

Министерство образования и науки Российской Федерации
Уральский государственный педагогический университет
Институт менеджмента и права
Кафедра управления образовательными системами

Е. И. Пургина

**Методологические подходы
в современном образовании
и педагогической науке**

Учебное пособие

Екатеринбург
2015

УДК 111.6
ББК Ч4.484
П88

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве учебного издания (Решение № 351).

Пособие печатается по решению кафедры управления образовательными системами УрГПУ

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

С. В. Корнилова, канд. филос. наук, доц. кафедры философии и культурологии ИППК ИСПН Уральского федерального университета

Н. И. Чуракова, канд. пед. наук, доц. кафедры управления образовательными системами Уральского государственного педагогического университета

Пургина, Е. И.

П94 Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке : учеб. пособие / Е. И. Пургина ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2015. — 275 с.

ISBN 978-5-7186-0642-3

В учебном пособии рассматриваются сущность и история формирования ряда научно-методологических подходов, лежащих в основе современной образовательной модели. Актуальность освоения предложенной проблематики обусловлена тем, что современные теоретические исследовательские проблемы образования и практическая педагогическая деятельность в равной степени требуют методологического обоснования. Пособие подготовлено в соответствии с требованиями Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования для студентов педагогических вузов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (квалификация «магистр»). Материалы учебного пособия могут быть использованы при изучении дисциплин «Современные проблемы науки и образования», «История и методология науки и образования», «Методология и методы научного исследования», а также для продуктивного проведения исследовательской деятельности и написания магистерской диссертации.

УДК 111.6
ББК Ч4.484

ISBN 978-5-7186-0642-3

© Пургина Е. И., 2015
© ФГБОУ ВПО «УрГПУ», 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	6
Раздел 1. Системно-деятельностный подход	13
1.1. Основные категории системно-деятельностного подхода	14
1.2. Из истории развития системно-деятельностного подхода	16
1.3. Тексты для чтения и размышления	20
<i>Боровских А. В., Розов Н. Х.</i> Деятельностные принципы в педагогике	20
<i>Леонтьев А. Н.</i> Психологический аспект понимания деятельности	31
<i>Давыдов В. В.</i> Полидисциплинарный характер понятия «деятельность»	37
<i>Талызина Н. Ф.</i> Теория поэтапного формирования умственных действий	42
<i>Асмолов А. Г.</i> Системно-деятельностный подход в образовании	50
1.4. Вопросы и задания для размышления над прочитанным	60
1.5. Литература для самостоятельного изучения	61
Раздел 2. Антропологический подход	62
2.1. Основные категории антропологического подхода	63
2.2. Из истории развития антропологических идей	64
2.3. Тексты для чтения и размышления	72
<i>Кант И.</i> Сущность антропологии	72
<i>Фейербах Л.</i> Сущность антропологической философии	80
<i>Маркс К.</i> Родовая сущность человека	82
<i>Чернышевский Н. Г.</i> Антропологический принцип в философии	86

<i>Ушинский К. Д.</i>	
Опыт педагогической антропологии.....	87
<i>Каптерев П. Ф.</i>	
Антропологические основания педагогической теории и практики	92
<i>Гессен С. И.</i>	
Концепция свободного человека.....	93
<i>Шелер М.</i>	
Положение человека в космосе	97
<i>Гелен А.</i>	
О систематике антропологии	100
<i>Бим-Бад Б. М.</i>	
Что такое педагогическая антропология?	105
2.4. Вопросы и задания для размышления над прочитанным	111
2.5. Литература для самостоятельного изучения	112
Раздел 3. Аксиологический подход.....	114
3.1. Основные категории аксиологического подхода	114
3.2. Из истории развития аксиологических идей	116
3.3. Тексты для чтения и размышления	126
<i>Кант И.</i>	
«Царство ценностей».....	126
<i>Риккерт Г.</i>	
Ценность и действительность	129
<i>Гессен С. И.</i>	
Культурные ценности и цели образования	131
<i>Каган М. С.</i>	
Ценностное отношение в архитектонике деятельности и культуры.....	133
<i>Крюков В. В.</i>	
Основные формы существования ценностей	147
<i>Сластенин В. А.</i>	
Аксиологические основы педагогики	154

<i>Зинченко В. П.</i>	
О целях и ценностях образования	170
Извлечения из ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»	174
Извлечения из «Меморандума непрерывного образования Европейского союза» (Лиссабон, 2000 г.).....	176
3.4. Вопросы и задания для размышления над прочитанным.....	178
3.5. Литература для самостоятельного изучения	179
Раздел 4. Компетентностный подход	181
4.1. Основные категории компетентностного подхода.....	181
4.2. Из истории развития компетентностного подхода.....	184
3.3. Тексты для чтения и размышления	195
<i>Спенсер Л. М., Спенсер С. М.</i>	
Определение компетенции	195
<i>Равен Дж.</i>	
Новая концепция анализа и оценки компетентности	200
<i>Зимняя И. А.</i>	
Социально-профессиональная компетентность человека ...	233
<i>Хуторской А. В.</i>	
Ключевые компетенции и образовательные стандарты	246
<i>Байденко В. И.</i>	
Компетентностный подход и его роль в современном высшем образовании	257
4.4. Вопросы и задания для размышления над прочитанным.....	262
4.5. Литература для самостоятельного изучения	264
Список исследователей	266
Литература по методологическим проблемам образования и педагогической науки	270
Электронные информационные ресурсы	272

ВВЕДЕНИЕ

Любые изменения в общественной жизни приводят к изменениям в системе образования. В многочисленных педагогических теориях происходит осмысление методологических оснований образования в контексте ценностей, актуальных для той или иной социально-культурной и экономической ситуации. Научными основаниями концепции образования выступают методологические подходы, определяющие ключевые направления развития всех компонентов образовательной системы.

Учебное пособие «Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке» предназначено для магистрантов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Настоящее издание относится к справочной литературе и может быть использовано при изучении целого ряда учебных дисциплин базовой и вариативной части общенаучного цикла в соответствии с ФГОС ВПО: «Современные проблемы науки и образования», «История и методология науки и образования», «Методология и методы научного исследования», а также для продуктивного проведения исследовательской деятельности и написания магистерской диссертации. Разработка данного учебного пособия обусловлена задачами, связанными с усилением научно-исследовательской составляющей подготовки магистрантов и проблемой формирования необходимых для этого компетенций:

- готовности использовать знание современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач (ОК-2);
- способности анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач (ПК-5);
- готовности использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач (ПК-6);
- готовности самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки (ПК-7).

Содержание предлагаемого учебного пособия направлено на решение следующих задач:

- введение магистрантов в проблемное поле методологии современной науки и образования;
- расширение общепедагогического и общекультурного кругозора магистрантов;
- освоение системного, концептуального видения ситуаций и процессов в области педагогики и образования;
- развитие исследовательских умений и навыков при анализе и синтезе педагогических явлений и фактов;
- совершенствование навыков самостоятельной работы с теоретико-методологическими источниками;
- развитие рефлексивной культуры педагога.

В современной науке методология рассматривается как совокупность наиболее общих, прежде всего мировоззренческих, принципов в их применении к решению сложных теоретических и практических задач; это мировоззренческая позиция исследователя, вместе с тем это и учение о методах познания, обосновывающее исходные принципы и способы их конкретного применения в познавательной и практической деятельности. Почему методологические проблемы приобретают важное значение в современную эпоху не только в сфере научных исследований, но и в образовательной практике?

Методология — это учение об организации деятельности. В то же время необходимо отметить, что не всякая деятельность нуждается в методологии. Вся человеческую деятельность можно разделить на репродуктивную и продуктивную. Продуктивная деятельность направлена на получение объективно нового или субъективно нового результата. Любая научно-исследовательская деятельность, грамотно реализованная, всегда направлена на объективно новый результат. Инновационная деятельность педагога-практика может быть направлена как на объективно новый, так и субъективно новый результат. Поэтому в случае продуктивной деятельности возникает необходимость ее организации, т. е. применения методологии. Можно согласиться с Н. Новиковым в том, что современные теоретические исследовательские проблемы образования и практическая педагогическая деятельность требуют в равной степени методологического обоснования¹.

¹ Новиков А. М. Методология образования. М., 2006. С. 19—20.

Анализ научных работ в области методологии педагогики показывает, что существуют различные позиции относительно понимания методологии вообще и методологии педагогики в частности. В. И. Загвязинский дает такое определение методологии педагогики: «Это учение о педагогическом знании и процессе его добывания, т. е. педагогическом познании. Она включает:

- 1) учение о структуре и функции педагогического знания, в том числе о педагогической проблематике;
- 2) исходные, ключевые, фундаментальные, философские, общенаучные и педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие методологический смысл;
- 3) учение о методах педагогического познания (методология в узком смысле слова)»¹.

Продолжая размышления А. И. Новикова, В. И. Загвязинский отмечает, что «методология педагогики стала всё больше отражать не только общие принципы, подходы и методы теории педагогики, но и её практическое приложение к развитию и обновлению содержания, т. е. стала методологией образовательной деятельности и прежде всего — деятельности по развитию, обновлению, преобразованию самой образовательной системы, а также ориентиром деятельности педагогов в смежных, нестандартных ситуациях»².

Методология образования и педагогики в содержательном аспекте позволяет соотносить понимание и объяснение сущности, структуры образования человека из её соотнесения со структурой мира в целом и бытия человека в частности; прогнозировать направление развития системы образования; осуществлять проектирование и организацию образовательного процесса.

Результаты осмысления методологических проблем могут формулироваться в рамках того или иного методологического подхода. Термин «подход» используется для обозначения совокупности идей, принципов, методов, лежащих в основе решения проблем. Подход — это методология решения проблемы, раскрывающая основную идею, социально-экономические, философские, психолого-педагогические предпосылки, цели, принципы, этапы достижения целей. Методологический подход в образовании и педаго-

¹ Загвязинский В. И. Методология и методика дидактических исследований. М., 1982. С. 7.

² Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога. М., 2006. С. 3.

гике рассматривается как система принципов и методов изучения, проектирования и организации образовательного процесса, которая складывается на основе системы знаний о закономерностях и законах взаимодействия элементов образовательного процесса, сформированной по отношению к какому-либо качеству или какой-либо стороне бытия человека¹.

По мнению Н. А. Вершининой, к анализу категории *подход* обычно обращаются в особые периоды развития той или иной деятельности, когда фиксируются принципиальные изменения или возникают неразрешимые наличными средствами проблемы. До XX в. характеристики подходов обсуждались в связи с ретроспективным отрицанием какого-либо подхода (подходы Платона и софистов, Ф. Бэкона и Аристотеля, эмпириокритицизм Маха и эмпиризм Локка) либо использовались как аргументы в споре (номинализм — реализм, корпускулярная и волновая теории света). Методологизация разных сфер деятельности в XX в. потребовала непосредственного конструирования разных подходов, поэтому в различных сферах культуры разрабатывались в качестве подходов феноменология, экзистенциализм, структурализм, научная организация труда. Различные подходы разрабатываются в конкретных науках, где они либо сменяют друг друга как этапы (например, революционная смена парадигмы в физике или кейнсианский этап в экономике), либо сосуществуют, не нарушая дисциплинарной целостности, но создавая полипредметность в рамках одной дисциплины (например, бихевиоризм или культурно-историческая концепция в психологии)².

Анализ работ по философии и методологии науки показывает, что категория «подход» рассматривается как одно из методологических понятий, наряду с такими категориями, как «метод», «программа», «алгоритм». Все они являются способами описания процедур научной деятельности, приводящих к получению научного знания. По мнению Е. В. Ушакова, категория «подход» — понятие, наименее разработанное в методологической литературе и рассматриваемое как наиболее общее из перечисленных: «Подход вы-

¹ Худякова Н. Д. О структуре философии современного образования // Вестн. Челябин. гос. ун-та. 2009. № 11. С. 79.

