

УДК 37.013.83(072)

А.Г. Теслинов

Научно-консалтинговая группа «DBA-concept»

«ГИПЕРБОЛОИД» РЕШЕНИЙ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РАЗВИВАЮЩЕГО ТИПА

Аннотация: В статье обосновывается логика принятия решений об организации образования, ориентированного на развитие. Развивающее образование противопоставляется образованию, организованному «под задачу». Предлагаемая концепция связывает решения в целостную логику, создающую полный «портфель» решений. Наглядным образом этой логики является гиперboloид.

Ключевые слова: развитие, образование, решения, подходы к образованию

Введение

По многим признакам отличием нашей эпохи от предыдущих является увеличение темпа перемен. Это обстоятельство подстегивает качество целеполагания во многих областях человеческой деятельности. Следствием этого обстоятельства является решительное обращение многих интересов к развитию. А поскольку образование является мощнейшим средством передачи, присвоения и творческого расширения культурно-исторического опыта и способностей, помогающих человечеству в развитии, то именно на него и «ложится» непомерно сложная задача – служить развитию все более откровенно и надежно.

Развитие, как полюс режима существования людей и любых социальных целостностей, отстоящий от полюса «функционирование», оно содержит в себе иное содержание, иные формы, иные способы продолжения жизни. Это означает, что образование, принципиально ориентированное на развитие, а не на обслуживание частных профессиональных задач, должно иметь особенный облик. А что это такое? Каковы существенные отличия образовательных программ, ориентированных на развитие? Что особенного должны содержать образовательные технологии развивающего свойства? Какой должны быть педагогика и андрагогика ускоряющегося развития? О чем нужно думать и какие решения должно принять для организации образовательного пространства развивающего типа? Некоторые из подобных вопросов уже имеют добротные ответы, но не все.

Объективно, каждая образовательная программа должна иметь свое назначение и цель. Образовательные цели определяют содержание и дидактику программы. Какие еще решения непременно должны состояться до встречи образовательной программы развивающего типа со своими «потребителями»? На каких серьезных основаниях должны лежать эти решения, например, для вуза? А для бизнес-школы или других образовательных организаций дополнительного профессионального образования? Полноценные ответы на эти вопросы сдерживаются многими барьерами современности: шаблонами и стандартами образования, навязываемыми миру «болонской» и другими инициативами, полупрозрачные цели саморегулируемых союзов в образовании, глобальным заблуждением западных цивилизаторов относительно прогрессивности экономических приоритетов развития стран и народов (в ущерб социокультурным), магией «раскрученных» подходов к образованию (например, компетентностного) и многим другим. Известно же, что нормы, стандарты и шаблоны действий избавляют нас от мышления, а, следовательно, и от осмысленного развития [6].

В статье обосновывается полный и упорядоченный «портфель» ключевых решений, которые должны быть приняты организаторами образования, ориентированными на развитие.

Особенности пространства развивающего типа

Развитие – наименее освоенная наукой реальность. При том, что существует огромное количество концепций развития, абсолютное большинство из них имеет частный характер (авторские концепции Ч. Дарвина, К. Поппера, Н. Моисеева, Ж. Ламарка, Г. Спенсера и др.). Это означает, что научно признанного обоснования развития, по подобию, скажем, обоснования управления, или

синергии, или термодинамики еще не состоялось. Поэтому непременно следует продолжать пытаться определять развитие, отличать его признаки от функционирования и всего другого и с увеличением интенсивности научного поиска.

Исходя из результатов ряда исследований [11, 2, 8, 14, 13], взгляд на развитие, отнесенный к особенностям образовательного пространства развивающего типа, можно кратко, то есть по существу представить следующими несколькими чертами.

1. В нем должно происходить не просто изменение состояний обучающихся, а изменение качества их существования. Смена состояний одного и того же является процессом, но еще не развитием. Как известно, развитие связано с изменением инварианта существующего [9]. Это означает, что в развивающем образовании люди должны не просто изменяться, а превращаться в других людей. Наиболее отчетливо эта мысль проявлена у Л. Выготского [3], который под «другими» людьми понимает другие личности.

