщательности, с которой разработана матрица;
- Полнота культурного развития и, соответственно, образовательного эффекта, зависит здесь от качества матрицы, которая становится объектом внимания и выращивания с помощью образовательных технологий.

Ради этой полноты совершается огромное количество усилий по разработке различных матриц свойств (неких стандартов компетентностей), которые дальше используются для разработки содержания и дидактической начинки образовательных программ. Можно увидеть некую эволюцию в становлении этих матриц и, как следствие, дидактик. Наиболее представительными матрицами в этом ряду являются следующие:

- Так называемый «ЗУН-овский стандарт» - это матрица компетенций с разбиением на три группы: Знания, Умения, Навыки. Это объективно устаревающий стандарт со слабым инструментальным полем.
- Стандарт, который можно назвать «способностно-мотивационным» - это матрица компетенций с разбиением на четыре группы: Знания, Навыки, Способности, Мотивы. До недавнего времени этот стандарт обеспечивал структуру образовательных программ выращивания менеджеров Великобритании (МСІ).
- Стандарт с личностным блоком компетенций – это матрица компетенций, развивающая предыдущую. В ней добавлен блок компетенций, связанных с личностными свойствами деятелей. Инструментальные возможности этого стандарта существенно шире предыдущих, поскольку ориентируют образовательные технологии на «тонкие» свойства развивающихся культур.
- Стандарт, называемый «лестницей компетентности» - это матрица с возрастающим значением групп компетентностей, задающих уровни возможностей для их обладателей. Основные уровни таковы: 1) уровень Знать 2) уровень Уметь 3) уровень Владеть 4) уровень Быть (Рис. 5). Стандарт этот представляется нам наиболее инструментальным из предыдущих, поскольку задает не только разбиения компетентностей, но и отношения между уровнями.

Несмотря на повсеместную популярность этого подхода к образованию нельзя считать его продуктивным, поскольку при современном уровне образовательных технологий даже в Школах высокого мастерства не удается главное:

- Не удастся создать педагогические техники, формирующие компетентности наиболее «тонкого» плана;
- Не удастся проверить результат педагогического выращивания этих «тонких» компетентностей, очищенных от всех других.

По этим причинам компетентностный подход к образованию, нашедший успокоение в разбиении обучающейся культуры на «атомы», уже долго стоит перед проблемой сборки из этих «атомов» целого. Здесь срабатывает «принцип зайчика» - зайчик, разобранный на хирургическом столе на отдельные органы уже никогда не оживает.

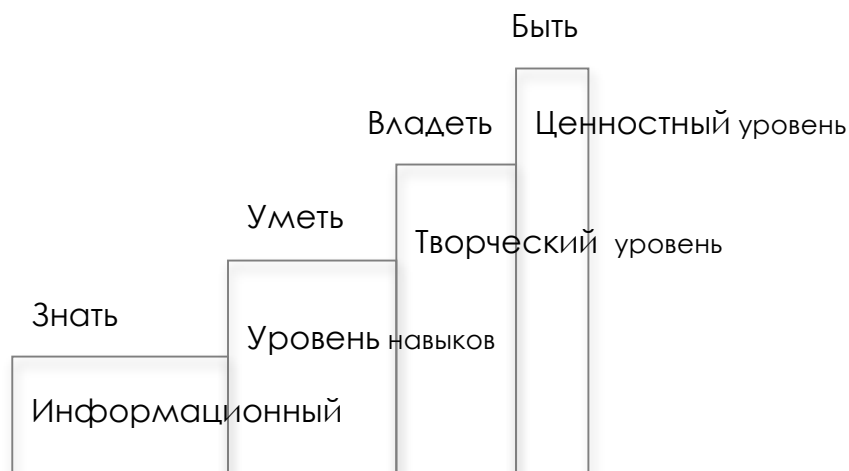


Рис. 5. «Лестница компетентности»

Деятельностный подход

Теория деятельности выросла в школе советской психологии, основанной А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном на культурно-историческом подходе Л. С. Выготского. Развитие теории состоялось в ряде работ (П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, Габай Т.В., И. И. Ильясов, Э. А. Решетова, Н. Ф. Талызина, Л. М. Фридман, Д. Б. Эльконин и др.) и в настоящее время является целостной теорией со многими продуктивными следствиями.