² Вершинина Н. А. Структура педагогики: методология исследования. СПб., 2008. С. 93.

ступает теоретическим основанием для более конкретных методологических предписаний»¹.

Сравнивая подход и метод, автор называет три главных их различия:

1) подход — *менее оформленное* методологическое образование, употребляется в тех случаях, когда научная проблема еще не может быть решена четкими методами, ученый ищет только подход к самой проблеме;

2) подход — *менее директивное* методологическое образование, он может предполагать альтернативы решения проблемы в виде других подходов, т. е. он заведомо предполагает (или имеет) альтернативы;

3) подход — *более крупное* методологическое образование, которое может объединять в себе совокупность методов, а кроме методов включает в себя теоретические тезисы, понятия, принципы, что является ядром подхода.

Таким образом, можно выделить две характеристики методологического подхода: концептуальную теоретическую часть и технологическую часть как способ, модель ее реализации.

Можно констатировать определенную взаимосвязь между методом и подходом. Однако, в отличие от подхода, метод характеризует процесс познания с точки зрения определения способа его осуществления, способа деятельности субъекта познания. Подход в полном смысле не может быть сведен к методу, выступает некой платформой, на основе которой и метод, и принцип, объединяясь, образуют определенную гносеологическую целостность. Современная отечественная педагогика признает, что методологический подход не просто задает модель авторского видения, понимания и интерпретации явлений, фактов и событий в педагогике, а выступает своеобразным научно обоснованным основанием целостного анализа и представления ее объекта, определяет угол зрения на логику и этапы развития исследования, регламентирует отбор и интерпретацию фактологического материала, закладывает аксиологические параметры оценки изучаемых педагогических явлений и т. д.²

¹ Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. 1983. С. 58.

² Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория. Ставрополь, 2006.

Э. Г. Юдин отмечает, что методологический подход «можно определить как принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования»¹.

Именно с фиксацией некоторой направленности научного исследования, с его целевой ориентацией, которые в совокупности определяют общую его стратегию, исследователи наиболее часто связывают понятие подхода.

Представление о методологическом подходе может быть дополнено представлением об уровнях методологического знания, предложенных И. В. Блаубергом и Э. Г. Юдиным². Согласно этим авторам, схема методологического анализа включает четыре уровня.

Содержание *первого, высшего философского уровня* методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания.

Второй уровень — общенаучная методология — представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин.

Третий уровень — конкретно-научная методология, т. е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Методология конкретной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, такие, например, как проблемы системного подхода или моделирование в педагогических исследованиях.

Четвертый уровень — технологическая методология — составляют методика и техника исследования, т. е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. На этом уровне методологическое зна-

¹ Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. М., 1978. С. 69.

² Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М., 1973. С. 69—70.

ние носит четко выраженный нормативный характер. Любой методологический подход содержит компоненты всех четырех уровней методологического знания.

Современное образование описывается целой совокупностью подходов, включающей системно-деятельностный, аксиологический, антропологический, культурологический, компетентностный, личностно ориентированный, технологический и др. Любой из названных методологических подходов в образовании через совокупность общих принципов в своем ракурсе описывает цели образования, отбор содержания и организацию образовательного процесса, оценку образовательных результатов. Сегодня очевидно, что современная модель образования проектируется и практически реализуется на основе перечисленных методологических подходов, которые, в свою очередь, взаимодействуют и дополняют друг друга. В предлагаемом учебном пособии мы сосредоточили внимание на сущности и истории становления системно-деятельностного, аксиологического, антропологического, компетентностного подходов в образовании и педагогической науке.

Разделы пособия имеют одинаковую структуру, включающую следующие компоненты:

- сущность рассматриваемого теоретико-методологического подхода;
- основные понятия;
- история развития идей в рамках данного подхода;
- материалы для чтения и размышления (классические труды различных авторов, статьи с результатами современных исследований);
- вопросы и задания для размышления над прочитанным;
- литература для самостоятельного изучения.

Помимо справочных и текстовых материалов, имеющих хрестоматийный характер, в пособии приводится список электронных ресурсов, которые студент может использовать для поиска информации в сети Интернет и освоения методологических проблем образования.

РАЗДЕЛ 1

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД

Деятельностный подход позволяет исследовать и проектировать образовательный процесс исходя из закономерностей организации человеком деятельности.

Системно-деятельностный подход интегрирует системный подход к организации образовательного процесса и его деятельностную интерпретацию, т. е. понимание образовательного процесса как совокупности многообразных взаимосвязанных и взаимообусловленных видов деятельности всех задействованных в нем субъектов.

Деятельностные принципы в педагогике:

- принцип единства сознания и деятельности: сознание не просто «проявляется и формируется» в деятельности как отдельная реальность — оно «встроено» в деятельность и неразрывно с ней;
- принцип субъектности: деятельность рассматривается как деятельность индивида, как его атрибут;
- принцип системности: деятельность раскладывается на отдельные действия (цели, задачи, средства, корректировка, результат); личность человека — совокупность всех видов деятельности, которые он освоил;
- принцип культурсообразности: образование должно способствовать освоению обучающимся совокупности тех форм и видов деятельности, которые осуществляет данное сообщество;
- принцип учета ведущих видов деятельности и закономерностей их смены;
- принцип учета зоны ближайшего развития и организация в ней совместной деятельности детей и взрослых;
- принцип развития обучающегося в образовательном процессе посредством расширения круга доступных ему видов и форм деятельности;
- принцип сотрудничества при организации различных видов деятельности и управлении ими.

1.1. Основные категории системно-деятельностного подхода

Деятельность — специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование.

Действие — отдельный акт деятельности, совершающийся на основе определенного мотива и направленный на достижение цели.

Действие умственное — действие человека, выполняемое во внутреннем плане сознания, без опоры на внешние средства, в том числе слышимую речь; этим умственные действия отличаются от других видов человеческих действий; они могут быть направлены на решение как познавательных, так и эмоциональных задач.

Деятельность ведущая — теоретический конструкт, обозначающий деятельность, в которой происходит возникновение и формирование основных психологических новообразований человека на той или иной ступени его развития и закладываются основы для перехода к новой ведущей деятельности. Выделяют следующие ведущие деятельности: непосредственное общение младенца со взрослыми; предметно-манипулятивная деятельность в раннем детстве; сюжетно-ролевая игра дошкольного возраста; учебная деятельность школьников; профессионально-учебная деятельность юности.

Зона ближайшего развития — понятие, введенное Л. С. Выготским; характеризует процесс подтягивания психического развития вслед за обучением. Эта зона определяется содержанием таких задач, которые ребенок может решить лишь с помощью взрослого, но после приобретения опыта совместной деятельности становится способным к самостоятельному решению аналогичных задач.

Игра — вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе.

Личность — человеческий индивид в аспекте его социальных ролей и качеств, формирующихся в процессе исторически конкретных видов деятельности и общественных отношений.

Мотивация — побуждение к действию; динамический процесс психофизиологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, ак-

тивность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности.

Мотив (от лат. *moveo* — двигаю) — субъективная причина (осознанная или неосознанная) того или иного поведения, действия человека; психическое явление, непосредственно побуждающее человека к выбору того или иного способа действия и его осуществлению. В качестве мотивов могут выступать инстинкты, влечения. Основная часть мотивов формируется в процессе социализации личности, ее становления и воспитания.

Образовательная деятельность — деятельность человека (обучающегося) по развитию своего жизненного опыта: по учению, воспитанию, развитию.

Ориентировочная основа действия — система представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия; первый этап обучения в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий (термин введен П. Я. Гальпериным). На этом этапе происходит предварительное ознакомление с действиями, овладение ООД, т. е. системой внутренних инструкций о том, как выполнять то или иное действие.

Потребность — психологическое переживание человеком нужды в том, чего ему недостает, внутренний стимул деятельности, имеющий субъективно-объективную природу.

Педагогическая деятельность — деятельность педагога по управлению образовательной деятельностью обучающихся.

Развитие — качественное изменение материальной или идеальной сторон объекта, характеризующееся направленностью и необратимостью процесса.

Система (от др.-греч. «целое, составленное из частей; соединение») — множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определенную целостность, единство.

Средства деятельности — материальные, духовные или информационные, с помощью которых реализуется деятельность.

Субъект деятельности — носитель предметно-практической активности и познания, осуществляющий изменение в других людях и в самом себе; субъектность человека проявляется в его жизнедеятельности, общении, самосознании.

Универсальные учебные действия — умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; в более узком значении — совокупность способов действия учащегося (а также связанные с ними навыки учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

Цель — 1) один из элементов поведения, сознательной деятельности, который характеризуется предвосхищением в сознании результата деятельности и путей, способов ее достижения; 2) осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека.

1.2. Из истории развития системно-деятельностного подхода

Деятельность — один из важнейших атрибутов бытия человека, связанный с целенаправленным изменением внешнего мира, самого человека. Именно через деятельность раскрывается сущность человека. В зависимости от потребностей людей деятельность традиционно подразделяется: 1) на материальную (удовлетворение первичных потребностей — в еде, одежде, орудиях труда — через изменение внешней природы); 2) общественно-политическую (различные формы влияния на общественные отношения, организацию общественной жизни); 3) духовную (в области науки, искусства, религии и т. п.).

Все формы человеческой деятельности историчны. Они испытывают влияние разделения труда, что обусловлено значительными темпами роста потребностей людей, их разнообразием. Вследствие этого деятельность в обществе предстает как система, элементами которой являются люди, их потребности и интересы, предмет деятельности, мотивы деятельности, цели, средства и формы ее осуществления. Важную роль играет подсистема политических, правовых и социальных институтов как субъектов законодательно-регулирующей деятельности в обществе. Духовная деятельность позволяет людям не только вырабатывать отношение к общественным (коллективным) аспектам жизни, но и находить удовлетворе-

ние индивидуальных запросов в решении вечных проблем жизни и смерти, веры и т. д.

Как процесс, деятельность включает: 1) совокупность программ преобразования мира, практики; 2) вытекающие из любой программы действия; 3) операции. Любая деятельность предполагает специальную подготовку (образование), опыт, компетентность. Высокая динамика цивилизационных процессов связана с проблемой соотношения традиционного и новационного в программах деятельности.

Деятельность является объектом рефлексии как конкретных наук, так и философии. Сам термин впервые использовался в XIX в., в немецкой классической философии. Г. В. Ф. Гегель рассматривал триаду «цель — деятельность — материал». Деятельность — это то, что воплощает изначальную цель (объективную, но идеальную) в материал (тоже объективный, но реальный). Деятельность — это процесс реализации цели, превращения идеального в материальное. В диалектическом материализме деятельность — специфически человеческая форма активного отношения человека к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование.

Особенно актуальным ее исследование стало в XX столетии в связи с усложнением ее функций, ростом влияния ее результатов на человека (сферы психологии и экологии). С очевидностью проявилось стремление различных наук не только использовать философскую традицию категориального освоения деятельности, но и найти новые аспекты ее проявления. Высокой активностью в этом плане отличаются исследования в области психологии, социологии, политологии, экологии, экономической теории, этики. В них используется деятельностный подход к проявлениям как общественного, так и индивидуального сознания.

Изучение деятельности стало центральной темой отечественной психологии, связанной прежде всего с именами С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева. Первый шаг к признанию деятельности в качестве предмета психологии был сделан в 1922 г. С. Л. Рубинштейном. Он положил начало деятельностной трактовке психики. Условно можно выделить три направления исследований, в которых заложены контуры деятельностного подхода в психологии: 1) знаково-символическое направление в развитии психи-

ки, разрабатывавшееся Л. С. Выготским); 2) личностное направление, согласно которому личность формируется в деятельности (разрабатывалось С. Л. Рубинштейном); 3) деятельность как самостоятельный предмет исследования (направление разрабатывалось А. Н. Леонтьевым). Приоритет переноса философской категории «деятельность» на психологическую почву принадлежит С. Л. Рубинштейну. Именно он впервые выделил предметную деятельность как предмет психологической науки. Он обратил внимание на то, что формирование идеального плана может осуществляться в самодетельности человека, результатом которой являются развивающиеся психические свойства. Стоит отметить, что в мировой науке отношение к термину «деятельность» неоднозначно. В английском языке слово «activity» означает любой вид практической или познавательной активности человека. Однако, как отмечал еще А. Н. Леонтьев, не все проявления жизненной активности человека могут быть отнесены к деятельности. Подлинная деятельность всегда связана с преобразованием действительности. В педагогике в качестве основных, ведущих выделяют игровую, учебную и трудовую деятельность. В психологии принята структура деятельности, включающая следующие составляющие: потребность — мотив — задача — средства (решения задачи) — действия — операции.