2. В нем у обучающихся должны возникать новые отношения с миром. Эта мысль восходит к идее К. Маркса о том, что развитие людей происходит только при возникновении новых отношений (идея «клеточки») [7]. Это означает, что в ходе образования обучающиеся должны прирастать не свойствами компетенций, а отношениями, увеличивающими потенциал их живучести.

3. В нем у обучающихся должна усиливаться та часть способностей, которая отвечает за субъектность. Следуя за Лотманом [5], надо признать, что история живого началась лишь с момента появления человека как существа, способного делать выборы на основе внутренних ценностей, а не заученным способом. Если так, то усиление мощности развития связано с усилением именно субъектности и мышления как существенных признаков качества исторического процесса. Это, например, означает, что в образовании развивающего типа не смогут остаться некоторые популярные ныне техники обучения (такие как, тренинги, приемы нейро-лингвистического программирования и другие формы загробления сознания).

4. В нем объектом внимания должна быть культура. Именно она как «вторая природа», отвечает за эволюцию в ее переходе в человеческую эру, имея главной функцией усиление жизненных сил человечества в ходе развития. По этой причине формирование лишь узкоспециальных (профессиональных) качеств не может называться образованием развивающего типа. Таким оно может стать, если наряду с этими ограниченными проекциями культуры обучающиеся обретут приращение во всех ее сферах, взятых, например, по В. Данилевскому [4]. Исходя из этого обстоятельства участников образовательного пространства развивающего типа (слушателей студентов, обучающихся) следует рассматривать как обучающуюся культуру.

5. В нем основные усилия образовательных процессов должны быть направлены на освоение способов исполнения культурных инноваций как объективных форм творческого продолжения культурой самой себя. Это обстоятельство приводит к тому, что в образовании должны укрепляться и вырастать две различные линии сознательного вспоможения смене поколений культурных инноваций: 1) неспешная адаптационная, связанная с объективным ходом их жизненного цикла и 2) конфликтная революционная, связанная со сменой поколений культуры и снятием противоречий между ними (Рис.1).

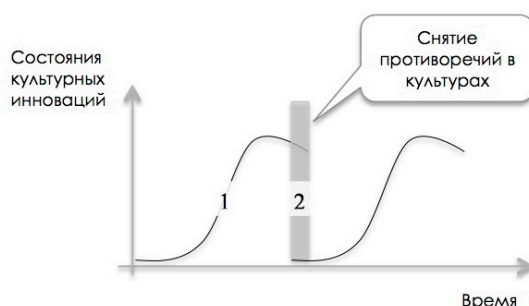


Рисунок 1 - Логика развития как смены поколений культурных инноваций

Из этого с очевидностью следует, что не любая образовательная система, не любое образовательное пространство может обеспечить такую поддержку развитию. Решения о том, как должно быть организовано такое пространство, логически выстраиваются в упорядоченный ряд.

Вместе с разнообразием и глубиной решений он создает из них особенную поверхность - гиперболоид.

«Гиперболоид» решений об организации развивающей образовательной среды

Сложность деятельности по организации образовательного пространства, ориентированного на развитие, происходит от большого количества различий, которые должны состояться у ее исполнителей. Ошибочно полагать, что все они сводятся к технологиям обучения, или (шире) к дидактике, или (уже) к педагогическим техникам. До выбора всего этого должен существовать ряд глубоких решений, которые составят первые основания конкретных педагогических методик. Вот его некоторые «члены».

Решение 1 - об ориентации на уровни требований к образованию. Вуз или другое образовательное учреждение (далее - «Школа») должно определиться с тем, какое напряжение в поддержке развивающейся культуры оно будет поддерживать. Размах решений здесь огромен: от решения готовить самых сильных в мире личностей с высочайшим потенциалом живучести в профессии и в миру, которым нет и не будет равных на всем белом свете во все времена, до решения типа - «самим бы выжить, зарабатывая на продаже дипломов». Это самоопределенческое решение Школы, восходящее к требованиям среды, но и к собственным амбициям, существенно повлияет на все ее последующие технологические выборы.