Деятельностный подход к образованию исходит из следующих положений:

- Психика человека неразрывно связана с его деятельностью и деятельностью же обусловлена. Психика и сознание, формируясь в деятельности, в деятельности и проявляются. Деятельность и сознание — это не две разные стороны, а органическое единство (но не тождество).
- Человеческая жизнь — это совокупность сменяющих друг друга деятельностей (А.Н. Леонтьев).
- Деятельность - это форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром (включающим и других людей), отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности, как «нужде», «необходимости» в чем-либо (С.Л. Рубинштейн). Это взаимодействие заключается в решении

жизненно важных задач, определяющих существование и развитие человека.

- Здесь знания не противопоставляются умениям и другим компетентностям, а рассматриваются как составная часть одного целого – деятельности. Полагается, что знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне деятельности.
- Признается [10], что структура любой деятельности включает в себя две сферы: операционную («деятельность – действие – операция») и мотивационную («мотив – цель – условия»), связанные бинарными отношениями (Рис. 6). Эта структура позволяет создавать практики, в которых формируются необходимые для выращивания культуры целостности.
- Цель образования - сформировать такие виды деятельности у обучающихся, которые обеспечивают становление у них всех составляющих культуры. Этот подход позволяет выйти к целям образования со стороны реальных жизненных задач, ради которых производится подготовка специалиста и наследование культуры восходящего качества.

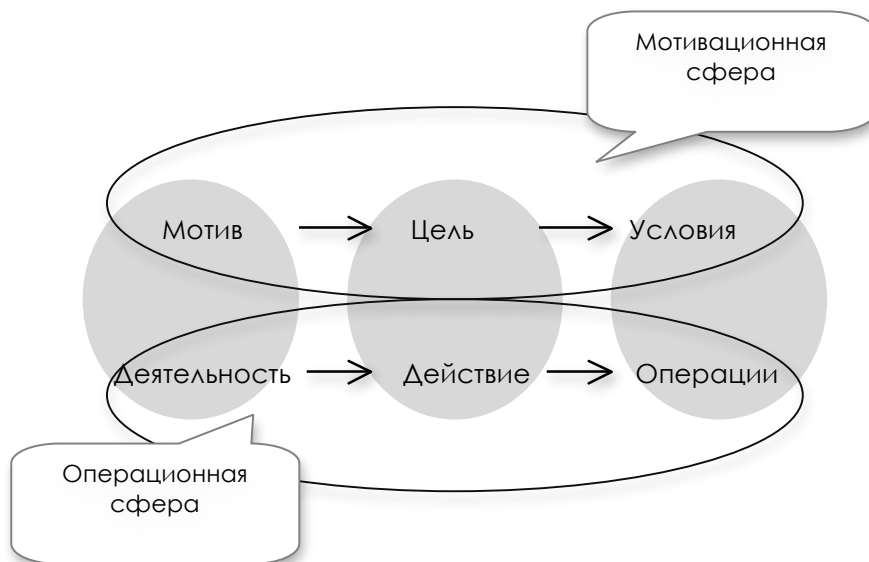


Рис. 6. Структура деятельности

Исходя из основных положений деятельностного подхода к образованию, можно вывести, что «подходное отношение» состоит здесь в следующем: человек здесь как «обучающаяся культура» представляется существующим в деятельности, интегрирующей все его свойства и на этой основе формирующей его культуру. Это означает следующее:

- Деятельностный взгляд на культуру здесь положен в центр концепции;
- Деятельность здесь – это неразделимое целое, вырастающий через деятельность;
- Инструментальная мощь этого подхода зависит от качества деятельности, в которую обучающиеся погружаются образовательными технологиями;

- Полнота культурного развития и, соответственно, образовательного эффекта, зависит здесь от насыщенности деятельности всеми компонентами, работающими на него.