Системный подход в педагогике предполагает отношение к педагогике как к системе — совокупности хорошо структурированных и тесно взаимосвязанных элементов. Такой подход, в отличие от традиционного предметного, является более качественным и современным. В общем системный подход определяется пятью основными принципами: целостностью, иерархичностью, структуризацией, множественностью и системностью. Последний принцип по сути объединяет все остальные, поскольку гласит, что каждый объект может обладать всеми признаками системы. Принцип *целостности* говорит о том, что все элементы системы представляют собой единое целое. То есть все они подчинены общим принципам, целям и задачам. *Иерархичность* — это совокупность элементов системы, каждый из которых имеет определенное значение и подчинен другим элементам или сам подчиняет себе другие элементы системы. *Структуризация* — это объединение различных элементов системы в отдельные подсистемы по определенным признакам. Каждая из таких подсистем, в свою очередь, может иметь различ-

ные связи с другими подсистемами. *Множественность* предполагает использование множества различных моделей для описания каждого отдельного элемента и всей системы в целом. Понимание того факта, что педагогика является очень сложной системой, состоящей из большого количества целей, задач, принципов, форм и методов, — это и есть системный подход в педагогике.

Идея соединения системного и деятельностного подходов принадлежит в основном отечественным ученым и рассматривалась в первую очередь в работах философов марксистской школы (Э. В. Ильенков, М. С. Каган, П. В. Копнин, В. А. Лекторский, Э. Г. Юдин и др.) и психологов (А. Г. Асмолов, М. Я. Басов, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. В. Рубцов и др.). Значительный импульс развитию этой идеи придали работы зарубежных и отечественных психологов и педагогов 1960—1990-х гг., разрабатывавших вопросы обучения и воспитания ребенка (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, Д. И. Фельдштейн, Л. М. Фридман, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин, К. ван Парререн, Ж. Карпей, Э. Эриксон), известных методистов-ученых, разрабатывавших проблемы развивающего обучения (А. Б. Воронцов, А. К. Дусавицкий, В. В. Репкин и др.).

Актуализация системно-деятельностного подхода связана с разработкой и реализацией стандартов общего образования второго поколения. В основе стандартов лежит деятельностная парадигма образования, постулирующая в качестве цели образования развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности. Процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта. Следование этой теории при формировании содержания общего образования предполагает, в частности, анализ видов ведущей деятельности (игровая, учебная, общение), выделение универсальных учебных действий, порождающих компетенции, знания, умения и навыки.

Системно-деятельностный подход позволяет наиболее полно на сегодняшний день описать основные психологические условия и механизмы процесса учения, структуру учебной деятельности учащихся, адекватную современным приоритетам российского образо-

вания. Другие методологические подходы к образованию, такие как компетентностный, личностно ориентированный и прочие, не только не противоречат системно-деятельностному подходу к проектированию, организации и оценке результатов образования, но и дополняют его.

По материалам книг:

1. Новиков, А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. — М., 2013.
2. Педагогика : словарь-справочник коррекционного педагога. — Ростов н/Д : Феникс, 2013.
3. Суворова, Г. А. Психология деятельности / Г. А. Суворова. — М. : ПЕРСЭ, 2003.

1.3. ТЕКСТЫ ДЛЯ ЧТЕНИЯ И РАЗМЫШЛЕНИЯ

А. В. Боровских, Н. Х. Розов

Деятельностные принципы в педагогике

Категория деятельности

Слово «деятельность» в обиходе обычно употребляют, не формализуя его и не вдаваясь в детализацию смысла. Словосочетания педагогическая деятельность, профессиональная деятельность, научная деятельность, производственная деятельность, учебная деятельность и т. п. привлекаются для того, чтобы описывать что-то более общее, чем просто действия, или работу, или труд.

Как термин это слово начинает применяться в XIX веке в классической немецкой философии. Экстрактом этого использования стало понимание деятельности. В. Ф. Гегелем в триаде «цель — деятельность — материал» <...>. Деятельность — это то, что воплощает изначальную цель (объективную, но идеальную) в материал (тоже объективный, но реальный). Деятельность — это процесс реализации цели, превращения идеального в материальное. В диалектическом материализме, отвергавшем изначальное идеальное бытие, деятельность понималась как целесообразное действие или система действий человека. Впоследствии к этому определению добавилось ещё требование сознательности. Особо отмечалось, что

деятельность всегда является социально-определённой, однако механизм этой социальной определённости постоянно оставался за кадром. Несмотря на вроде бы произошедшую «материализацию» понятия деятельности, оно парадоксальным образом сохраняло ту самую идеалистическую сущность, которая была в него заложена Гегелем. И эта сущность постоянно проявляла себя в вопросе о происхождении цели <...>.

По-видимому, для того, чтобы «материализовать» появление у человека целей, были введены потребности, которые якобы «порождают» цели. Этот термин оказался настолько неудачным, что вызывал отторжение уже на уровне обыденного сознания (в лозунге «всестороннего развития потребностей» — так и виделись выбегайловские кадавры из романа «Понедельник начинается в субботу»). Что и не удивительно: всё-таки потребности мы воспринимаем, во-первых, как явление сиюминутное, которое имеет место «здесь и сейчас», а во-вторых, как явление отчасти физиологическое. «Потребность в еде» — это понятно что, а вот формула «потребность в постоянном духовном развитии» ясна гораздо меньше. Безусловно, на самом деле всё обстояло наоборот — А. и Б. Стругацкие просто сумели выразить в своём романе, что именно этот фактор оказывается главным, основополагающим при формировании нового понимания деятельности.

Суть этого понимания в том, что деятельность является функцией не индивидуума, а общества. Не отдельного человека, а именно всё общество (для конкретной деятельности — конкретное общество) следует рассматривать как субъект деятельности. Это — главный, принципиальный момент. Человек только участвует в осуществлении, реализации деятельности — так же, как артист лишь исполняет роль в пьесе Шекспира, а сама эта пьеса, как составляющая культуры, принадлежит не артисту и даже не труппе театра, а обществу в целом.

Удивительным является то, что в таком понимании деятельность мгновенно «материализуется». Действительно, общество есть объективная реальность (= материя, по определению В. И. Ленина), движение общества — это движение материи, а если посмотреть на новое понимание деятельности, то именно оно и соответствует движению социальной реальности (материи). И настолько естественно соответствует, что становится непонятным, причём тут «це-

ли». В самом деле, каждая деятельность — педагогическая или научная, финансовая или производственная, культурная или организационная — это, с одной стороны, некоторая из функций общества, а с другой — элемент структуры того же общества. Ведь мы относим людей к тем или иным социальным группам именно по признаку деятельности (в социальном её понимании). Таким образом, именно через призму деятельностного взгляда мы начинаем отчётливо видеть общество как систему — как объективное соответствие между структурой этого объекта и функциями элементов этой структуры.

В социальном понимании деятельности мы обнаруживаем и ещё один момент: это понятие теперь действительно приобретает категориальный характер. Оно становится первичным. Оно не может быть определено по родовому принципу (нет более широких понятий, которые редуцировались бы к деятельности заданием дополнительных условий или требований). Оно не может быть определено путем редукции — как система из элементов, описываемых уже имеющимися понятиями. Оно самодостаточно, и если его приходится анализировать, дробя на части, то части тоже оказываются деятельностями.

Сформулированный нами подход к понятию деятельности задвигает на второй план её вульгарно-«материальную» сторону — преобразование окружающей природы, производительный труд, создание новой техники и т. д., что считалось первоосновой материалистического понимания общества. Теперь и технические новации, и производительный труд, и преобразование природы оказываются — с философской точки зрения — всего лишь в роли инструмента, посредством которого человек участвует в деятельности <...>.

«Деятельность есть движение общественной формы организации объективной реальности (материи)» — вот краткая формула понимания деятельности как категории. Справедливости ради следует отметить, что идея коллективного субъекта деятельности не нова. К ней так или иначе подходили практически все выдающиеся отечественные психологи: Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Э. В. Ильенков, Б. Д. Эльконин, В. В. Давыдов. Однако все они «упирались» в одну и ту же проблему, наиболее чётко сформулированную В. В. Давыдовым: «Очень долго в общественных науках

не обсуждался вопрос о наличии коллективного субъекта деятельности, о его своеобразии. В нашей стране лишь совсем недавно стали употреблять этот термин и анализировать особенности коллективного субъекта <...>. При этом подчёркивается, что коллективный субъект в известном смысле существует вне каждого отдельного индивидуального субъекта и выявляет себя не столько через сознание индивидов, сколько через внешнюю предметно-практическую коллективную деятельность. С этим можно согласиться. Но возникает вопрос: если коллективный субъект в известном смысле существует вне отдельных индивидов, то можно ли его представить в виде совокупности или группы людей и в каком точно смысле он существует вне отдельных индивидов, входящих в эту группу? Далее, какими существенными чертами должна обладать группа людей, осуществляющая совместную деятельность, чтобы её можно было определить в качестве коллективного субъекта? И ещё, по каким качествам можно различать коллективного и индивидуального субъектов, каковы характерные особенности индивидуального субъекта и чем он отличается от личности? Что можно отнести к личностному уровню выполнения индивидуальной деятельности? На эти вопросы, на наш взгляд, чётких ответов пока нет. Поэтому необходимо проводить соответствующие исследования. При их организации важно учитывать те теоретические представления, которые были разработаны в своё время в работах французских ученых Э. Дюркгейма, Ш. Блонделя, Л. Леви-Брюля и их последователей¹. Эта цитата позволяет осознать основную проблему: все упомянутые авторы, будучи психологами и рассматривая деятельность как функцию индивидуума, мыслили коллективную деятельность как «собранную» из индивидуальных, как их достаточно произвольное (и потому непонятное) соединение. Мы же изначально трактуем деятельность как данность, как целостность, как самодвижение общества, как одну из фундаментальных категорий. В этом — принципиальная разница и новизна предлагаемого здесь подхода (с. 24—28).

Деятельностный подход

Новый взгляд на деятельность как на функцию (со)общества, а не индивидуума, определяет направление решения целого ряда

¹ Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М. : Академия, 2004. С. 26—27.

классических вопросов философии, педагогики и психологии. Преимущественно в направлении превращения идеальных сущностей в образы материальных. Так, культура того или иного сообщества в широком смысле слова перестаёт быть коллекцией материальных ценностей (это было принято в марксистско-ленинских концепциях), традиций туманной этиологии, достижений неясного предназначения или культурных образцов, непонятно почему являющихся таковыми. В новом понимании она представляет собой полную совокупность тех форм и видов деятельности, которые осуществляет это сообщество. В узком смысле (как ценности сообщества) — это инвариант указанной совокупности форм и видов деятельности, то есть та составляющая деятельности сообщества, которая не зависит от конкретного вида, формы и содержания деятельности. Другими словами, это — то, что сохраняется при переходе от одного вида или формы деятельности к другому.

Личность человека — это совокупность всех тех деятельностей, в которых человек участвует, и всех тех ролей, которые он в них исполняет. Собственно, именно уникальность этой совокупности и определяет уникальность личности. Конфликты деятельностей и ролей отражаются в личности человека, приводят к её развитию через противоречия и борьбу тех самых деятельностей. Кстати, и развитие человека приобретает вполне понятный смысл — как расширение круга доступных ему видов и форм деятельности. Сужение же этого круга, очевидно, есть противоположный процесс — деградация.