Решение 2 - об уровне собственного целеполагания. Школе следует определиться с собственными целями в образовании. Она должна выступить здесь как субъект образовательного пространства. Возможные варианты решений здесь таковы: либо транслировать освоенные ею самой культурные достижения вниз «по течению поколений»; либо развиваться вместе с учениками, изживая себя вчерашнюю; либо строить новый мир, которого еще не было; либо другое. Это второе самоопределенческое решение Школы напрямую восходит к ее собственным ценностям и приводит к ответу на вопрос о том, чего она «хочет сама».

Решение 3 – о подчинении той или иной образовательной парадигме. Решение это не простое, поскольку парадигма (с греч. - образец) – это то, внутри чего находится сам решатель и поэтому не может по-достоинству оценить и выбрать. Но образование развивается и уже почти видит ту целостность, которая ее покоряет. Выбор здесь пока состоит из двух альтернатив: 1) либо ориентироваться на классическую парадигму Яна Коменского («универсальное искусство всех учить всему») 2) либо – ориентироваться на нарастающую новую парадигму (образование как всеобщая форма становления Человека в человеке). И хотя новая образовательная парадигма еще только определяется и не сформулирована отчетливо, но даже по признакам [10, 11] понятно, что различия между ними космические. И если Школа подчиняет себя второму пути, то для всех ее последующих решений меняется многое: ученик в ней становится обучающимся (а не обучаемым); он становится субъектом собственной учебной деятельности (а не объектом педагогических опытов); в основу его учебной деятельности кладется самообучение, самообразование, саморазвитие; педагог превращается в умного, внимательного и заботливого помощника по самостановлению культуры. Таким образом, здесь возникает решение как ответ на вопрос – каков наш образец образования?

Решение 4 - о выборе подхода к образованию и обучению. В публичной риторике термин «подход к обучению» размыт - строгих различий между подходом, способом, взглядом, идеей и близкими к ним понятиями не существует. Здесь стоит опираться на мысль о том, что подход – это отношение к чему-либо, определяющее все возможные операции с ним. Исходя из этого можно размышлять о подходе к образованию как о доминирующем способе воплощения выбранной образовательной парадигмы, как о ее проекции на образовательные технологии. Серьезными, то есть, обоснованными взглядами, претендующими на уровень «подходов к образованию» можно считать следующие:

- Компетентностный подход – в нем доминирует дробление обучающейся культуры на мелкие компоненты (компетентности) и подбор курсов и педагогических техник для их создания;
- Деятельностный подход - здесь обучающаяся культура не дробится, а рассматривается как действующее целое. Образование здесь трудится над созданием развивающих это целое деятельностей;
- Проблемно-ориентированный подход – здесь доминирует создание проблем перед обучающейся культурой (не задач), вспоможение их самостоятельному преодолению с порождением собственных методов и освоение самого способа порождения;

- Контекстно-ориентированный подход – здесь доминирует погружение обучающейся культуры в специально созданные контексты, упорядоченные в восходящую к развитию логику их смены;
- Личностно-ориентированный подход – это способ, при котором обучающаяся культура творит свой собственный путь через задействование своих базовых конструкций – ценностей.

Можно ожидать, что при восхождении к пониманию образования как к вспоможению саморазвитию культуры ряд этих подходов увеличится. Кроме того, надо заметить, что не все существующие подходы в одинаковой степени работают на развитие (некоторые – лишь на функционирование). Поэтому выбор Школы здесь должен быть принципиальным, поскольку он определяет все последующие дидактические решения о конкретных образовательных программах, задает особенные нормативы для педагогических взаимодействий. Подход к образованию придает специфический вкус всем ингредиентам «дидактического блюда», которое предлагает Школа в нее поверившим.

Решение 5 - о выборе образовательной модели. Это решение о некоем особенном характере организации образования как технологической целостности. 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) дистанционной модели (обучение на расстоянии любыми доступными способами) 3) модели смешанного образования (разнообразие подходов, форм, методов и пр.) и других. Для облегчения принятия этого решения модели можно различать по характеру организации педагогического взаимодействия, по способу существования образовательного пространства (в открытом или закрытом режимах) и еще как-то. Выбор образовательной модели «тянет» за собой решения о принципах организации образовательного пространства Школы, об «устройстве» образовательного процесса и близким к ним решениям. Это решение о ее позиции в технологическом пространстве образования развивающего типа. Линии ориентации Школы на развитие или на поддержку функционирования здесь уже проявляются вполне отчетливо.