Последнему способствует опора на представление о деятельности как о форме отношения взаимодействующих людей по поводу совершаемых ими процессов с определенными целями (Рис. 7).

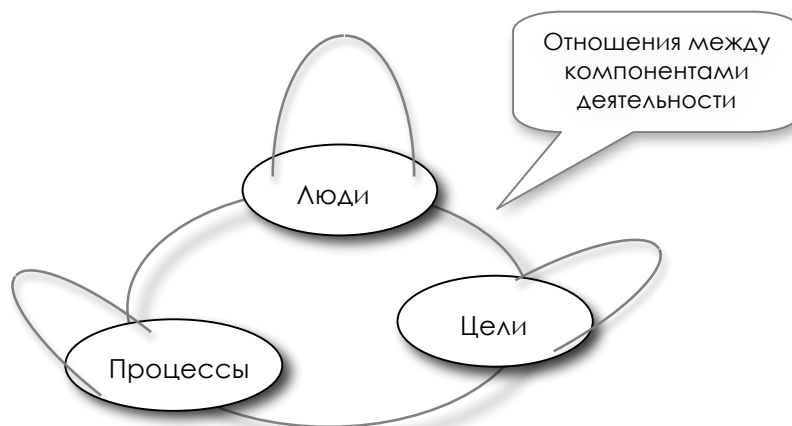


Рис. 7. Концептуальная схема деятельности

Такой взгляд на деятельность способствует порождению огромного разнообразия видов деятельности, в которые погружаются обучающиеся. Основными заботами подхода становятся техники создания деятельностей как условий для их развития. На этой основе появляются основные ценности подхода:

- Ценность партнерства в обучении;
- Ценность совместно-разделенной деятельности педагогов и обучающихся;
- Ценность побуждения обучающихся к активной познавательной самостоятельной деятельности;
- Ценность насыщения обучающей деятельности всеми культурными компонентами и другие.

Этот подход к образованию оказывается сложнее компетентностного, поскольку требует синтеза, который всегда сложнее анализа, доминирующего во втором. Однако, при одинаковом мастерстве осуществления обоих подходов продуктивность этого существенно выше, поскольку исходно оперирует целым. Сложность подхода содержится в способах превращения деятельностей в действительные инструменты развития.

Следует добавить, что деятельностный подход является методологической основой образования, направленного на «самообучающуюся культуру» взрослых.

Личностно-ориентированный подход

Личностно-ориентированный подход к образованию восходит к работам из сферы гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу и др.), развивающей деятельности, развивающего обучения (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн и др.).

В рамках этого подхода человек рассматривается как личность, а, следовательно, субъект деятельности, который сам, формируясь во взаимодействии с другими людьми, обретает новые качества культуры.

Личностно-ориентированный подход исходит из следующих базовых представлений:

- В центре внимания находится сам обучающийся как личность - его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад.
- В деятельности становятся и развиваются психики взаимодействующих людей. Это создает в каждом из них ценностные ряды, которые и определяют личности. Полагается, что личность – имеет только социальную природу. «Социальность» – взаимодействие личностей, а не лиц.
- Поскольку (по Л. С. Выготскому) личность – это структура ценностей (только), то ядром образования становится создание условий для ее развития.
- В ходе деятельности возникает динамика распределения ценностей – это изменяет свойства «обучающихся культур». То есть, полагается, что личность как структура ценностей сама определяет характер своего существования, способы жизни и выживания, формы и качество деятельности.

Исходя из базовых идей личностно-ориентированного подхода к образованию можно утверждать, что «подходовое отношение» здесь состоит в следующем: человек как «обучающаяся культура» представляется существующим благодаря сложной структуре ценностей, которая определяет его возможности как деятеля и способности к повышению своих жизненных сил.