Сознание человека оказывается отражением, лучшим или худшим, удачным или неудачным, той деятельности, в которой он участвует. Именно из деятельности как общественной функции проецируются в сознание индивидуума мотивация и цель. Именно благодаря деятельности как общественной функции конкретный человек воспринимает универсальность как важнейшее свойство деятельности, означающее способность совершать то или иное действие или набор действий не в одном из фиксированных вариантов условий, а в любых условиях. Произвольность условий, создаваемых сообществом, осуществляющим деятельность, порождает произвольность, отличающую высшие психические функции человека от низших.

Переход от исполнения действий и операций в фиксированных условиях к исполнению универсальных действий и операций

отражается в мышлении человека в виде перехода от эмпирического мышления, мышления в действиях, к теоретическому мышлению, мышлению в понятиях, к использованию логики, к построению теории как системы мыслительной деятельности. Особенно ярко деятельностный подход в нашей трактовке проявляется в психолого-педагогических взглядах. Приведем ряд примеров, позволяющих по-новому взглянуть на известные педагогические факты.

Пример 1. М. Вертгеймер в работе «Продуктивное мышление» описывает на множестве примеров — от обыденных случаев до научной деятельности А. Эйнштейна — отличие «продуктивного» мышления от «непродуктивного». Основой гештальтпсихологии является принцип целостности: функции элемента в системе определяются не свойством этого отдельного элемента, а свойствами целой системы. При всей значимости и очевидной полезности этого принципа, реальное его применение в педагогической практике оказалось затруднительным: он позволял только фиксировать, отличать «правильное» знание от «неправильного», но не указывал способа формирования «правильного» знания, знания с пониманием. Последующие критики гештальттеории вполне справедливо отмечали как то, что «восхождение к целостности» представляет собой бесконечный процесс без разумных ограничений, так и, конечно, «негенетический» характер этой теории — она не объясняла, откуда берется в человеческой психике стремление к целостности. Но самое удивительное — ни создатель теории и его продолжатели, ни его критики не замечали, что обращение к «целому», к «общему» на самом деле является каноном социального поведения. Один из самых ярких примеров М. Вертгеймера — о мальчиках, играющих в волан, — показывает, что обращение к целому, к общему, есть обращение именно к целостности осуществляемой деятельности. И формируется этот алгоритм у ребёнка в том первом в его жизни сообществе, в котором он оказывается, — в семье, в семейной деятельности, первой деятельности, в которой он участвует. Нетрудно, кстати, понять, что подавляющее большинство социально-экономических передряг, которые нас постоянно преследуют, порождаются именно нарушением целостности той или иной деятельности. И приводит такое нарушение к разрушению деятельности и, как следствие, — к разрушению общества. Да и частные проблемы той или иной профессии, как правило, связаны (если во-

обще — не определяются) с разрушением целостности соответствующей деятельности — то ли педагогической, то ли производственной, то ли финансовой, то ли какой-то иной.

Пример 2. Л. С. Выготский, описывая в работе формирование высших психических функций, постоянно подчёркивает, что основным их отличием от низших является их произвольность. Напомним сюжет. Два мальчика, маленький и большой, играют в волан. Маленький всё время проигрывает, в конце концов, обижается и отказывается играть. Большой, подумав, предлагает маленькому играть дальше, но уже по другим правилам: как можно дольше удерживать волан в воздухе. И игра в результате продолжается к общему удовольствию. Интерпретация М. Вертгеймера: большой мальчик, предлагая маленькому новые правила игры, взглянул на неё с точки зрения целостности (имеется в виду общность интересов обоих мальчиков). Хотя взгляд этот был скорее бессознательным, чем сознательным, но именно он привёл к успеху. Откуда же эта произвольность берётся?

Автор вполне убедительно показывает, что она формируется у ребёнка как алгоритм поведения, который сначала окружающие применяли к нему, потом он применял к окружающим, а затем уже он стал применять к себе. Тем самым мы видим чёткий механизм освоения, усвоения той или иной функции в деятельности. Опосредующий элемент, знак (центральное понятие в теории Л. С. Выготского) оказывается образом опосредования действия через окружающих людей. Вообще, следует отметить, что эта теория Л. С. Выготского — теория деятельности (в новом понимании) как источника всей человеческой психики.

Пример 3. В той же работе Л. С. Выготский, изучая формирование произвольного внимания, описывает эксперимент, в котором ребёнок должен определить существенный признак некоторой вещи. Оказывается, что ребёнок сам это сделать не может! Однако если экспериментатор указывает ему на существенный признак, то ребёнок в дальнейшем начинает его замечать. Взглянем на этот эксперимент, исходя из нового понимания деятельности. Автор рассматривает его с точки зрения анализа процесса сосредоточения ребёнком внимания на вещи, на её свойствах. А ведь для ребёнка ведущей деятельностью является не исследовательская, а игровая — она состоит явно не в исследовании свойств вещи, а в игре с

экспериментатором. Именно поэтому всё внимание ребёнка сосредоточено не на вещи (она — лишь инструмент игры), не на её свойствах, а на экспериментаторе. Кстати, интересно выяснить: как развивались бы события, если тот же эксперимент с ребёнком будет проводить не человек, а компьютер, который не может давать указаний?

Пример 4. Д. Б. Эльконин исследовал <...> игру как специфическую деятельность. Выясним, какова общественная (а не индивидуально-психологическая) функция этого вида деятельности. Совершенно очевидно, что в игре складывается представление об универсальности деятельности (например, твой партнёр в догонялках вправе побежать в любую сторону, и независимо от этого ты должен его догнать). Здесь ребёнок начинает ощущать, что другой человек может задавать ему любые условия, и впервые учится перестраивать и алгоритмы действий, и мышление так, чтобы достигнуть цели независимо от ситуации. По-видимому, именно в игре и формируется психический механизм включения человека в деятельность, который потом будет работать. Ребёнку предлагают несколько накрытых крышками чашек, в одной из которых находится орех; нужно угадать, в какой чашке орех. Эксперимент повторяется, причём каждый раз на крышку чашки с орехом нанесена серая метка. Задача состоит в том, чтобы выяснить, может ли ребёнок методом проб и ошибок соотнести признак — серую метку — с наличием в чашке ореха. Эксперименты показали, что дети самостоятельно это сделать не в состоянии. Но после того, как экспериментатор указывал им на метку, они сразу же начинали использовать её как признак. По-видимому, именно в игре и формируется психический механизм включения человека в деятельность, который потом будет работать и в школе, и в жизни. Поэтому затруднения в освоении теоретического материала могут быть прямым следствием лагун в игровой деятельности ввиду домашнего воспитания, неконтролируемого увлечения компьютером или других причин. Из-за таких лагун у ребёнка могут оказаться не сформированными навыки перехода к универсальным представлениям и способам действий.

Пример 5. Сейчас достаточно популярен «проектный метод» обучения. Не будем останавливаться на его сущности и технологиях, поскольку нас интересует не исходный замысел, а сложившаяся

практика. А она такова: в подавляющем большинстве случаев школьник более-менее старательно «надёргивает» из Интернета (подчас — просто из прямо указанных ему источников) какую-то информацию на заданную тему (обычно случайно выбранную даже не им, а учителем), красиво оформляет «проект» (как правило, на техническую сторону дела времени уходит много больше, чем на понимание и освоение сути содержания) и потом в подходящей обстановке громко и с выражением читает текст (лучше, если наизусть) и демонстрирует «картинки». Что всё это означает с точки зрения деятельности? Да, собственно говоря, ничего! Как деятельность эта работа — малоосмысленная и малополезная, это — просто примитивное исполнение указаний. Не удивительно, что многие школьники спешат выполнить её формально, особо не вникая в суть темы, лишь бы получить какие-то «бонусы» (скажем, пятёрку в четверти). Примеры можно продолжать ещё долго. Однако, мы думаем, и так уже вполне очевидно: деятельностный взгляд в педагогике оказывается содержательным и его имеет смысл использовать как эффективный инструмент. Оставляем читателю возможность самому проанализировать, какую деятельность осуществляют дети при подготовке и сдаче ЕГЭ, при участии в олимпиадах (с. 35—38).

Деятельностные принципы педагогики

Вернемся теперь к тому, с чего мы начали, — к проблемам педагогики и педагогической логики. Покажем, что деятельностный подход позволяет ясно увидеть направления их решения. Сначала сформулируем несколько деятельностных принципов, которые мы считаем наиболее важными для педагогической деятельности. Прежде всего, нужен принцип, который должен определять цели и функции образования. Взгляд на деятельность как на общественную функцию, в которой отдельный человек лишь исполняет те или иные роли, позволяет предположить, что именно для подготовки к выполнению этих ролей человек и стремится получить образование. Это стремление (да и вообще стремление найти и занять свое место в деятельности) опирается, как мы уже отмечали, на психофизиологические механизмы, которые не могут не лежать вне нашего сознания. Правда, приходится констатировать, что детальное изучение этих механизмов на самом деле ничего реального педагогике не даёт. Поскольку либо они есть — и тогда педагог мо-

жет их использовать, либо их нет — и тогда надо отдавать ребёнка в руки специалиста по коррекционной психологии и педагогике. С точки же зрения педагогической деятельности важен, во-первых, сам факт наличия таких механизмов (что в рамках педагогической науки можно считать аксиомой). А во-вторых, существенен внешний, проявляющийся в поведении ребёнка результат работы этих механизмов и зависимость этого результата от внешних условий (что тоже известно и описывается в терминах мотивации деятельности, в частности, мотивации к учению). Таким образом, мы можем сформулировать первый деятельностный принцип педагогики: основная функция образования — подготовка ребёнка к участию в деятельности человеческого общества. И поэтому цель образования — приобретение навыков деятельности. Причем навыков обязательно в обобщённой форме: поскольку, как мы говорили выше, смена вида деятельности становится нормой, навыки должны иметь универсальный характер, а обобщение является одним из главных способов универсализации.

Второй деятельностный принцип педагогики созвучен хорошо известному деятельностному принципу педагогической психологии, устанавливающему, что учение человека есть специфический вид деятельности (так же, как, например, специфическим возрастным видом деятельности является игра). Потому и выстраиваться учебная деятельность должна как любая человеческая деятельность, по тем же законам и принципам. Полезно особо подчеркнуть, что, несмотря на идентичность формулировок, второй деятельностный принцип педагогики не тождественен деятельностному принципу педагогической психологии — поскольку под деятельностью в педагогике мы понимаем не функцию человека, а функцию сообщества. В силу этого на обучение нам надо смотреть как на процесс, происходящий в учебном сообществе (классе, группе). В сообществе, в котором и ученики, и учителя выполняют свои вполне определённые функции. И результат обучения следует расценивать именно с точки зрения исполнения этих функций, а не по тем или иным внешним, формальным параметрам, характеризующим чисто предметное знание (как, например, итоги ЕГЭ).

В своем учебном социуме дети распределяются по ролям, и эти роли невозможно *a priori* и однозначно связать с какими-то индивидуальными качествами конкретного ребёнка, поскольку такое

распределение определяется лишь отношением этих качеств. Оценки «отличник», «двоечник», «лидер», «пассивный», «отстающий», «трудный», «непослушный», «одарённый», «среднячок» — всё это, по большому счёту, только лишь роли в социуме (мы уже приводили выше пример, как подобные оценки меняются с изменением социального окружения). Поэтому учитель, вообще говоря, никогда не работает с отдельным, изолированным учеником (если не считать совсем специфических феноменов педагогического процесса — репетиторства или тьюторства), а всегда — с целым детским сообществом. Он не в состоянии изменить, реконструировать это сообщество, но законы его функционирования учитель может и должен использовать для достижения тех целей, которые соответствуют его функции — научить и воспитать.

