

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧНЫХ ПОДХОДОВ К ОБРАЗОВАНИЮ

А.Г. Теслинов, генеральный директор научно-консалтинговой группы «DBA-concept», профессор, д-р техн. наук, ananda@teslinov.ru

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF TECHNOLOGICAL APPROACHES TO EDUCATION

Andrey Teslinov, general director of Scientific consulting group «DBA-concept» Ltd. Russia, Moscow, Doctor of Technical Sciences, ananda@teslinov.ru

Аннотация: В статье проводится концептуальная расчистка подходов к образованию. Подходы рассматриваются в технологическом значении, влияющим на возможность подъема качества образования.

Ключевые слова: образование, качество, подход, мышление, отношение

1. Проблема герменевтики подходов к образованию

Исследование возможностей подъема качества образования закономерно вызывает интерес к пониманию и развитию подходов к нему. Особенно глубоким этот интерес становится тогда, когда качество понимается не в техническом смысле, как степень соответствия характеристик объекта требованиям к нему, а в философском (гегелевском): «нечто есть благодаря своему качеству то, что оно есть и, теряя своё качество, перестает быть им». Первое значение качества принижает высоту мышления образования – оно не раскрывает вопроса о том, о каких и чьих требованиях идет речь, а в образовании это важно. Второй смысл обнажает предельно далекий горизонт различий образования, поскольку обращает к его основаниям.

В ситуации, в которой находится современное образование, едва поспевающее за темпом общественного развития и переменами в профессиональных средах, следует говорить не о повышении его качества, а о его «подъеме». Так называемое «повышение качества» означает, что оно остается прежним, измеряется прежними показателями, значение которых становится чуть выше прежнего. Но от современного и будущего образования ожидается другое – не сколько повышение значений ЕГЭ выпускников вузов, сколько других выпускников, способных делать то, что не умели прежние, быть такими, каких еще не было. Речь идет о другом качестве, которое уже не может быть измерено прежними показателями. Такого рода смену качества образования уместно называть его подъемом, имея в виду возрастание уровня его ранга.

Как это возможно?

Так поставленный вопрос выводит нас за границы принятого подхода к образованию. А каковы другие подходы, которые могли бы «обещать» его другое качество. Какие современные подходы к высшему и послевузовскому образованию открывают возможности для его подъема? Многие попытки ответить на такой вопрос бесперспективны по ряду причин концептуального характера.

- Во-первых, в публичной риторике добротного определения подхода к образованию нет. Следовательно, нет какой-либо прочной позиции для сопоставления подходов друг с другом. Компетентностный подход к образованию, экономический, социологический, системный, деятельностный, институциональный, личностно-ориентированный, социокоммуникативный, проблемный, антропологический, проектный, полисубъектный, андрагогический, этнопедагогический, культурологический и другие - в этой терминологической смеси не различимы взгляды на особенности изучения образования, на особенности технологий образовательной деятельности, на особенности поведения обучающихся и на что-то еще.
- Во-вторых, в подавляющем большинстве дискуссий не сознается, что подходы обсуждаются без отнесения их к разным образовательным парадигмам - образцам мышления образования. Это делает бессмысленным исследование подходов.
- В-третьих, нет хорошего концепта «подхода». Это и действие, и место, и способ, и взгляд, и спортивная попытка, и прием строевой армейской выучки, и, возможно, что-то другое. В этом пункте общая лингвистическая проблема эквивокации (многозначности терминов) соединяется с роскошью смыслового богатства наших языков.

В статье проводится концептуальная расчистка определений подходов к образованию в контексте задач подъема его качества. Это означает, что термин «подход» берется аспектно - в технологическом значении.

Как это понимать?