Это означает следующее:

- Аксиологический (ценностный) взгляд на культуру здесь положен в центр концепции;
- Человек здесь – это личность, которая сама определяет формы своего существования в зависимости от уровня ее развития (структуры ценностей);
- Инструментальная мощь этого подхода зависит от качества обращения к ценностям обучающихся, погруженных в образовательное пространство;
- Полнота культурного развития и, соответственно, образовательного эффекта, зависит здесь от насыщенности образовательного пространства задачами ценностного плана.

Такой взгляд на образование побуждает к тому, чтобы образовательный процесс выстраивался так, чтобы все формы учебной деятельности затрагивали его ценности и на этой основе формировали его культуру. При этом цели дидактики ориентируются на динамику ценностей отдельных личностей и групп. Знания перестают здесь играть роль основных результатов обучения. Они выполняют функцию средств развития личности. Ведущим принципом становится ориентация на потребности, мотивы, опыт и уровень актуального развития обучающегося и ценностное «возмущение» его в зоне его ближайшего развития.

Этот подход создает наиболее сильные культурные трансформации в обучающихся. Это обуславливает его неоспоримые преимущества. Но по этой же причине подход оказывается чрезвычайно сложным. Здесь одновременно

должны трудиться две группы субъектов – обучающиеся и обучающие, поскольку работа с ценностями предполагает только субъект-субъектные отношения. Ядром образовательной деятельности становятся процессы целеполагания – это предъявляет высочайшие требования к Школе, к ее преподавателям. Они должны сменить роль «давателя» на роль «живого участника развивающегося процесса». Это удается не многим.

Кроме того, пространство ценностей подобно стихии. А науке еще не известны надежные способы управления стихиями.

Проблемно-ориентированный подход

В публичной педагогической риторике этот подход к образованию выводится из представления о том, что образовательный эффект может быть достигнут через структурированное исследование проблемных ситуаций, не имеющих однозначного решения.

Основные положения этого подхода состоят в следующем:

- Структурированное исследование проблем ведет обучающихся к освоению специфического способа развития.
- Усваивая способ решения, обучающийся не только решает актуальные для него проблемы, но – главное, приобретает обобщенные умения и способности к решению подобных проблем и тем самым – к осуществлению сложной деятельности.
- Основными признаками подхода являются творчество (поиск и порождение нового знания как средства и способа разрешения проблемы), вариативность (признание множества истин, вариантов решения проблем), доказательность (публичное обоснование и оценка найденного решения за счет предъявления оснований, аргументов, раскрытия логики мышления), рефлексивность (осознание способа решения проблемы для его творческого переноса на другие проблемы).
- Ведущей является учебная деятельность, имеющая своей целью и результатом не решенную социально-профессиональную проблему, а овладение обучающимся всеобщим способом разрешения сходных проблем и развитие соответствующих способностей.
- Базовой деятельностью становится продуктивная, творческая, а репродуктивная, направленная на запоминание знаний и отработку конкретных умений и навыков, выступает в роли вспомогательной по отношению к творческой деятельности.

Исходя из базовых идей проблемно-ориентированного подхода к образованию можно утверждать, что «подходовое отношение» здесь состоит в следующем: человек как «обучающаяся культура» представляется существующим и развивающимся только в ходе пробрасывания впереди себя некоей цели и движения к нему через преодоление преград. Этим определяются и «культурные» возможности человека, и способности к повышению своих жизненных сил.

Это означает следующее:

- В центр концепции положен ценностный взгляд на культуру. Базовой ценностью здесь является стремление к идеалу. Этот тип поведения в системологии рассматривается как целеустремленный (в отличие от целенаправленного) и отличает именно человеческий способ существования (не животный) [11];
- Человек здесь – это субъект с развитой системой целеполагания и специфической организацией деятельности (исследовательской);
- Инструментальная мощь этого подхода зависит от качества целеполагания (качества проблематизации) и от качества организации исследовательской деятельности, организуемой образовательными технологиями;
- Полнота культурного развития и, соответственно, образовательного эффекта, зависит здесь от глубины проблемного поля. Оно должно захватывать все аспекты культуры – от экономики до религии.