Наконец, сформулируем третий деятельностный принцип педагогики: педагогическая деятельность есть специфический вид деятельности, являющейся, в широком смысле слова, управленческой, организующей и направляющей деятельностью. Вот почему педагогическая логика самой педагогической деятельности оказывается синтетической и обязана сопрягать логику целей деятельности (подготовка детей к будущей деятельности), логику объекта деятельности (учебная деятельность, осуществляемая детским сообществом) и логику собственной деятельности (обучающая деятельность учительского сообщества).

Здесь уместно ещё раз акцентировать внимание на специфике нашего понимания деятельности. Педагогическая деятельность — это функция педагогического сообщества в целом, а не одного отдельно взятого педагога, каким бы он ни был выдающимся. Она распадается на ряд подфункций — обучающих, воспитывающих, организующих, которые обязательно должны рассматриваться именно как неразрывные части единой деятельности. Наиболее важные — воспитательные — функции могут быть осуществлены только общими усилиями всего педагогического сообщества, отдельный педагог здесь бессилён. И поэтому главнейшей задачей высшего педагогического образования следует считать обеспечение не методической натасканности в преподавании конкретного предмета (что сегодня является преобладающим в учебном процессе педагогических вузов), а осознание каждым учителем себя как части единого педагогического сообщества, своей деятельности —

как определённой роли в этом сообществе и в деятельности этого сообщества (с. 39—41).

Боровских, А. В. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика / А. В. Боровских, Н. Х. Розов. — М. :МАКС Пресс, 2010.

А. Н. Леонтьев

Психологический аспект понимания деятельности

Важность категории деятельности не требует доказательства. Внесение в психологическую науку категории деятельности <...> в ее последовательно марксистском понимании имеет поистине ключевое значение для решения таких капитальных проблем, как проблема сознания человека, его генезиса, его исторического и онтогенетического развития, проблема его внутреннего строения. Оно, наконец, единственно открывает возможность создать единую научную систему психологических знаний.

Первый вопрос, на котором я остановлюсь, — это вопрос о значении категории деятельности для понимания детерминации психики, сознания человека. В психологии известны два подхода к этой большой проблеме. Один из них постулирует прямую зависимость явлений сознания от тех или иных воздействий на рецепирующие системы человека. Подход этот с классической, так сказать, ясностью нашел свое выражение в психофизике и физиологии органов чувств прошлого столетия. Главная задача, на которую были направлены усилия исследователей, состояла в том, чтобы установить количественные зависимости ощущений как элементов сознания от физических параметров раздражителей, воздействующих на органы чувств. Таким образом, исходной для этих исследований служила следующая принципиальная схема: «раздражитель — субъективное переживание». Как известно, психофизические исследования внесли очень важный вклад в учение об ощущениях, но известно также, что исследования эти закрепляли субъективно-эмпирическое понимание ощущений и логически неизбежно приводили к выводам в духе физиологического идеализма.

Нужно заметить, что тот же самый подход и соответственно, та же самая принципиальная схема сохранились и в дальнейших

исследованиях восприятия, в частности в гештальтпсихологии. Наконец, в бихевиоризме, т. е. применительно к исследованию введения, он выразился в знаменитой схеме «стимул — реакция», которая до сих пор остается исходной для позитивистских психологических концепций, более всего распространенных сейчас в зарубежной психологии.

Ограниченность подхода, о котором идет речь, состоит в том, что для него существуют, с одной стороны, вещи, объекты, а с другой — пассивный, подвергающийся воздействиям субъект. Иначе говоря, подход этот отвлекается от того содержательного процесса, в котором осуществляются реальные связи субъекта с предметным миром, — от его деятельности.

Существуют многие попытки преодолеть теоретические трудности, создаваемые в психологии тем «постулатом непосредственности», как называет его Д. Н. Узнадзе, который лежит в основе рассматриваемого подхода. Так, подчеркивается, например, что эффекты внешних воздействий определяются не непосредственно самими воздействиями, а зависят от их преломления субъектом. С. Л. Рубинштейн в свое время выразил эту мысль в формуле о том, что внешние причины действуют через внутренние условия. Можно, однако, интерпретировать эту формулу по-разному в зависимости от того, что подразумевается под внутренними условиями. Если подразумевается изменение внутренних состояний субъекта, то этим в сущности не вносится ничего нового. Ведь любой объект способен изменять свои состояния и соответственно по-разному обнаруживать себя во взаимодействии с другими объектами. На размягченном грунте будут отпечатываться следы, на слежавшемся — нет, голодное животное будет реагировать на пищу, конечно, иначе, чем сытое; а у человека, научившегося читать, полученное им письмо вызовет, конечно, другое поведение, чем у человека неграмотного. Другое дело, если под внутренними условиями понимаются особенности активных со стороны субъекта процессов. Но тогда главный вопрос заключается в том, что же представляют собой эти процессы, опосредствующие воздействия предметного мира, отражающегося в голове человека. Принципиальный ответ на этот вопрос состоит в том, что это процессы, осуществляющие реальную жизнь человека в окружающем мире, его общественное бытие во всем богатстве и многообразии его форм, т. е. его деятельность.

Но что же мы разумеем, когда мы говорим о деятельности? Если иметь в виду деятельность человека, то можно сказать, что деятельность есть как бы молярная единица его индивидуального бытия, осуществляющая то или иное жизненное его отношение, подчеркнем: не элемент бытия, а именно единица, т. е. целостная неаддитивная система, обладающая многоуровневой организацией. Всякая предметная деятельность отвечает потребности, но всегда опредмеченной в мотиве; ее главными образующими являются цели и соответственно отвечающие им действия, средства и способы их выполнения и, наконец, те психофизиологические функции, реализующие деятельность, которые часто составляют ее естественные предпосылки и накладывают на ее протекание известные ограничения, часто перестраиваются в ней и даже ею порождаются. Может ли, однако, так понимаемая деятельность быть предметом изучения психологии? Ее различные стороны могут служить предметом изучения разных наук. Сейчас для нас важно лишь одно: что деятельность не может быть изъята из научного психологического изучения и что перед психологией она выступает как процесс, в котором порождается психическое отражение мира в голове человека, т. е. происходит переход отражаемого в психическое отражение, а с другой стороны, как процесс, который в свою очередь сам управляется психическим отражением <...>.

Итак, введение в психологию категории предметной деятельности ведет не к подмене предмета психологического исследования, а к его демистификации. Психология неизменно включала в предмет своего исследования внутренние деятельности, деятельности сознания. Вместе с тем она долгое время игнорировала вопрос о происхождении этих деятельностей, т. е. об их действительной природе. Перед психологией вопрос этот был поставлен, как известно, Сеченовым, который придавал ему принципиальное значение. Сейчас в современной психологии положение о том, что внутренние мыслительные процессы происходят из внешних, стало едва ли не общепризнанным. Идею интериоризации внешних процессов — правда, в грубо механистическом ее понимании — мы находим в начале века у бихевиористов; конкретные исследования этого процесса в онтогенезе и в ходе функционального развития были предприняты у нас Л. С. Выготским, а в зарубежной психологии — Пиаже и рядом других авторов. При всем несходстве общетеорети-

ческих позиций, с которых велись эти исследования, в одном пункте они сходятся: первоначально внутренние психические процессы имеют форму внешних процессов с внешними предметами; превращаясь во внутренние, эти внешние процессы не просто меняют свою форму, но подвергаются и известной трансформации, обобщаются, становятся более сокращенными и т. д. Все это, конечно, так, но нужно принять во внимание два положения, которые представляются капитально важными.

Первое заключается в том, что внутренняя деятельность есть подлинная деятельность, которая сохраняет общую структуру человеческой деятельности, в какой бы форме она ни протекала. Утверждение общности строения внешней, практической и внутренней, умственной деятельности имеет то значение, что оно позволяет понять постоянно происходящий между ними обмен звеньями; так, например, те или иные умственные действия могут входить в структуру непосредственно практической, материальной деятельности, и, наоборот, внешнедвигательные операции могут обслуживать выполнение умственного действия в структуре, скажем, чисто познавательной деятельности <...>.

Второе положение состоит в том, что и внутренняя деятельность, деятельность сознания, как и любая вообще предметная человеческая деятельность, тоже не может быть выключена из общественного процесса. Достаточно сказать, что только в обществе человек находит и предмет потребности, которой эта его деятельность отвечает, и цели, которые он преследует, и средства, необходимые для достижения этих целей.

До сих пор речь шла о деятельности в общем, о собирательном значении этого понятия. Реально же мы всегда имеем дело с отдельными деятельностями, каждая из которых отвечает определенной потребности субъекта, стремится к предмету этой потребности, угасает в результате ее удовлетворения и воспроизводится вновь, может быть, уже в других условиях и по отношению к изменившемуся предмету.

Основными «образующими» отдельных человеческих деятельностей являются осуществляющие их действия. Действием мы называем процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут, т. е. процесс, подчиненный сознательной цели. Подобно тому, как понятие мотива соотносительно с

понятием деятельности, понятие цели соотносительно с понятием действия.

Как уже говорилось, деятельность не является аддитивным процессом. Соответственно действия — это не особые «отдельности», которые включаются в состав деятельности. Человеческая деятельность существует как действие или цепь действий. Например, трудовая деятельность существует в трудовых действиях, учебная деятельность — в учебных действиях, деятельность общения — в действиях (актах) общения и т. д. Если из деятельности мысленно вычесть действия, ее осуществляющие, то от деятельности вообще ничего не остается. Это же можно выразить и иначе: когда перед нами разворачивается конкретный процесс — внешний или внутренний, то со стороны мотива он выступает в качестве деятельности человека, а как подчиненный цели — в качестве действия или системы, цепи действий.

Вместе с тем деятельность и действие представляют собой подлинные и притом не совпадающие между собой реальности. Одно и то же действие может осуществлять разные деятельности, может переходить из одной деятельности в другую; оно, таким образом, обнаруживает свою относительную самостоятельность. Обратимся снова к грубой иллюстрации: допустим, что у меня возникла цель — прибыть в пункт *Л*, и я это делаю; понятно, это данное действие может иметь совершенно разные мотивы, т. е. реализовывать совершенно разные деятельности. Очевидно, конечно, и обратное, а именно, что один и тот же мотив может порождать разные цели и соответственно разные действия.

В связи с выделением понятия действия как важнейшей «образующей» человеческой деятельности нужно принять во внимание, что сколько-нибудь развернутая деятельность предполагает достижение ряда конкретных целей, из числа которых некоторые связаны между собой жесткой последовательностью. Иначе говоря, деятельность обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели; при этом специальный случай состоит в том, что роль общей цели выполняет осознанный мотив, превращающийся благодаря его осознанию в мотив-цель <...>.

Термины «действие» и «операция» часто не различаются. Однако в контексте анализа деятельности их четкое различение со-

вершенно необходимо. Действия, как уже было сказано, соотносительны целям, операции — условиям. Допустим, что цель остается той же самой, условия же, в которых она дана, изменяются; тогда меняется только и именно операционный состав действия или (и это крайний случай) действие может оказаться вовсе невозможным, и задача остается неразрешенной. Наконец, главное, что заставляет особо выделять операции, заключается том, что операции, как правило, вырабатываются, обобщаются, фиксируются общественно-историческими, так что каждый отдельный индивид обучается операциям, усваивает и применяет их <...>.

Итак, в общем потоке деятельности, который образует человеческую жизнь в ее высших, опосредствованных психическим отражением проявлениях, анализ выделяет, во-первых, отдельные деятельности — по критерию различия побуждающих их мотивов. Далее выделяются действия — процессы, подчиняющиеся сознательным целям. Наконец, это операции, которые непосредственно зависят от условий достижения конкретной цели.

