



## Поиск, исследование, эксперимент

# Концептуальные основания конфигурирования деятельностного и личностного подходов в образовании

В.И. Гладковский

Процесс преобразования исходного материала (информации) в конечный продукт (знания, умения, отношения и убеждения) является сущностным основанием деятельностного подхода. Наличие субъекта образования служит основанием для применения личностного подхода. В качестве синтезирующей основы их единства предлагается использовать постнеклассический вариант системного подхода, направленный на согласование внешнего педагогического и внутреннего образовательного процессов.

31. Отставание качества образования от требований общества известный американский учёный Ф.Г.Кумбс считал одной из основных причин мирового кризиса образования [1]. Такое отставание, обусловленное, по его мнению, инертностью образовательных систем, негативно сказывается на качестве образования, в том числе и высшего, что весьма красноречиво подтверждается цифрами «отсева» студентов. Действительно, несмотря на большое количество желающих поступить в высшие учебные заведения, число ежегодно отчисляемых из-за неуспеваемости студентов показывает, что не все они успешно справляются с новыми для них требованиями. Например, в БрГТУ за 2005/2006 учебный год были отчислены, по официальным данным, свыше восьмисот студентов [2]. Интересно, что цифры «отсева» в вузах Франции, которые приводит доктор физико-математических наук В.С.Доценко, работающий в одном из французских университетов, приблизительно такие же [3, с. 21].

Анализ данных исследований социологического характера, проведённых автором данной статьи с 1996 года по 2006 год с охватом более 2000 студентов, даёт основания для выделения некоторых факторов, влияющих, по мнению самих студентов, на качество их учебной работы:

- 1) недостаточная подготовка к самостоятельному учению;
- 2) неумение рационально и эффективно использовать временной ресурс;
- 3) неумение преодолевать трудности, неизбежно появляющиеся в любой новой работе;
- 4) слабая выраженность навыков само-

воспитания, целеполагания, рефлексивного мышления и т.п.

Очевидно, что указанные факторы в той или иной мере связаны с проблемой качества образования, решение которой имеет отношение и к формированию будущего нашего общества. Не случайно Ю.В.Громыко, известный эксперт в области проблем образования, отмечает, что переживаемый российским обществом в настоящее время кризис образования связан с: 1) отсутствием однозначного способа включения образования в жизнедеятельность социума в силу конкуренции между основным и дополнительным образованием; 2) антиномным характером ги-



**Виктор Иванович Гладковский**, кандидат физико-математических наук, доцент, кафедры физики Брестского государственного технического университета.

Сложность определения критериев, по-видимому, можно связать с существованием спектра различных направлений развития самого образования. Например, В.А. Слестёнин и Г.И. Чижакова называют следующие тенденции, существующие в мировом образовании: фундаментализация, индивидуализация, теоретизация, функционализация и аксиологизация. **Фундаментализация** образования выражается в стремлении к формированию у индивида способности восприятия новых знаний в течение всей жизни. На полноту знаний в этом случае особого внимания не обращают... по причине их быстрого устаревания. **Индивидуализация** образования предполагает развитие у студентов творческих способностей, адекватных выбранной специальности. **Теоретизация** образования обусловлена тем, что при современном многообразии информационных потоков, зачастую противоречащих друг другу, должно цениться умение мыслить точно, на основании реальных фактов, а не под влиянием гипоте-

тических, хотя и внешне привлекательных, измышлений. Сюда же относят: умение принимать решение в условиях множества различных точек зрения; умение ведения дискуссий; способность к преодолению конфликтов; стремление к достижению партнёрского согласия. **Функционализация** образования — это тенденция, в которой знания о мире в целом используются не только для решения частных проблем в конкретных сферах деятельности, но и как средство разрешения проблем глобального характера. Наконец, существует ещё одна тенденция — **аксиологизация** образования, наличие которой связано с необходимостью учёта и взаимосогласования различных ценностных систем [5, с. 47–48].