Такой взгляд побуждает к высокой организации творческой деятельности обучающихся (анализ – постановка проблемы – поиск, доказательство и проверка решения – рефлексия способа решения – отчуждение способа от проблемы – перенос способа на другие проблемные ситуации).

Подход этот лежит в логике наиболее сложных классов систем – целеустремленных. Это определяет и сложность подхода за счет сложного целеполагания и рефлексии и его богатые возможности. По существу он технологично воспроизводит объективную логику эволюции живого: однородность – изменения – пробное нащупывание – экспансию – однородность [12]. Известно, что именно эта логика привела к появлению человека как «эволюции, осознавшей саму себя».

При относительно глубокой теоретической проработанности проблемно-ориентированный подход только сейчас приобретает черты технологии образования.

Контекстно-ориентированный подход

Контекстно-ориентированный подход (контекстное обучение) наиболее отчетливо сформулирован в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого [13]. Существо этого подхода содержится в идее управляемого перехода из искусственного мира учебной деятельности в мир реальной и, прежде всего, профессиональной деятельности. Этот переход, а вместе с ним и культурное развитие осуществляется при создании педагогических условий для динамического движения обучаемого от учебной к профессиональной деятельности в виде различных культурных контекстов. При этом происходит трансформация первой деятельности во вторую с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий, средств, предмета и результатов (Рис. 8).

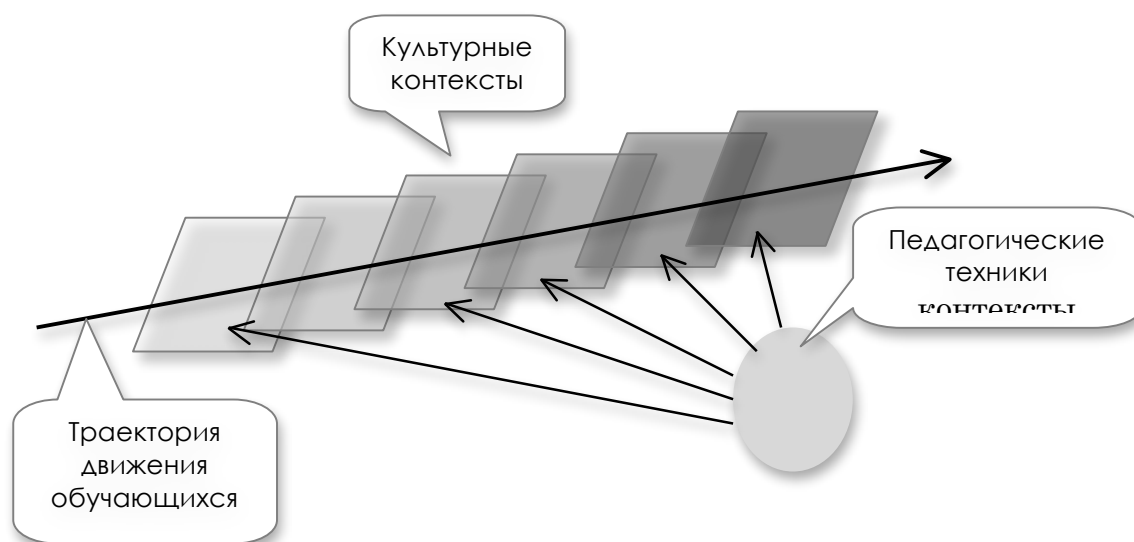


Рис. 8. Логика контекстно-ориентированного подхода

Основные идеи подхода состоят в следующем:

- Обучающийся непрерывно находится в деятельностной позиции, в которую включается весь потенциал его активности – от восприятия учебных предметов до проявления социальной активности по принятию совместных решений;
- Составляющие культуры усваиваются в контексте разрешения моделируемых профессиональных ситуаций, усложняющихся в ходе образовательного процесса;
- Последовательно от контекста к контексту из объекта педагогических воздействий обучающийся превращается в субъекта познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности.