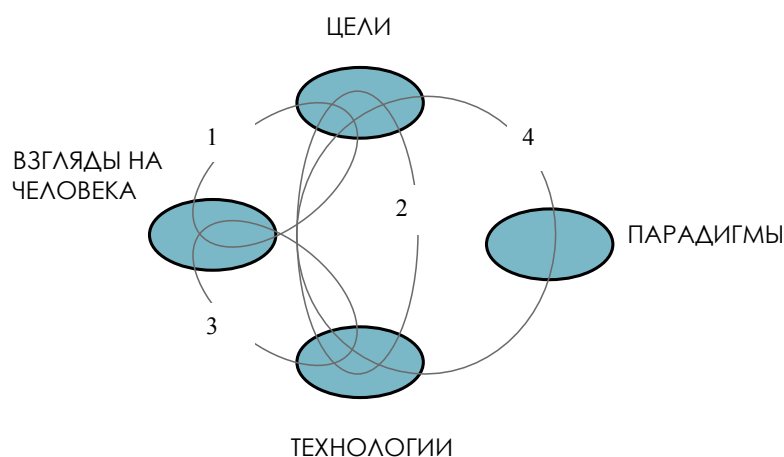
2. Подход к «подходам к образованию»

Необходимость в указании на подход к чему бы то ни было возникает за пределами этого «чего бы то ни было». Как правило, это указание на наше отношение к объекту, на наше определенное отношение к какому-то «отрезку» реальности. При этом каждое особенное отношение (собственническое ли, любовное ли, поддерживающее ли, исследовательское ли, использующее ли и любое другое) определяет особенные способы задействования этого «отрезка» в каких-то наших интересах. Иными словами, подход – это заинтересованное отношение к чему-либо, определяющее возможные операции с ним. Интерес здесь можно заменить целью. В таком понимании термина «подход» появляется возможность исследовать его технологичный аспект.

Вторая мысль – образование это деятельность, предметом которой являются люди, человек. Следовательно, подход к образованию – это заинтересованное отношение, взгляд на человека в образовательной деятельности, определяющий ее способы (технологии).

И третья мысль – во «второй природе», в культуре не бывает, так называемого, «чистого» отношения. Взгляд на любую деятельность всегда обусловлен некими моделями реальности, которые чаще всего не сознаются. Такие модели называют парадигмами (образцами) мышления. Этот тезис восходит к откровениям феноменологии [1] и ее утверждениям, развитым в культурологии. То есть, любое отношение к образованию, как и к любой другой деятельности, всегда обусловлено некоей парадигмой его мышления.

Исходя из этих кратко представленных соображений, концепт «подхода к образованию» в интересном для нас (технологическом) аспекте может быть представлен в виде схемы, построенной на четырех базисных множествах: множестве взглядов на людей; множестве целей образования, множестве образовательных технологий, множестве парадигм образования (Рис.)



Концептуальная схема «подхода к образованию»

Цели задают особенные взгляды, особенные точки зрения на человека, (отношение 1); цели определяют технологии образования (отношение 2); технологии образования применяются к людям, исходя из особенных «технологических» взглядов на человека (отношение 3); парадигмы образования определяют связки целей и технологий образования.

В этой схеме можно различать как конструктивные, так и деструктивные виды образования. К первым можно отнести те, в которых цели, технологии, применяемые по отношению к людям, согласованы и адекватны образовательной парадигме. Вторые – это те, в которых, например, технологии образования никак не связаны с целями и применяются не с теми целями, которые установлены, при этом цели соответствуют образовательным парадигмам, а технологии «выходят» за их границы.

Исходя из этой концептуальной схемы, подход к образованию можно определить (в нестрогой форме) как совокупность отношений, определяющих связки технологий и целей образования, применяемых к человеку, «взятому» в образование под конкретным взглядом, и воплощающих конкретные образовательные парадигмы. В границах конкретной образовательной парадигмы центральным отношением здесь является первое – отношение к человеку, так или иначе «взятому» в образование. Его уместно определить как «подходовое отношение».

Эти различия уже позволяют сравнивать как известные подходы к образованию, так и перспективные. Сделаем это в контексте подъема его качества.