Эти «единицы» человеческой деятельности и образуют ее макроструктуру. Особенности анализа, который приводит к их выделению, состоят не в расчленении живой деятельности на элементы, а в раскрытии характеризующих ее отношений. Такой системный анализ одновременно исключает возможность какого бы то ни было удвоения изучаемой реальности: речь идет не о разных процессах, а скорее о разных плоскостях абстракции. Этим и объясняется, что по первому взгляду невозможно судить о том, имеем ли мы дело в каждом данном случае, например, с действием или с операцией. К тому же деятельность представляет собой в высшей степени динамическую систему, которая характеризуется постоянно происходящими трансформациями. Деятельность может утратить мотив, вызвавший ее к жизни, и тогда она превратится в действие, реализующее, может быть, совсем другое отношение к миру — другую деятельность; наоборот, действие может приобрести самостоятельную побудительную силу и стать особой деятельностью; наконец, действие может трансформироваться в способ достижения цели, в операцию, способную реализовать различные действия <...>.

Существуют отдельные деятельности, все компоненты которых являются существенно внутренними; такой может быть, на-

пример, познавательная деятельность. Более частный случай состоит в том, что внутренняя деятельность, отвечающая познавательному мотиву, реализуется существенно внешними по своей форме процессами; это могут быть либо внешние действия, либо внешнедвигательные операции, но никогда не отдельные их части. То же относится и к внешней деятельности: некоторые из осуществляющих внешнюю деятельность действий и операций могут иметь форму внутренних, умственных процессов, но опять-таки именно и только как действия или операции в их неделимости.

Деятельность субъекта опосредствуется и регулируется психическим отражением реальности. То, что в предметном мире выступает для субъекта как мотивы, цели и условия его деятельности, должно быть им так или иначе воспринято, представлено, понято, удержано и воспроизведено его памятью; это же относится к процессам его деятельности и к самому субъекту — к его состояниям, свойствам, особенностям. Таким образом, анализ деятельности приводит нас к традиционным темам психологии. Однако теперь логика исследования оборачивается так: проблема психических проявлений человека превращается в проблему их происхождения, их порождения жизнью.

Трудовая деятельность запечатлевается в своем продукте. Происходит, говоря словами Маркса, переход деятельности в форму покоящегося свойства; при этом регулирующий деятельность психический образ (представление) воплощается в предмете — ее продукте. Теперь, во внешней, экстернизированной форме своего бытия, этот исходный образ сам становится предметом восприятия: он осознается <...>.

Леонтьев, А. Н. Основы теории речевой деятельности / А. Н. Леонтьев. — М., 1974. — С. 5—20.

В. В. Давыдов

Полидисциплинарный характер понятия «деятельность»

В создании полидисциплинарного понятия «деятельность» в XX в. большой вклад внесли философия, логика, социология, психология, психофизиология, педагогика, культурология. Понятие

деятельности выделяет и определяет специфику общественной жизни людей, которая состоит в том, что они целенаправленно изменяют и преобразуют природную и социальную действительность. Характерная черта общественной жизни людей состоит в том, что она обнаруживает себя только через их деятельность, которая имеет различные виды и формы. Но исторически первым видом деятельности является коллективная трудовая деятельность.

«В конце процесса труда, как вполне правомерно отмечает К. Маркс, — получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, т. е. идеально. Человек не только изменяет форму того, что дано природой; в том, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинить свою волю»¹. Все виды и формы деятельности так или иначе исторически производны из труда и поэтому имеют ту же принципиальную структуру. Преобразуя природный или социальный предмет, человек всегда руководствуется идеальными представлениями о результате своей деятельности. Свои действия он подчиняет той цели, которая была выработана им в сознании (мышлении) еще до этих реальных действий в качестве их возможного результата, выраженного в идеальном представлении.

В английском языке русское слово «деятельность» звучит как «activity», — поэтому любой вид практической или познавательной «энергии» человека называется «activity». Однако не все проявления жизненной энергии или активности человека могут быть отнесены к его «деятельности», — подлинная деятельность всегда связана с преобразованием действительности. Этому в большей степени соответствуют немецкие слова «Tätigkeit» и «Handlung», которые переводятся русскими словами «деятельность» и «действие» или «поступок». Л. Выготский в своих работах, посвященных психическому развитию детей, неоднократно использовал слово «деятельность». При этом следует иметь в виду, что он был достаточно образованным человеком в области философии, психологии, культурологии и в других гуманитарных дисциплинах, чтобы употреблять это слово в его подлинном понятийном смысле. Например, свой общий генетический закон развития высших психических

¹ Маркс К. Капитал. М., 1978. С. 189.

функций Л. Выготский формулирует следующим образом: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды — сперва как деятельность коллективная, социальная, — второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка»¹. Согласно Л. Выготскому, мышление наперед устанавливает и подготавливает, предварительно организует то, что затем индивид совершает в реальных действиях². «Человек строит новые формы действия сперва мысленно и на бумаге, управляет битвами по картам, работает над мысленными моделями...»³. Мысленно (или «идеально») строит то, что затем стремится получить как результат своих реальных действий. Таким образом, суждения Л. Выготского об особенностях деятельности совпадают с ее пониманием у К. Маркса, который, опираясь на труды Гегеля, многое внес в разработку основ теории деятельности. Поэтому глубоко не правы те, кто полагает, будто Л. Выготский не имел определенного понятия деятельности. Такое понятие у него было, о чем свидетельствуют следующие материалы.

В работах Л. Выготского специально отмечается особая роль личной деятельности детей в их воспитании и обучении: «В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность»⁴. И далее Л. Выготский формулирует особый психологический закон, определяющий место собственной деятельности ребенка в его воспитании: «Психологический закон гласит: прежде чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность»⁵.

В подлинном образовании главной фигурой, согласно Л. Выготскому, является сам ребенок как субъект собственной деятельности. Учитель (воспитатель), пользуясь большими возможностями

¹ Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991. С. 387.

² Там же. С. 199.

³ Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти т. М., 1993. Т. 3. С. 124.

⁴ Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991. С. 82.

⁵ Там же. С. 118.

социальной среды, в которой живет и действует ребенок, может руководить его личной деятельностью с целью ее дальнейшего развития. Вместе с тем следует иметь в виду, что у Л. Выготского правильно организованное обучение (и воспитание) ведут за собой детское развитие, вызывают к жизни ряд таких процессов, которые вне их вообще были бы невозможными. «Обучение есть, таким образом, — писал Л. Выготский, — внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека»¹.

Вопрос о соотношении обучения (воспитания) и развития Л. Выготский решал, опираясь на общий генетический закон развития психических функций у ребенка, обнаруживающийся в «зонах ближайшего развития», которые создаются в процессе его обучения, в процессе его общения со взрослыми и сверстниками (нечто новое ребенок сможет самостоятельно сделать после того, как осуществит это в сотрудничестве с другими). Новая психическая функция появляется у ребенка в качестве своеобразного «индивидуального продолжения» ее выполнения в коллективной деятельности, организация которой со стороны взрослого и есть обучение. «...Только то обучение является хорошим, — писал Л. Выготский, — которое забегает вперед развития»². Вне такого обучения (воспитания) в психической жизни ребенка невозможны процессы, которые связаны с его развитием (в этих положениях Л. Выготского выражено его понимание сущности развивающего обучения и воспитания, т. е. развивающего образования).

При ознакомлении с теми суждениями Л. Выготского, в которых подчеркивается роль собственной деятельности ребенка в его воспитании и обучении, у учителя может сложиться впечатление, что они льют воду на мельницу концепции свободного воспитания. Но это будет чистым заблуждением. На самом деле Л. Выготский постоянно рассматривает конкретные формы взаимосвязанной деятельности ребенка и воспитателя в ее взаимодействии с активной ролью социальной среды, специально обсуждает этико-педагогические вопросы целей социального воспитания <...>. Вместе с тем теория социального воспитания, писал Л. Выготский, «не только не обозначает капитуляции перед воспитанием, но, напротив того,

¹ Там же. С. 338.

² Там же. С. 386.

знаменует высшую точку в овладении течением воспитательных процессов... Она должна научить нас, как овладеть воспитанием, опираясь на его же собственные законы»¹. И далее: «...Воспитательный процесс оказывается трехсторонне активным: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда»².

Иными словами, согласно взглядам Л. Выготского, учителя (воспитатели) в процессе своей педагогической деятельности могут, опираясь на вполне определенные цели, организовать и руководить обучением и воспитанием питомцев с пониманием психологических законов их собственной деятельности и педагогических правил изменения их активной социальной среды. Эти взгляды понятны тем учителям (воспитателям), которые умеют творчески работать с самыми разными конкретными детьми в весьма различных и неповторимых ситуациях их жизни.

Многие ученики и последователи Л. Выготского (прежде всего А. Леонтьев, Д. Эльконин и др.) в своих работах по общей, возрастной и педагогической психологии конкретизировали и уточняли его понимание деятельности, ее роль в психическом развитии человека, ее значение в обучении и воспитании детей. Так, А. Леонтьев основой психического развития считал качественные изменения самой деятельности на протяжении всей жизни человека. В каждый период человек осуществляет совокупность различных видов деятельности (например, ребенок общается, играет, учится, занимается искусством и т. д.), но лишь выполнение одного из них имеет главное и определяющее значение для возникновения и становления основных психологических новообразований того или иного возрастного периода. Это деятельность была названа ведущим типом деятельности для каждого данного периода жизни человека. Например, для дошкольного возраста ведущей является игровая деятельность, для младшего школьного возраста — учебная деятельность <...>.

В исследованиях проблем развивающего обучения особенно подробно изучены содержание и структура учебной деятельности, процессы ее интериоризации, ее влияние на развитие у детей теоретического сознания и мышления, памяти, воображения, личности <...>. В настоящее время в России разворачиваются работы, связанные с изучением ведущей деятельности школьников-подростков, с

¹ Там же. С. 87.

² Там же. С. 89.

развитием у них на основе этой деятельности умения общаться и практического сознания. Результаты этих исследований демонстрируют исключительное значение полидисциплинарного понятия «деятельность» для раскрытия и описания достаточно тонких закономерностей психического развития человека, закономерностей построения развивающего образования <...>.

В последнее десятилетие в России проведен ряд серьезных философских, логических и общепсихологических исследований деятельности <...>. Было показано, что преобразующий характер любой деятельности позволяет ее субъекту постоянно выходить за пределы наличной конкретной ситуации, постоянно преодолевать лежащие в ее основе «программы». В этом обнаруживается принципиальная открытость и универсальность деятельности, которая тем самым представляет собой всеобщую форму культурно-исторического творчества людей.

Современная полидисциплинарная теория деятельности оказывает все большее влияние на различные сферы социальной практики, в том числе и на сферу образования.

Давыдов, В. В. Деятельность [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://rupedia.org/psih/page/davyidov_vv_deyatelnost.536.

Н. Ф. Талызина

Теория поэтапного формирования умственных действий

Эта теория рассматривает учение как систему определенных видов деятельности, выполнение которых приводит ученика к новым знаниям и умениям. «Условимся назвать учением, — пишет П. Я. Гальперин, — всякую деятельность, поскольку в результате у ее исполнителя формируются новые знания и умения или прежние знания и умения приобретают новые качества»¹. Усвоение новых знаний и умений может происходить не только в учебном процессе, но и в других видах деятельности: игре, труде. Особенность учеб-

¹ Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме формирования умственных действий и понятий. М., 1965. С. 15.

ной деятельности состоит в том, что она специально организована для усвоения социального опыта, в этом состоит ее цель. В других же случаях усвоение новых знаний и умений происходит как бы параллельно с реализацией совсем других целей.

Усвоение в условиях определенной организации этого процесса или другим человеком (учителем), или с помощью специально разработанной для этого программы (программированное обучение) называется учением. Учение, таким образом, имеет два отличительных признака: а) процесс усвоения выступает как основной, направленный на приобретение новых знаний и умений или на совершенствование имеющихся; б) этот процесс происходит в специально организованных условиях.