Исходя из базовых идей подхода понятно, что «подходовое отношение» здесь состоит в следующем: человек как «обучающаяся культура» представляется развивающимся лишь при смене культурных контекстов, каждый из которых вносит в его поле свойств новые возможности и способствует повышению его жизненных сил.

Это означает следующее:

- В центр концепции положен деятельностный взгляд на культуру. Контексты – это особенные культурные условия деятельности;
- Человек здесь – это становящийся в ходе усложнения условий деятельности субъект.;
- Инструментальная мощь этого подхода зависит от качества создаваемых контекстов и логики их смены;
- Полнота культурного развития и, соответственно, образовательного эффекта, зависит здесь от разнообразия контекстов, в которые погружается обучающийся.

Образовательная мощьность этого подхода в настоящее время достаточно хорошо проработана теоретически, но современной образовательной практикой сознается еще слабо и задействуется чаще всего фрагментарно. Наиболее понятным и расхожим вариантом воплощения подхода являются приемы, в которых используются учебные ситуации (так называемые «кейсы»). Однако, ускоряющийся темп перемен, в которых существует современный человек, и в которых классические педагогические техники не успевают за обновлением ситуаций, этот подход становится все более востребованным.

Анализ ряда существующих образовательных технологий показывает, что в них проявляются зародыши других образовательных подходов. Так, например, можно ожидать скорого «подъема» игрового подхода к образованию. Притом, что теория игр хорошо проработана Элькониным Д.Б. и его школой, в работах Щедровицкого Г.П. и других представителей ММК (Московского методологического кружка), широкого внедрения в практику игрового подхода к образованию не состоялось.

Если попытаться оценить глубину интеллектуальных проходов образования в существо культуры, то окажется, что в наибольшей мере они состоялись только в узком коридоре представлений о ней (Рис. 9). К настоящему времени образование «освоило» в наибольшей мере деятельностный взгляд на культуру и в некоторой степени ценностный. Едва освоен игровой подход. В профессиональном образовании он воплощен лишь в отдельных педагогических техниках и на целостный подход к образованию еще не претендует. Практически не «поднят» пласт возможностей, который открывает взгляд на культуру как на способ прочтения символов, хотя известно, что человечество очеловечивает именно работа с символами [14].



Рис. 9. Распределений усилий образования в освоении основных аспектов культуры

Скорее всего, представленная картина положения дел объясняется повсеместной заботой цивилизованных стран о выращивании из людей, в первую очередь, специалистов для той или иной отрасли народных хозяйств.

Очевидно, формирование людей как людей – забота будущего. Движение это представляется однобоким, недальновидным, лишаящим общества надежного будущего. Однако есть как есть.

Но успех даже существующих подходов к образованию не абсолютен и зависит от многих условий. Обсудим некоторые из них.

5. Условия успешности подходов к образованию

Можно говорить о нескольких условиях успешности существующих подходов к образованию. В контексте обсуждаемой темы выделим три основных.

1. Все подходы должны быть осмыслены и развиты с точки зрения их роли в наследовании культуры с нарастающим качеством. Это означает, что образование (в отличие от обучения) должно быть выведено за границы узко-профессиональных рамок, обеспечивающих конкретные виды деятельности. Оно должно выйти на просторы, в которых культура проявляет свое главное биологическое и даже сакральное значение – как способа выживания человечества в изменяющихся условиях с повышением жизненных сил.

Давая характеристику подходам к образованию, мы говорили о них с точки зрения их инструментальной мощности в культуре. По нашему мнению, этот взгляд на подходы к образованию не развит.

На рис. 10. представлена авторская версия картины задействия существующими образовательными подходами основных аспектов культуры как их инструментальных полей. Она показывает, что по-настоящему сбалансированного, равномерного культурного развития современные образовательные подходы не обеспечивают. Это означает, что выбор той или иной образовательной школой одного из подходов ведет к деформации культурного развития обучающихся. Здесь нужен синтез существующих подходов и появление новых.