Решение 6 - о выборе принципов организации образовательного пространства. Принципы (лат.) – это начала. Школе надо определиться с начальными основаниями структуризации своего образовательного пространства. Полезно эти начала поделить на две «кучки». Есть некие базовые начала, по которым мир отделяет Школы, например, физтеха, МГУ, Гарварда от всех других. Это, например, состав и содержание обучающихся сред, роль обучающегося и педагога в учебной деятельности, распределение технологических приоритетов в обучении и другое [16]. А есть какие-то частные принципы, которые уточняют базовые. Все это - решения об облике внутренней среды Школы.

Решение 7 - о модели организации образовательного процесса. Это группа решений о том, как будет устроен образовательный процесс: будет ли там подготовительный процесс или нет? Как распределится время между самостоятельной работой учеников и работой в командах? Как будет устроено администрирование? Как будет создаваться послевкусие обучения? Это решения о процедурном устройстве образования в Школе. Очевидно, что разнообразие вариантов здесь огромно.

Решение 8 - об организации содержания образования. Содержание образования – педагогически адаптированный культурный опыт человечества [15]. В образовании он проявляется в виде образовательной «продукции» обучающихся. Типы такой «продукции» представляются несколькими уровнями содержания образования: просто информация (информационный уровень); деятельностно-поведенческий уровень; способностный уровень (проблемные ситуации, кейсы, обеспечивающие перенос и развитие способностей); эмоционально-ценностный уровень и др. Это решения о проектируемых результатах образования.

Решение 9 - о выборе образовательных технологий, наконец-то. Это решения о видах деятельности, направленных на достижение образовательных целей и освоения выбранного содержания образования. Образовательные технологии появляются существенно медленнее своих названий, но все же их можно различать: объяснительно-иллюстративные технологии (понимание, распознавание); репродуктивные технологии (воспроизведение); проблемно-поисковые технологии (исследование); коммуникативные технологии (общение); имитационно-ролевые технологии (игра); рефлексивные технологии (учение) и, наверное, какие-то другие. Решение 9 – это о методах обучения и образования.

Решение 10 - о разнообразии оргформ обучения. Оргформы – это инвариантные «кирпичики» видов учебной деятельности, в которых соединяются цели, содержание образования,

тип педагогического взаимодействия между участниками образовательного процесса и, наконец, методы и средства обучения и образования. Разнообразие оргформ расширяется: лекции, семинары, лабораторные занятия, вебинары, виртуальные семинары, образовательные экспедиции, проектно-аналитические сессии и пр. Это решения о глубине дидактического разнообразия образования.

Решение 11 - о подходе к подбору преподавателей. На этом этапе создания образовательного пространства Школе придется определяться с принципами отбора (подготовки, выращивания) обучающихся. Принципиально это ответ на вопрос - кого приглашать и выращивать: представителей академических подразделений, или практиков, или консультантов, или тьюторов, или философов с философией «как способа жить» [1]. Это решения о проводниках социокультурного опыта человечества

Решение 12 - о подходе к управлению качеством обучения. Здесь следует определиться с тем, как сокращать разницу между желанным и действительным в образовании: с помощью стандартов качества процессов, или с помощью круговой обратной связи, или с помощью оценок выходных результатов, или с помощью аккредитационных подходов и пр. Это решения об управлении состояниями образовательного процесса.

В образовательном пространстве по подобию с геометрическим пространством все эти решения образуют гиперboloид – поверхность второго порядка (Рис. 2). Горизонтальная плоскость (X,Z) в этом образном представлении логики принятия решений отражает разнообразие и глубину решений, а вертикаль (Y) – порядок между уровнями решений. «Узким» местом в этом пространстве является решение о подходе к образованию. Он делит все решения на две особенные группы: 1) решения концептуального характера – это те, которые задают магистральные направления развертки последующим решениям; 2) решения относительно дидактики образования развивающего типа.