3. Сопоставление подходов к образованию

Среди всего того, что называют «подходами к образованию», в технологичном аспекте выделяются лишь некоторые, теоретически и практически отработанные в разной мере.

Торжествующим над всеми другими является **компетентностный подход**. Его «подходовое отношение» определяется так: человек – это никакая не личность, не одушевленное существо, не становящийся Бог, а набор, матрица свойств (компетентностей), необходимых ему для выполнения конкретных видов деятельности. Целью образования в этом подходе является вспоможение овладению человеком качествами, необходимыми для эффективного выполнения заданных профессиональных и надпрофессиональных функций. Качество такого образования зависит от инструментальной мощности подхода, то есть, от тщательности изготовления матриц и задействования технологий их результативного «заполнения».

Подход этот как титульный продукт действующей образовательной парадигмы «искусства обучать всех всему» [2] относительно прост, удобен для измерения приращения компетентностей, за четыре века существования богато оснащен педагогическими техниками. При всем этом подход фатально опаздывает от образовательных потребностей развивающегося общества, поскольку ориентируется на уже существующие профессии с уже известными характеристиками. Кроме того, он бесполезен для формирования компетенций «тонкого» плана, не способен интегрировать «матричный» результат образования с «нематричным» характером профессиональных деятельностей. В условиях быстрых перемен в обществе компетентностный подход к образованию не способен обеспечивать желанное качество.

Деятельностный подход основывается на другом «подходovém отношении». Здесь человек взят как субъект, существующий в деятельности, интегрирующей его основные качества как деятеля и через это формирующей все его возможности. Цель образования при таком подходе - сформировать в человеке деятеля, способного успешно существовать в культуре и самостоятельно осваивать ее развивающиеся компоненты.

Качество образования при таком подходе определяется результатом развития способностей людей к порождению и осуществлению усложняющихся разнородных деятельностей (не функций). Оно обеспечивается не раздробленными курсами, но их целостностью, и может быть проверено только в деятельности, а не тестами и подобными им формальными средствами. По этой причине он менее прост, чем компетентностный, который, хотя и тоже реализуется через деятельности, но не выращивает способность к ним. Деятельностный подход побуждает людей к активной познавательной самостоятельности и богато насыщает образование культурными компонентами. Примеров воплощения этого подхода не много. Разновидностью деятельностного подхода к образованию можно считать так называемый «проектный» подход при условии, что в нем выращиваются все компоненты деятельности, а не ее ограниченная часть.

В **проблемно-ориентированном** подходе человек «берется» как существо, развивающееся в ходе пробрасывания впереди себя усложняющихся целей и движения к ним через осознанное и методичное разрешение проблем [3]. Целью образования при этом подходе является выращивание в человеке субъекта с развитой системой целеполагания и способностью к организации исследовательской деятельности, позволяющих ему постоянно расширять свой инструментарий постижения усложняющейся реальности.

Ядром подхода является проблема как отражение практического затруднения в познавательной сфере, не имеющее готовых инструментов для его разрешения. Технологичное использование проблем в образовательной деятельности (встреча с затруднением, осознание проблемы, поиск способа ее разрешения, превращение способа в метод) ведет обучающихся к освоению целеустремленного способа развития. Инструментальная мощь подхода зависит от качества образовательной проблематизации и методичного выведения из нее. Подход сложен в части, связанной с созданием проблем развивающего типа и длительным формированием способностей к поиску способов их разрешения и отчуждения от них. Однако, развитие полноценной субъектной позиции решительно выводит такое образование к высокому качеству.

В **контекстном подходе** человек «берется» как существо, развивающееся в ходе смены контекстов деятельности, каждый из которых вносит в поле его свойств новые возможности. Этим «подходovém отношением» преодолевается основное противоречие образования, состоящее в том, что нельзя стать мастером в одной деятельности, обучаясь другому [4]. Цель образования при таком подходе – формирование в человеке субъекта познания и освоения профессиональной и социокультурной деятельности.