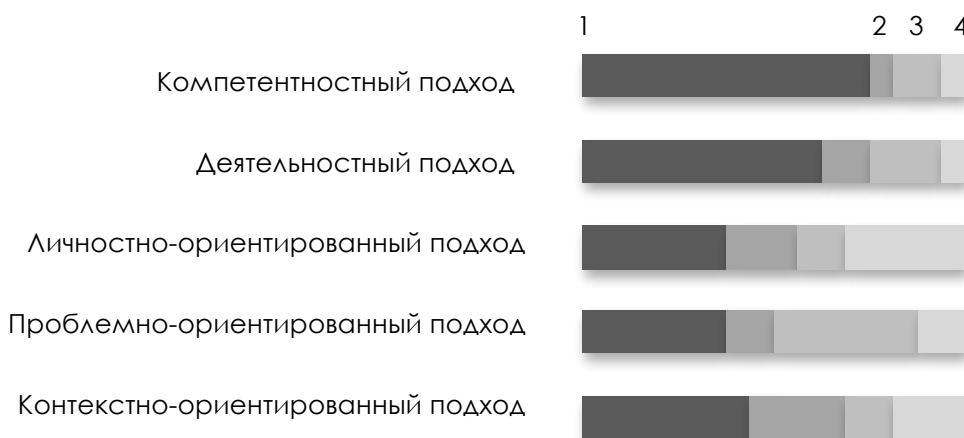


Рис. 10. Распределение инструментальных усилий образовательных подходов по аспектам культуры

Здесь слева направо показаны аспекты: 1. Экономический 2. Социальный (политика) 3. Искусство (творчество) 4. Ценности (религия)

2. Другим условием успешности подходов является отчетливое позиционирование их на шкале «способов трансляции культуры». Вне этого

позиционирования образовательные технологии превращаются в искусственные псевдокультурные наслоения на реальные условия развивающегося социального наследования. Понимание реального места подхода к образованию на шкале способов наследования культуры позволяет дополнять их недостающими свойствами, тем самым развивая их.

Если попытаться составить возможную картину такого позиционирования исходя из понимания существа подходов на сегодняшний день, то получится примерно так, как это представлено на рис. 11.

Гипотетический характер этой картины не позволяет точно позиционировать подходы, но указывает на возможное направление их развития. Причем, позиционирование в левой части континуума обещает наиболее глубокие образовательные эффекты с точки зрения служения культурному строительству общества.

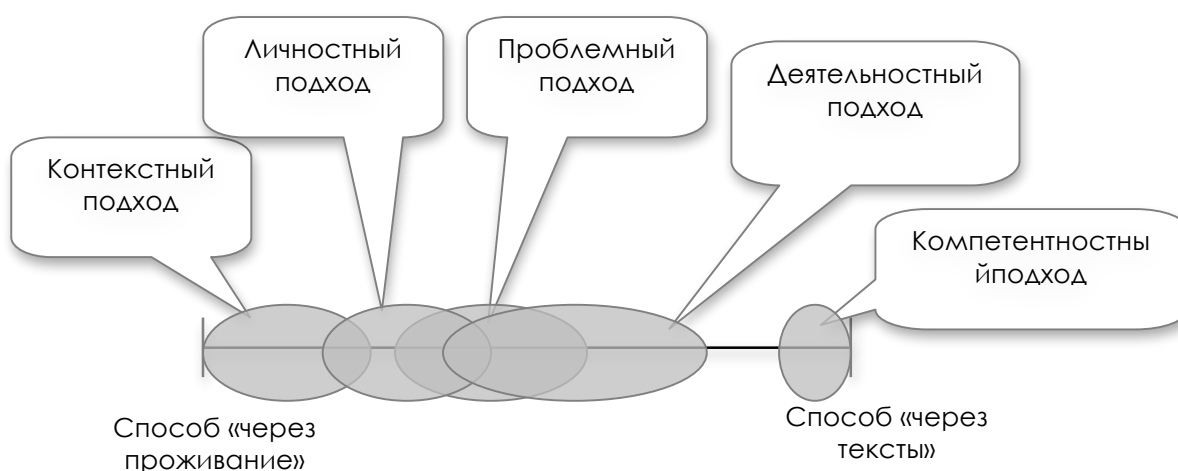


Рис. 11. Позиционирование образовательных подходов на континууме способов трансляции культуры