**Общая характеристика концептуальных оснований:** ценностей, целей и подходов.

**Анализ содержания** сложившихся в мировом образовании тенденций даёт основания утверждать, что задача создания технологии формирования компетенций, направленных на преобразование информации в знания, умения, отношения и убеждения, является в настоящее время актуальной и важной как для отдельных индивидов, так и для общества в целом. Действительно, в современных условиях, когда объём научной и профессионально значимой информации неуклонно возрастает, а степень новизны усвоенной информации так же неуклонно уменьшается, создание подобной технологии становится насущной и необходимой задачей. Поскольку в процессе применения технологии как способа организации образовательной деятельности должно происходить преобразование информации в знания, умения, отношения и убеждения, то на этом основании её можно назвать информационно-образовательной. Для построения информационно-образовательной технологии на научной основе необходимо учесть так называемые концептуальные основания [6, с. 84]. Остановимся на краткой характеристике концептуальных оснований, применяемых в данной работе: ценностей, целей и подходов.

**Ценности**, начиная с работ немецкого физиолога и философа Р.Г. Лотце (60-е гг. XIX в.), принято связывать с тем, что имеет

какое-либо положительное или отрицательное значение для человека [5, с. 5–6]. В качестве положительной ценности может выступать всё, что важно, необходимо, полезно и значимо для него. Ценности могут быть как всеобщими, так и индивидуальными. Кроме того, ценности субъектов образовательной и педагогической деятельности могут как совпадать, так и различаться между собой.

Эффективность образовательной деятельности в первую очередь зависит от степени осознания ценности восприимчивости к новым знаниям, ценности развития творческих способностей, ценности точности мышления и ценности умения принимать обоснованное решение на основании проверенных фактов. Сюда же можно отнести и ценность рефлексивного мышления как средства такого осознания.

Эффективность педагогической деятельности невозможна без дополнительной объективации ценностей функционализации и аксиологизации. Действительно, о какой эффективности может идти речь, если картина мира у педагога сужена до размеров каких-либо частных проблем своей деятельности. Необходимость учёта и взаимосогласования различных ценностных систем в деятельности педагога является очевидной. Между ценностями и целями существуют определённые взаимосвязи. Если цель уже выбрана, то она оказывает формирующее влияние на отношение человека к многообразию явлений окружающего мира. Существующие ценности могут, в свою очередь, выступать в качестве одного из оснований выбора цели, позволяя сделать вывод о том, что ценности обладают ориентировочными функциями по отношению к выбору цели.

Целями называют представления о будущем состоянии предмета потребности [6, с. 87]. Эти представления выступают в качестве целей только в том случае, если они влияют на поведение человека, побуждая его к действиям, направленным на достижение цели. Как технологическая характеристика деятельности цель содержит в себе в свернутом виде указание не только на результат деятельности, но и на возможные способы его достижения. Мечта, например, не может являться целью, если она никак не проявляется

в соответствующей деятельности. Это же относится и к идеалу, ввиду его априорно постулируемой недостижимости. Поэтому реальное приближение к идеалу как цели какой-либо деятельности может быть осуществлено лишь в результате реализации специально выстроенных в образовательной технологии целей. Цель может быть только конкретной, чётко определённой, т.е. диагностичной.

Выбор конкретных образовательных целей есть дело каждого конкретного субъекта образовательной деятельности. Но выбор этот зависит от явно или неявно разделяемой преподавателем тенденции образования (или образовательных ценностей). Так, если основное внимание в педагогическом процессе уделяется формированию у студентов способности к восприятию новых знаний в течение всей жизни, значит, преобладает тенденция фундаментализации. Если в процессе обучения отдаётся приоритет развитию у студентов творческих способностей, соответствующих выбранной специальности, то преподаватель склоняется к тенденции индивидуализации образования и т.д. Способ реализации выбранных образовательных целей зависит от применяемого подхода.

Понятие подхода является самым сложным из рассматриваемых концептуальных оснований и по-разному определяется и понимается разными авторами. Например, Е.Н. Степанов и Л.М. Лузина – авторы составители специального справочно-методического пособия – считают, что *подход* – это «... ориентация учителя или руководителя образовательного учреждения при осуществлении своих действий, побуждающая к использованию определённой совокупности взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности» [7, с. 83]. Следовательно, при практическом применении подхода в большей степени обращают внимание на его ориентирующую функцию по отношению к применяемым педагогическим средствам.

Заметим, что, хотя ценности и принципы также обладают ориентирующей функцией, область применения подхода более широкая. О.С. Анисимов, один из видных экспертов в области методологии, полагает, что под-

ход — это «...процедура, в которой при построении методов, проектов деятельности предельно вводится «онтология», исходным основанием которой служит содержание понятия, соответствующего названию подхода» [6, с. 52].