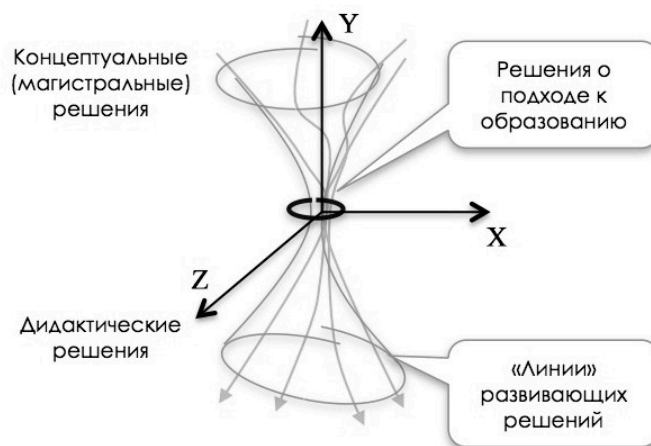


Рисунок 2 - «Гипербола» решений об облике образовательного пространства развивающего типа

Через все решения «гиперболоида» проходят и эксплицируются несколько конструктивных «линий» развития образования: линия целеполагания; линия отбора предметов образования; технологическая линия и другие.

Заключение

Анализ «гиперболоида» приводит к пониманию, что система образования (образовательное пространство), конструируемая для развития, будет решительно отличаться от системы, не различающей этого главного своего предназначения и успокаивающейся в «подтягивании» выдуманных компетентностей своих учеников до некоего нужного, заданного стандартом, тоже выдуманного на время уровня. На каждом шаге принятия решений в ней будет совершаться выбор в пользу поддержки творческого, расширяющегося, могучего потока содержания культуры – главной движущей силы развития живого в его человеческой фазе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Адо Пьер*. Философия как способ жить: Беседы с Жанни Карлие и Арнольдом И. Дэвидсоном /Пер. с франц. В.А. Воробьева. – М.; СПб.: Изд-во «Степной Ветер»; ИД «КОЛО», 2005. – 288 с.

2. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. - М.: Сов. радио, 1974.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. - М. - Т 1. - 1982. - 273 с.
4. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. Взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к германо-романскому. - М.: Известия, 2003. – 607 с.
5. Лотман Ю. М. Семиосфера. – С. Петербург.: «Искусство – СПб», 2010. – 704 с.
6. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. - М.: Московская школа политических исследований, 2000. С. 5-205
7. Маркс, К., Энгельс, Ф. Избр. соч.: в 9 т. – М.: Политиздат, 1987. – Т. 7. – С. 6.
8. Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития - М.: Наука, 1987. - 304 с.
9. Никаноров С.П. Теоретико-системные конструкты для концептуального анализа и проектирования. – М.: Концепт. – 2006. – С. 169.
10. Новиков А.М. Постиндустриальное образование.- М.: Эгвес, 2008. - 136 с.
11. Образовательные системы современной России: Справочник. – М.: РГГУ, 2010.
12. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. - М.: Наука, 1987. – 240 с.
13. Теслинов А.Г. Бизнес-перемены: 9 законов и 70 уроков настройки вашего бизнеса. - М.: Эксмо, 2011. – 284 с.
14. Уилбер Кен Краткая история всего/ Пер с англ. С.В. Зубкова. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 476 с.
15. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
16. Щенников С. А. Открытое образование. – М.: Наука, 2002. – 527 с.

THE HYPERBOLOID SOLUTIONS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL SPACE OF DEVELOPING TYPE

The article contains the logic of making decisions about the organization of education of developing type. This education is opposed to education «for purpose». The concept of the author links the decision in a coherent logic. This is the logic that produces a full portfolio of solutions. A vivid image of this logic is a hyperboloid.

ДАМУШЫ ТҮРДЕГІ БІЛІМ БЕРУ КЕҢІСТІКТІ ҰЙЫМДАСТЫРУ БОЙЫНША ШЕШІМДЕРДІҢ «ГИПЕРБОЛОИДЫ»

Мақалада дамушы түрдегі білім беру кеңістікті ұйымдастыруы бойынша шешімдердің қабылдану қисыны келтірілген. Бұл білім «есеб негізіндегі» білімге қарама қарсы қойып салыстырылады. Автордың концепциясы шешімдерді бір жалпылаған қисынға байланыстырып әкеледі. Аталмыш қисын шешімдердің толық «қоржының» құрады. Қисынның көрнекті бейнесі – ол гиперboloид.