Ключевой особенностью подхода является создание управляемого перехода из искусственного мира учебной деятельности в мир реальной, профессиональной деятельности. Такой переход

создается сменой особенных усложняющихся условий, в которых организуется усвоение разнородных компонентов культуры и способность к порождению ее новых слоев. Инструментальная мощь подхода зависит от качества и разнообразия создаваемых контекстов и логики их смены. Сложность подхода состоит в качественной организации контекстуального пространства образования. Подход требует длительного времени для выхода к сильным качественным результатам, но интенсивно меняет качество образования.

В **лично-ориентированном** подходе человек «берется» как усложняющаяся структура ценностей, которая определяет его возможности и способности к повышению качества деятельности и самой жизни [5]. Цель такого образования – формирование способностей саморазвития человека как личности через смену структуры его ценностей.

Здесь цель реализуется через организацию особенных деятельностей, в ходе которых развиваются ценности взаимодействующих людей. Динамика ценностей создает траекторию смены типа личности человека, который научается самостоятельно определять характер своего существования, способы жизни, формы и качество деятельности. Инструментальная мощь подхода зависит от качества обращения к ценностям обучающихся, погруженных в образовательное пространство, методически обоснованного создания ценностных конфликтов и выхода из них. Полнота культурного развития и, соответственно, образовательного эффекта, зависит от насыщенности образовательного пространства задачами ценностного плана. Подход создает наиболее сильные культурные трансформации в людях и поэтому сложен и опасен слабой предсказуемостью результатов.

Описанные подходы к образованию уже состоялись как методологически и технологически обоснованные практики. Они различаются не только базовым («подходным») отношением к человеку, но и обусловленными им дидактиками. Каждый из подходов создает особенное пространство возможностей для подъема качества образования.

Куда же движется фронт подходов к образованию?

4. Развитие подходов к образованию

Развитие подходов к образованию следует мыслить по направлению развертки двух идей.

1. Представляется конструктивным выводить направление развития подходов к образованию из закономерности трансформации базового отношения к человеку. Продолжая линию состоявшейся динамики этого отношения (человек – как функция, как деятель, как решатель проблем, как когнитивная сущность, как личность), закономерно предположить, что более сильным будет отношение к человеку как к развивающей себя культуре. Этот взгляд восходит к пониманию того, что по сути человечество – это «вторая природа», то есть культура, и что образование – и инструмент культуры, предназначенный для вспоможения ей в развитии себя самой. Такое отношение к человеку в образовании изменит цели образования. Вместо выращивания функции оно «займется» выращиванием в человеке трех субъектов: субъекта образования, субъекта развития, субъекта культуры [6]. Это существенно повлияет на образовательные технологии и в результате – на качество образования.

2. Закономерно меняются образцы деятельности, выступающие в качестве установок мышления содержания, технологий и самого качества образования. Уже можно наблюдать дифференциацию образовательной парадигмы, в которой взгляды на человека, взгляды на цели образования и на образовательные технологии отчетливо разделяются. Это разнообразие конфликтно и потому несет развивающий потенциал. В концептуальной схеме «подхода к образованию» уместно теперь установить отдельные отношения между множеством парадигм и множествами целей, технологий и взглядов на человека. Эта интеллектуальная интервенция принудит искать продуктивное согласие между возникающим видовым разнообразием концептов и послужит порождению новых подходов

к образованию.

Литература

1. *Гуссерль Э.* Философия как строгая наука. — Новочеркасск: Агенство «Сагуна, 1994. - 357с.
2. *Коменский Я.А.* Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. - М.: 1995.
3. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
4. *Вербичкий А.А.* Контекстно-компетентный подход к модернизации образования // Высшее образование в России, №5, 2010. С. 32 – 37.
5. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. – М.: 1964.
6. *Теслинов А.Г., Протасова И.А.* Образование по-взрослому. Дух андрагогики развития. – М.:, ФЛИНТА: Наука, 2016. – 112 с.