Понятно, что основание это не должно меняться при анализе и нормировании конкретной деятельности. Ведь каждый подход имеет свою область применения, за пределами которой его использование уже неправомерно. Другими словами, в рамках одного и того же подхода нельзя переходить от одного основного понятия к другому — за исключением случая пересечения областей их применения. С этой точки зрения существование, к примеру, «лично-деятельностного» подхода возможно только на пересечении областей применения лично-деятельностного подходов. Кроме того, необходимо дополнительно указывать, каким образом названные подходы соотносятся между собой. В этой связи закономерен вопрос: можно ли применять деятельностный подход, нацеленный на преобразование «исходного объекта деятельности» [8, с. 85] в «конечный продукт» с определёнными, заранее известными свойствами, к понятию «личность»? Можно ли допустимо ли вообще трансформировать, преобразовывать или формировать личность? Ответ, по-видимому, необходимо искать в области прав человека. Ведь только сам человек вправе решать, каким ему хочется и каким он должен быть, хотя то, каким он становится, безусловно, не безразлично для других. Поэтому проблема педагогического влияния остаётся по-прежнему актуальной.

Возникает и другой вопрос: где искать кандидатуру на роль процесса, ответственного за подобное преобразование? Е.Н. Степанов и Л.М. Лузина полагают, что «...деятельностный подход, реализуемый в контексте жизнедеятельности конкретного ученика, учитывающий его жизненные планы, ценностные ориентации и все другие параметры субъективного мира, по своей сути является лично-деятельностным подходом» [8, с. 100]. К сожалению, авторы не затрагивают вопроса о предмете преобразования, т.е. не указывают, что именно предполагается пре-

образовывать в «контексте жизнедеятельности». Не говорят они и о принципах, конкретизирующих лично-деятельностный подход. Правда, даётся указание на способ такого преобразования — это совместная деятельность по реализации вместе выработанных целей и задач. Это уже деятельность кооперативная. И необходимо считаться с тем, что деятельность педагога является лишь частью «совместной деятельности». Опять же не до конца понятно, какие именно цели нужно определять вместе — те, что нужны педагогу (государству или обществу), или те, что нужны каждому конкретному субъекту образовательной деятельности. При этом цели, а значит, и способы их достижения необходимо выбирать так, чтобы искомое преобразование носило педагогически целенаправленный характер.

Существует ещё одна характеристика подхода, по-видимому, объединяющая две предыдущие точки зрения. *Подход* является комплексным педагогическим средством, состоящим из трёх основных компонентов. Во-первых, это взаимосвязанная совокупность основных понятий («онтология» — по О.С. Анисимову), используемых в процессе применения подхода. Во-вторых, это совокупность принципов, конкретизирующих данный подход. Принципы как основные направления деятельности содержат в себе исходные положения, или основные правила, которых следует придерживаться при достижении целей в рамках того или иного подхода. В-третьих, это описание приёмов и методов, применение которых обеспечивает достижение заданных целей [7, с. 84].

**Особенности используемых подходов в различных типах рациональности**

Известно, что все науки отличаются друг от друга по трём наиболее важным признакам: *предмет исследования, метод исследования и цель исследования*. В процессе своего исторического развития науки разделились, как полагает В.С. Стёпин, по этим трём основаниям на классические, неклассические и постнеклассические.

При совместном использовании разных подходов необходимо выявлять и очерчивать пределы общей области их применения. Тем

самым возникает проблема определения взаимоотношения подходов. Очевидно, что она по-разному решается в науках с разным типом рациональности. Охарактеризуем особенности используемых в контексте различных типов рациональности. В *классических науках*, таких как математика, механика, классическая физика, астрономия и пр., неявно подразумевается, что объект исследования существует сам по себе и ни от чего не зависит. В *неклассических науках* (например, квантовая физика) объект исследования перестаёт быть независимым от субъекта познания, поскольку в данном случае признаётся зависимость результатов исследования от средств исследования, как эмпирических, так и теоретических. Науки подобного типа опираются на следующие основные принципы: наблюдаемости; дополненности и соответствия. Принцип наблюдаемости постулирует необходимость истолкования; объяснения операциональной, инструментальной основы вводимой системы понятий. Другими словами, необходимо явно показать или хотя бы обозначить тот ряд операций или действий, при помощи которых получен тот или иной результат. С другой стороны, операциональное или технологическое определение понятий невозможно осуществить с абсолютной степенью строгости и завершённости. Причина этого связана с допущением субъекта в мир неклассической науки. Поэтому принцип дополненности предполагает допущение истинности различных теоретических описаний одной и той же реальности. Принцип соответствия понимается в смысле определения и уточнения связей между различными теоретическими описаниями одного и того же явления. В *постнеклассических науках*, таких как бионика, экология, геновая инженерия, различные междисциплинарные исследования и т.п., дополнительно признаётся зависимость результатов исследования не только от средств, но и от цели исследования [9, с. 15].