3. Третьим условием успешности подходов является, на наш взгляд, воплощение их в разнообразии организационных форм обучения (оргформ). Под оргформами понимаются (варианты):
- Целостные совокупности завершенных способов осуществления учебной деятельности на ее различных этапах;
 - Особенности способы организации учебного взаимодействия обучающихся и обучающих субъектов, в ходе которых осуществляется целенаправленное развитие компетентности обучающихся;
 - Варианты педагогического общения между обучающими и обучающимися в образовательном процессе;
 - Совокупности методов и средств обучения, обеспечивающие оптимальное сочетание групповых и индивидуальных способов обучения ради достижения учебных целей.

В оргформе как в инвариантной «клеточке» соединяются воедино цели, содержание образования, тип педагогического взаимодействия между участниками образовательного процесса и, наконец, методы и средства обучения и образования [15]. Поскольку так, то каждая оргформа зависит от целей, содержания образования и прочих элементов, определяющих «воронку» образовательных решений. Это означает, что вслед за изменением этих решений неизбежно изменяются и оргформы: их состав, свойства, функции.

В настоящее время в профессиональном образовании разработано множество оргформ, которые различаются по ряду оснований: по степени участия педагога (педагогов) в процессе обучения; по принципу «индивидуализированное – групповое обучение»; по механизму разбиения содержания обучения; по степени опосредованности общения обучающихся с педагогом и/или учебными материалами; по числу педагогов, одновременно проводящих учебное занятие; по постоянству или эпизодичности учебной деятельности; по основанию «монолог-диалог»; по месту проведения учебных занятий; по целевой направленности оргформ и др.

Существенным здесь является то, что на качество образования непременно положительно влияет глубина разнообразия оргформ. Их должно быть много. Стандартный набор оргформ в виде лекций, семинаров и практических занятий следует рассматривать как атавизм устаревающей образовательной парадигмы. Обзор еще не признанных оргформ, но фактически «работающих» в различных образовательных программах показывает, что их уже около сорока и количество их растет.

В заключении авторы выражают надежду, что развернутые здесь взгляды на подходы к образованию 1) не покажутся завершенными и потому 2) послужат переосмыслению того, что в настоящее время происходит в образовании и, в первую очередь, в образовании профессиональном. Формирование новой парадигмы образования является благодатной средой для концептуальной свободы, которая после обоснованного сдерживания непременно принесет добротные плоды.

Литература

1. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучения. – М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
2. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования/С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская и др.: Специализированный учебный курс: учебное пособие – 2-е изд., испр.. – М.: Дрофа, 2006.
3. Kroeber A.L., Kluckhohn C. Culture: A critical review of concepts and definitions. - Cambridge (Mass.): Museum, 1952
4. Уайт Л. Избранное: Наука о культуре. М., 2004.
5. Murdock G. P. Culture and Society. Pittsburgh, 1965, p. 80-86
6. Лотман Ю.М. Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров СПб., 2010.

7. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. Взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к германо-романскому. - М.: Известия, 2003.
8. Культурология. XX век. Энциклопедия. Т. 1–2. СПб., 1998.
9. Новиков А.М. . Российское образование в новой эпохе. - М., 2000
10. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. Т.1. - М., 1983
11. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. - М.: Сов. радио, 1974.
12. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. - М.: Наука, 1987.
13. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение/ Монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999..
14. Уайт Л. Избранное: Наука о культуре. - М., 2004.
15. Теслинов А.Г., Чернявская А.Г. Образовательные технологии в высшей школе: Формы организации образовательного процесса: Учебно-методическое пособие. - Жуковский: МИМ ЛИНК, 2007.