Содержание понятия «система» в *классическом варианте* теории познания интерпретируется как фундаментальное свойство объектов познания, присущее им самим; независимое ни от чего. Задача системного ис-

следования в этом случае состоит в выделении и изучении особых, системных свойств объекта. Такая задача решается, как известно, посредством выделения в объекте отдельных, относительно независимых друг от друга элементов, определения структуры связей между ними, изучения зависимостей между элементами и т.д. В *неклассическом варианте* гносеологии допускается множественность различных системных описаний одного и того же объекта. В *постнеклассическом варианте* теории познания понятие «система» рассматривается как способ организации различных представлений об объекте исследования, направленный на наиболее эффективное целенаправленное их использование при взаимодействии с реальностью [10, с. 282–284]. Постнеклассический вариант системного подхода конкретизируется следующими принципами: целостности; многоуровневости связей (внешних, внутренних, прямых и обратных); иерархической взаимосвязи уровней; целесообразности поведения системы; функционирования, развития и управляемости системы [11, с. 134–136].

Применение к образовательной деятельности принципа целостности подразумевает взаимосвязь, взаимообусловленность и органичное взаимодействие двух кооперируемых видов деятельности, реализуемых во внешнем педагогическом и внутреннем образовательном процессах. Педагогическая деятельность должна быть в большей мере направлена на создание условий, необходимых для самоопределения субъектов внутренней образовательной деятельности. Поэтому принцип целесообразности ориентирован на совместный учёт ценностных и целевых характеристик субъектов образовательной деятельности. Например, рассмотрение противоречий между свободой и необходимостью, сущим и должным неизбежно приводит к проблемам ответственности человека за выбор конкретного решения в той или иной ситуации. Совокупность таких решений обуславливает в конечном итоге выбор и прохождение жизненного пути. Самоорганизацию образовательной деятельности логично связывать с соблюдением её участниками совместно выработанных при-



оритетов, направленных на наиболее эффективное достижение образовательных целей. Принцип управления образовательной деятельностью понимается как создание условий для реализации функции развития управляемой деятельности. Но никакое развитие невозможно без сознательного и целенаправленного участия в этом процессе самого субъекта деятельности, что и обуславливает необходимость совместного применения деятельностного и личностного подходов для достижения цели управления. Существование критерия целесообразности педагогической деятельности и связанная с этим необходимость управления образовательной деятельностью дают основания для отнесения педагогики к наукам постнеклассического типа.

Представления о деятельности, по мнению В.С. Степина, также значительно эволюционировали со времён классических представлений, согласно которым она рассматривалась в качестве независимой от её субъекта, т.е. по существу выступала в качестве классического объекта исследования. Эта независимость устраняется в неклассическом представлении о деятельности, в котором она рассматривается уже как неотъемлемое свойство субъекта. В постнеклассическом представлении дополнительно постулируется, что деятельность является неотъемлемым социокультурно обусловленным свойством её субъекта [9, с. 15]. В соответствии с принципом дополненности образовательная деятельность в деятельностном подходе представляется в виде процесса, функциональной структуры, организованности и морфологии (материала) [10, с. 231, 282–283].

Для конкретизации деятельностного подхода в контексте образовательной деятельности были выбраны: принцип воспроизводства образовательной деятельности, определяющего необходимость существования образовательной деятельности и её роль в жизни общества (процессы); принцип возможности преобразования на основе определённой последовательности актов образовательной деятельности исходного материала – информации – в конечный продукт (знания, умения, отношения и убеждения субъекта преобразования); принцип системного разложения целостной образовательной деятель-

ности на «функциональную» и «морфологическую» части (функциональная структура); принцип генетического соответствия между уровнем организованности образовательной деятельности и системой социально-производственной кооперации (организованности); принцип возможности конструирования сложных систем образовательной деятельности на основе фактора преемственности между актами деятельности с учётом требования целостности образовательной деятельности (организованности); принцип первоначальной бесформенности информации, соответствующей чистой возможности к реализации в форме любой организации (материал).

Личностный подход в контексте образовательной деятельности конкретизируется принципом автономии личности, где личность понимается, по В.Н. Мясищеву, как совокупность отношений к себе и окружающему одушевленному и неодушевленному миру. Кроме того, этот подход должен быть дополнен принципом отказа от любых способов внешнего формирования личности обучающегося и принципом гуманистического взаимодействия между обучающимися и обучающимися, предполагающим терпимость по отношению к другому мнению [8, с. 115].

Личностный подход также конкретизируется принципами: а) принципом свободы самоопределения субъекта, предполагающим самостоятельность выбора им образовательного маршрута в соответствии со своими склонностями, стремлениями и возможностями; б) принципом обеспечения возможностей для самоактуализации, предполагающим определяющую роль активности человека в процессе образовательной деятельности; в) принципом индивидуализации темпа обучения, в соответствии с которым каждый обучающийся тратит на усвоение столько времени, сколько ему необходимо для полноценного изучения.

Совокупные нормы в контексте описания приемов и методов должны быть согласованы между собой так, чтобы в целом они были направлены на гарантированное достижение образовательных целей, предложенных педагогом и выбранных субъектом внутренней образовательной деятельности. Поэтому на основании принципа системного

разложения целостный образовательный процесс формально разделяется на *внешний педагогический процесс*, направленный на обучение навыкам поиска и преобразования информации в знания и умения, и *внутренний образовательный процесс*, ориентированный на выработку определённого отношения к себе и окружающему одушевлённому и неодушевлённому миру с переходом в соответствующие убеждения. Внешний педагогический процесс в большей степени связан с

областью рациональных приоритетов. Внутренний образовательный процесс естественным образом основывается на гуманистических приоритетах его участников, поскольку включает в себя контекст их жизнедеятельности. Для объединения этих процессов необходима образовательная технология как форма организации целостного образовательного процесса с учётом дифференциации содержания образования в зависимости от выбранной тенденции образования.

Таким образом, в качестве объединяющей, синтезирующей основы для согласования внешнего и внутреннего заказа на образовательный сервис в целостном образовательном процессе может быть использован постнеклассический вариант системного подхода. Кроме того, при таком объединении с необходимостью возникает задача учёта взаимосвязи между ценностями рационального и гуманистического типов. Исследование задач подобного рода совершенно не свойственно наукам классического типа, какой была в своё время авторитарная педагогика. Поэтому они и не могут быть решены в рамках классического типа рациональности в педагогике. Проблема стимулирования внутренней образовательной деятельности для достижения максимальной эффективности образовательного процесса также не может быть решена в рамках классической педагогики. Поэтому она требует отдельного исследования.

#### Список использованных источников

1. Кумбс, Ф.Г. Кризис образования в современном мире: Системный анализ / Ф.Г.Кумбс; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1970. – 262 с.
2. Из первых уст: Чтобы карась не дремал / В.И.Драган // Наша газета. – 2006. – № 11 (46). – С. 1. (Брест: БрГТУ).
3. Доценко, В.С. Пятое правило арифметики / В.С.Доценко // Наука и жизнь. – 2004. – С. 20–26.
4. Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю.В.Громыко. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.
5. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А.Слостенин, Г.И.Чижаклова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
6. Анисимов, О.С. Методологический словарь (для акмеологов и управленцев) / О.С.Анисимов. – М., 2001. – 168 с.
7. Степанов, Е.Н. Педагогика современных подходов и концепциях воспитания / Е.Н.Степанов, Л.М.Лузина. – М.: Творческий центр «Сфера», 2002. – 160 с.
8. Иванов, Д.А. Разработка концептуальных оснований трансляции и освоения нетрадиционного педагогического опыта на базе экспериментальных площадок / Д.А.Иванов, А.Н.Тубельский // Вопросы методологии. – 1992. – № 1–2. – С. 84–92.
9. Степин, В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность / В.С.Степин // Вопросы философии. – 2003. – № 8. – С. 5–17.
10. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды / Г.П.Щедровицкий. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.
11. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г.Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

Материал поступил в редакцию 24.05.2007.