Учение, как и другие виды усвоения, имеет активную природу: совершается через те или иные действия (деятельность) субъекта усвоения; в случае учения — учащегося, обучаемого. В силу этого учение в психологии рассматривается как один из основных видов человеческой деятельности. Каждый вид деятельности учения, в свою очередь, состоит из системы действий, объединенных единым мотивом и в совокупности обеспечивающих достижение цели деятельности, в состав которой они входят.

Анализ учения должен начинаться с выделения деятельности, которую необходимо выполнить обучаемым, чтобы решить поставленную перед ними задачу, затем необходимо идти к выделению слагающих ее действий, а затем — к структурному и функциональному анализу содержания каждого из них.

Таким образом, центральным звеном этой теории является действие как единица деятельности учения, как единица любой человеческой деятельности. На уровне действия мы и будем вести анализ данной теории.

Учение как деятельность учащегося включает в себя несколько видов действий. Эти действия могут быть расклассифицированы по разным основаниям. Если поделить их по месту и функциям в деятельности, то одни займут место предмета усвоения (они усваиваются учащимися), другие окажутся средствами усвоения (с их помощью учащийся усваивает первую группу действий). При этом следует отметить, что действия, входящие в группу средств усвоения, ранее должны были быть предметами усвоения, т. е. входили в первую группу действий.

Если подойти к действиям, слагающим деятельность учения, со стороны их содержания, то их можно поделить на две группы:

1) Общие (планирование, контроль, действия, составляющие приемы логического мышления и др.). Эти действия не зависимы от особенностей того или иного предмета.

2) Специфические; они отражают особенности изучаемого предмета, их применение ограничено его спецификой (звуковой анализ слова, действия, необходимые для геометрических преобразований, и др.).

1. Структурные и функциональные части действия

Как было указано, выполнение действий субъектом всегда предполагает наличие определенной цели, которая, в свою очередь, достигается на основе какого-то мотива. Действие всегда направлено на материальный или идеальный предмет (объект).

Выполнение действия субъектом предполагает наличие у последнего определенного представления как о выполняемом действии, так и об условиях, в которых это действие выполняется.носителем рассматриваемых действий всегда является субъект действия. Наконец, всякое действие включает определенную совокупность операций, выполняемых в определенном порядке и в соответствии с определенным правилом. Последовательное выполнение операций составляет процесс выполнения действия.

В данной теории образ действия и образ среды действия объединяются в единый структурный элемент, на основе которого происходит управление действием и который называется ориентировочной основой действия <...>. Ориентировочную основу действия необходимо отличать от системы условий, объективно необходимых для успешного выполнения действия. Эта система условий связана: а) с особенностями цели и объекта действия, б) с характером и порядком операций, входящих в действие, в) с особенностями используемых орудий и др. <...>. Эти условия влияют на успешность действия независимо от того, осознает их обучаемый или не осознает. Так, например, при игре в шахматы успешность хода объективно определяется тем, насколько обеспечивается этим ходом взаимодействие фигур и контроль полей на доске.

Ориентировочная основа действия — это та система условий, на которую реально опирается человек при выполнении действия. Она может совпадать с объективно необходимой, но может и не

совпадать с ней. Нередко человек учитывает лишь часть объективно необходимых условий, а иногда включает в ориентировочную основу своих действий лишнее. Так, например, при решении задачи «Построить из 6 спичек четыре равносторонних треугольника, не ломая спичек», многие испытуемые включают в ориентировочную основу своих действий требование «сделать это на плоскости», хотя условия задачи такого ограничения не ставят.

Под деятельностью понимается такой процесс решения жизненных задач человеком, который побуждается той целью, на достижение которой он направлен. Действие же побуждается не самой целью, а мотивом (целью) той деятельности, в состав которой они входят. Операции — это способы, которыми осуществляется действие. Так, например, решение арифметической задачи при совпадении мотива и цели будет деятельностью. Сложение, допустим, двух многозначных чисел, которое по ходу решения этой задачи выполняет ученик, будет действием, а сложение в этих числах единиц или десятков будет операцией. В соответствии с таким пониманием понятия действия и операции являются относительными. То, что на одном этапе обучения выступает в качестве действия, на другом становится операцией. С другой стороны, действие может превратиться в деятельность, и наоборот. Если, например, учащийся выполняет вначале задания без интереса, им руководит только чувство долга, обязанность учиться или понимание невозможности решить без этих заданий другие, интересные для него задачи, то процесс решения каждого из этих заданий есть выполнение учеником действий. Но если на каком-то этапе его заинтересовали эти задания сами по себе, если у него появился познавательный интерес по отношению к ним, то процесс выполнения этих же заданий стал деятельностью, так как мотив сместился на цель, стал совпадать с ней. Если бы рассмотренные этапы ученик прошел в обратном порядке, он совершил бы переход от деятельности к действию.

Поскольку в дальнейшем не будет рассматриваться конкретное соотношение мотивов и целей при решении обучаемым тех или иных задач, то нет необходимости строго дифференцировать процессы, представляющие собой действия, и процессы, являющиеся деятельностью. Это, разумеется, вовсе не означает, что мы считаем этот момент несущественным. Наоборот, мы хорошо

понимаем значимость познавательных интересов для успешного обучения, но в данном случае ограничиваем анализ в основном уровне действия.

Действие по выполняемым им функциям может быть разделено на три части: ориентировочную, исполнительную и контрольную <...>. Ориентировочная часть действия связана с использованием человеком совокупности тех объективных условий, необходимых для успешного выполнения заданного действия, которые вошли в содержание ориентировочной основы действия. Исполнительная часть — рабочая часть действия — обеспечивает заданные преобразования в объекте действия (идеальные или материальные). Контрольная часть действия направлена на слежение за ходом действия, на сопоставление полученных результатов с заданными образцами. С ее помощью производится необходимая коррекция как в ориентировочной, так и исполнительных частях действия.

В разных действиях человека эти части имеют разную степень сложности, занимают разный объем. Однако их одновременное присутствие во всех действиях обязательно, так как без этого действие не может быть выполнено. Таким образом, любое действие человека представляет собой как бы своеобразную микросистему управления, включающую «управляющий орган» (ориентировочная часть действия), исполнительный, «рабочий орган» (исполнительная часть действия), следящий и сравнивающий механизм (контрольная часть действия).

2. Характеристики действия

<...> Действие субъекта может быть описано путем указания степени сформированности основных его характеристик. К числу независимых характеристик (параметров) действия относятся: форма, обобщенность, развернутость и освоенность (автоматизированность, быстрота и др.). Форма действия характеризует степень (уровень) присвоенности действия субъектом — главный аспект изменения действия на пути его преобразования из внешнего (материального) во внутреннее (умственное).

Другими словами, форма действия характеризует меру интериоризации действия. На этом пути различают три основные формы действия: материальную, внешнеречевую и умственную. Кроме того, выделяют материализованную форму, которая близка к материальной, и

перцептивную, являющуюся как бы промежуточной между материальной (или материализованной) и внешнеречевой. Материальная и материализованная форма действия являются исходными. Их особенность состоит в том, что объект действия дается учащемуся или в виде реальных предметов (материальная форма действия), или в виде моделей, схем, чертежей (материализованная форма действия). Действие в том и другом случае выполняется как реально преобразующее. Представление о материальной форме действия применительно к начальной школе может дать измерение, счет предметов. Примером материализованного действия может служить действие счета, выполняемое на изображенных предметах, схемах (например, ученик пальцем пересчитывает кружочки или палочки, изображенные в учебнике). Материальная и материализованная формы действия позволяют раскрывать перед учеником содержание действия — состав его операций, их последовательность и т. д., а также осуществлять объективный контроль за выполнением каждой входящей в него операции.

Перцептивные действия составляют умение видеть, слышать. Примером может служить счет предметов глазами. Объектами этих действий являются внешние материальные предметы или модели, схемы (материализованные объекты), но никаких изменений в этих объектах с помощью перцептивных действий не производится: это теоретические действия. Перцептивная форма действия возникает в результате преобразования материального или материализованного действия <...>.

Внешнеречевая форма действия характеризуется тем, что объект действия представлен в форме внешней речи — устной или письменной, процесс преобразования этого объекта происходит также по внешнеречевой форме — в форме рассуждения вслух или в виде прописывания его хода. В этой форме действие приобретает уже характер теоретического, идеального, но еще доступного внешнему, объективному наблюдению.

Умственная форма действия означает, что действие осуществляется про себя, его структурными элементами являются представления, понятия, операции, выполняемые про себя. Возможность выполнения действия полностью в умственной форме означает, что действие прошло весь путь интериоризации, превратилось из внешнего во внутреннее.

В каждой из этих форм могут быть представлены или все структурные элементы действия, или лишь некоторые из них. На-

пример, человек в уме складывает два числа. В этом случае все действие представлено в умственной форме. Это «чистая» форма действия. Если же человек, например, работает на станке, то исполнительная часть будет внешней, материальной, ориентировочные операции могут быть в перцептивной, во внешнеречевой или в умственной форме, объект действия — внешний, материальный. Здесь действие не будет иметь «чистой» формы; последняя определяется тем, в какой форме представлен объект (предмет), на который направлено действие и, главное, операции, преобразующие этот объект. Так, в нашем случае объект действия представлен в материальной форме, исполнительные операции являются реально преобразующими. Следовательно, действие имеет материальную форму. Если же исполнительные операции выполняются не руками, а взором (глазами), действие будем называть перцептивным. Как материальные, так и перцептивные операции могут быть реализованы только при наличии материальных или материализованных объектов действия, сочетание их с другой формой объектов невозможно. Аналогично действие будем считать внешнеречевым, если внешнеречевую (устную или письменную) форму будут иметь исполнительные операции и т. д. Обобщенность действия характеризует меру выделения существенных для выполнения действия свойств предметов из других, несущественных.

Развернутость действия показывает, все ли операции, первоначально входившие в состав действия, выполняются человеком. По мере формирования действия состав выполняемых операций уменьшается, действие становится свернутым, сокращенным. Освоенность действия включает такие характеристики действия, как легкость выполнения, степень автоматизированности и быстрота выполнения. Вначале выполнение действия идет с опознаванием каждой операции, медленно, но постепенно действие автоматизируется, и темп его выполнения увеличивается. Рассмотренные характеристики действия называются, как было указано, независимыми: ни одна из них не является следствием другой. Это означает, что в процессе формирования действия требуются определенные условия, необходимые для становления каждой из них.

Эта группа характеристик может быть названа также группой первичных характеристик. Кроме них действие имеет целый ряд вторичных свойств, зависящих от первых, являющихся следствием

их. К числу вторичных свойств относится разумность, сознательность и некоторые другие. Разумность действия определяется существенностью условий, на которые ориентируется человек, выполняющий данное действие. Разумность действия определяется, во-первых, содержанием ориентировочной основы действия: в нее должны войти существенные условия, во-вторых, обобщенностью действия: чем больше обобщено действие, тем оно разумнее. Разумность действия зависит от развернутости первоначальных форм действия: чем полнее действие представлено перед обучаемым, тем адекватней он усваивает его логику. Сознательность выполнения состоит в возможности не только правильно выполнять действие, но и обосновать в речевой форме правильность выполнения: человек может отдать себе отчет в том, что и почему он делает <...>.

Сознательность действия зависит от полноты представления действия во внешнеречевой форме и от качества усвоения этой формы действия обучаемым. П. Я. Гальперин обычно ограничивается этими двумя вторичными характеристиками. Однако можно выделить ряд других. В частности, как вторичные свойства действия выступают такие важные его характеристики, как абстрактность, прочность. Абстрактность действия состоит в возможности выполнения его как обобщенного и без опоры на чувственное содержание объектов. Очевидно, что это свойство есть результат изменения действия по форме: доведение до умственной формы всех структурных элементов действия. При этом объект действия, содержание ориентировочной основы действия, а также, очевидно, и его продукт (цель), должны быть представлены в понятийной форме. Кроме того, действие должно быть обобщено, т. е. быть отработано по параметру обобщенности. Прочность действия, понимаемая как возможность выполнения его спустя определенное время после формирования, есть результат обобщенности, автоматизации.

Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

Системно-деятельностный подход в образовании

Системно-деятельностный подход основывается на теоретических положениях концепции Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса развивающего образования и структуру учебной деятельности учащихся с учетом общих закономерностей возрастного развития детей и подростков.

Концепция развивающего образования была теоретически обоснована и развита в трудах Л. С. Выготского. Он рассматривал *обучение как движущую силу развития*. Для Л. С. Выготского показатель развития — переход от натуральных психических функций к высшим функциям. Поскольку именно обучение задает образцы высших психических функций или «идеальную форму» развития и обеспечивает их становление как содержательной характеристики сознания, Л. С. Выготский делал вывод о том, что обучение ведет за собой развитие. Однако ведущим является далеко не всякое обучение. Заслуга Л. С. Выготского в том, что он установил, каким требованиям должно удовлетворять развивающее обучение. Обучение, действительно, «ведущее за собой развитие», должно осуществляться в *зоне ближайшего развития* ребенка; его *содержанием* должна быть *система научных понятий*.

Зона ближайшего развития — это расхождение между уровнем развития, обнаруживаемым в самостоятельной деятельности ребенка, т. е. уровнем его актуального развития, и уровнем, который ребенок достигает в сотрудничестве со взрослым. Уровень, достигаемый в сотрудничестве, — это потенциальный уровень развития ребенка, который станет актуальным в ближайшем будущем. Практическое значение зоны ближайшего развития в том, что процедура ее диагностики позволяет научно обоснованно строить прогноз на ближайшие перспективы развития, решать диагностические и коррекционные задачи. В современной психологии идея зоны ближайшего развития является общепризнанной и служит моделью для разработки новых методов диагностики психического развития ребенка (интерактивная диагностика). Величина зоны ближайшего развития, т. е. расхождения между уровнем развития в самостоятельной деятельности и уровнем развития в сотрудничестве со взрослым, зависит:

– от внутренней логики развития психологических способностей и возможностей ребенка быть включенным в определенные формы сотрудничества и совместной деятельности со взрослым (уровень актуального развития в определенной степени лимитирует возможности сотрудничества);

– от форм сотрудничества и совместной деятельности, содержания и способов взаимодействия, предлагаемых взрослым.

В концепции Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова было обосновано положение: содержание образования проектирует определенный тип мышления — эмпирический или теоретический — в зависимости от содержания обучения (эмпирические или научные понятия). Л. С. Выготский писал, что обучение осуществляет свою ведущую роль в умственном развитии, прежде всего, через содержание усваиваемых знаний <...>.

Содержание учебного предмета при данном подходе выступает как система научных понятий, конституирующих определенную предметную область. В основе усвоения системы научных понятий, определяющих развитие теоретического мышления и прогресс познавательного развития учащихся, лежит организация системы учебных действий. Генезис знаний определяется формированием действия и его применением для решения задач. Как указывал В. В. Давыдов, первичная форма существования теоретического знания — это способ действия. Можно выделить следующие *виды учебных действий моделирующе-преобразующего характера*, направленных на построение содержательного обобщения и соответствующего способа ориентации в объекте:

– преобразование ситуации или изменение объектов для обнаружения всеобщего генетического фундаментального исходного отношения между объектами;

– моделирование всеобщего отношения в пространственно графической или знаково-символической форме (создание моделей);

– преобразование модели отношения для выделения отношений «в чистом виде»;

– выведение и построение серии частных конкретно- практических задач, решаемых обобщенным способом.

В наиболее полном виде такая система учебных действий была разработана для обучения математике и русскому языку в школе № 91 Москвы под руководством Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова.

Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов подчеркивали, что любое обучение и воспитание можно назвать развивающим, однако всегда должен стоять вопрос о том, «что конкретно развивают данные виды обучения и воспитания и соответствует ли при этом наблюдаемое развитие возрастным возможностям человека». Поэтому термин «развивающее обучение», согласно В. В. Давыдову, может быть содержательным только том случае, если определяются существенные его показатели:

- характеристика главных психологических новообразований, которые возникают, формируются и развиваются в данном возрасте;
- выделение ведущей деятельности данного возрастного периода, определяющей возникновение и развитие соответствующих новообразований;
- описание содержания и способов осуществления этой деятельности (выполняется ли она стихийно или целенаправленно и др.); указание на взаимосвязи учебной деятельности с другими видами деятельности;
- разработка системы методик по определению уровня развития соответствующих новообразований;
- определение характера связи уровней развития новообразований с особенностями организации ведущей деятельности и смежных с нею других видов деятельности.

Согласно теории планомерного, поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина предметом формирования должны стать действия, понимаемые как способы решения определенного класса задач. Для этого необходимо выделить и построить такую систему условий, учет которых не только обеспечивает, но даже и «вынуждает» ученика действовать правильно и только правильно, в требуемой форме и с заданными показателями. Эта система включает *три подсистемы*:

- 1) условия, обеспечивающие построение и правильное выполнение учеником нового способа действия;
- 2) условия, обеспечивающие «отработку», т. е. воспитание желаемых свойств способа действия;
- 3) условия, позволяющие уверенно и полноценно переносить выполнение действий из внешней предметной формы в умственный план.

Основное назначение *первой подсистемы* условий заключается в том, чтобы раскрыть перед учеником объективную структуру

материала и действия; выделить в материале ориентиры, а в действии последовательность его отдельных звеньев — систему объективных условий, позволяющих ученику с первого раза и каждый следующий раз правильно выполнять все задания. Эта система условий, обеспечивающих правильное выполнение нового действия, в теории получила название схемы ориентировочной основы действия. Она включает в себя: характеристику и функции продукта (результата), содержание и операциональный состав действия; характеристику материала, орудий и средств действия, в том числе и средств контроля.

Вторая подсистема — это описание условий, обеспечивающих приобретение действием желаемых свойств, форму выполнения действия (материальная/материализованная, речевая, умственная), полноту или сокращенность действия; меру дифференцировки, меру отделения существенных свойств от несущественных, временные и силовые характеристики, а также разумность, сознательность, обобщенность, критичность и освоенность действия.

Третья подсистема условий обеспечивает перенос действия в идеальный (умственный) план в ходе поэтапных преобразований, происходящих с действием в процессе его становления.

Выделены *шесть этапов* интериоризации действия.

На *первом этапе* усвоение начинается с *создания мотивационной основы действия*, когда закладывается отношение ученика к целям и задачам усваиваемого действия, к содержанию материала, на котором оно отрабатывается. Это отношение может в последующем измениться, но роль первоначальной мотивации для усвоения очень велика.

На *втором этапе* происходит становление *схемы ориентировочной основы действия*, т. е. системы ориентиров, необходимых для выполнения действия с требуемыми качествами. В ходе освоения действия эта схема постоянно проверяется и уточняется.

На *третьем этапе* происходит *формирование действий в материальной (материализованной) форме*, когда ориентировка и исполнение действия осуществляются с опорой на внешне представленные компоненты схемы ориентировочной основы действия.

Четвертый этап — внешнеречевой. Здесь происходит *преобразование действия* — вместо опоры на внешне представленные средства ученик переходит к описанию значений этих средств и

действий во внешней речи. Необходимость материального (материализованного) представления схемы ориентировочной основы действия, как и материальной формы действия, отпадает; ее содержание полностью отражается в речи, которая и начинает выступать в качестве основной опоры для становящегося действия.

На *пятом этапе* (действие во внешней речи «про себя») происходит дальнейшее преобразование действия — постепенное сокращение внешней, звуковой стороны речи, основное же содержание действия переносится во внутренний, умственный план.

На *шестом этапе* действие совершается в *скрытой речи* и приобретает форму собственно умственного действия. П. Я. Гальперин подчеркивал, что эмпирически формирование действия, понятия или образа может проходить с пропуском некоторых этапов данной шкалы; причем в ряде случаев такой пропуск является психологически вполне оправданным, так как учащийся в своем прошлом опыте уже овладел соответствующими формами и в состоянии успешно включить их в текущий процесс формирования (действия с предметами или их заместителями, речевые формы и т. д.). Вместе с тем П. Я. Гальперин обращал внимание на то, что суть не в поэтапности, а в полной системе условий, позволяющей однозначно определить и ход процесса, и его результат.

Анализ существующих подходов к оптимизации системы начального образования позволяет заключить, что при их значительном разнообразии признается необходимость реализации общего образования в единстве функций обучения и воспитания, познавательного и личностного развития учащихся на основе формирования общих учебных умений, обобщённых способов действия, обеспечивающих высокую эффективность решения жизненных задач и возможность саморазвития учащихся (с. 15—19).

Универсальные учебные действия

Методологические принципы разработки концепции развития универсальных учебных действий для начальной школы. За последние десятилетия в обществе произошли кардинальные изменения в представлении о целях образования и путях их реализации. От признания знаний, умений и навыков как основных итогов образования произошел переход к пониманию обучения как процесса подготовки учащихся к реальной жизни, готовности к тому, чтобы занять

активную позицию, успешно решать жизненные задачи, уметь сотрудничать и работать в группе, быть готовым к быстрому переучиванию в ответ на обновление знаний и требования рынка труда.

В зарубежной психологии такая переориентация нашла отражение в новых подходах: деятельностно-ориентированном учении и обучении; учении, ориентированном на решение задач (проблем); учении, ориентированном на процесс, т. е. на осознанное овладение самим процессом учения, входящими в его состав действиями, их последовательностью и связями между понятиями; учении в процессе решения задач, которые имеют непосредственную связь с практическими ситуациями из реальной жизни; проектной работе. По сути, происходит переход от обучения как преподнесения системы знаний к работе (активной деятельности) над заданиями (проблемами) с целью выработки определенных решений; от освоения отдельных учебных предметов к полидисциплинарному (межпредметному) изучению сложных жизненных ситуаций; к сотрудничеству учителя и учащихся в ходе овладения знаниями, к активному участию последних в выборе содержания и методов обучения. Сегодня наиболее перспективным путем признано формирование у школьников общеучебных умений, призванных помочь решить задачи быстрого и качественного обучения. На протяжении последнего десятилетия в нашей стране успешно развивается стратегия вариативного образования, раскрывающая пути перехода от обучения как дидактической технологии к развивающему образованию как институту социализации личности. В отличие от унифицированного образования, построенного в соответствии с принципом школоцентризма и педагогикой знаний, умений и навыков (так называемых ЗУНов), стратегия вариативного образования основывается на детоцентризме и разработке пакета развивающих, коррекционных, компенсаторных психолого-педагогических программ, где центральное место отводится общеучебным умениям.

Обоснование Л. С. Выготским принципа культурно-исторической природы психики и ее развития как процесса присвоения социокультурного опыта сфокусировало внимание на обучении. А. Н. Леонтьев выдвинул положение о деятельности как движущей силе развития личностного и познавательного развития, подчеркнув ключевое значение мотивационно-смысловой сферы. П. Я. Гальперин обосновал роль и функции ориентировки в успеш-

ности любой человеческой деятельности, показал, что качество развивающего обучения зависит от типа ориентировочной основы формируемых действий (от полноты системы условий, на которые опирается учащийся в процессе решения задач и способа выделения ориентировочной основы). Им был выделен психологический механизм присвоения человеком культурно-социального опыта и определены содержание и качества действий обучаемого на каждом из этапов их формирования. Д. Б. Эльконин, выдвинув гипотезу о спиралевидности развития, показал единство и взаимообусловленность развития мотивационно-смысловой и операционно-технической сфер личности в ходе осуществления системы видов деятельности, прежде всего ведущей.

Итак, в последнее время в сфере образовательной политики и методологии развития образования рельефно обозначился переход от парадигмы «знания, умения, навыки» к культурно-исторической системно-деятельностной парадигме образования. Он находит свое выражение в таких различных направлениях психолого-педагогической науки и практики, как развивающее обучение (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), планомерно поэтапное формирование умственных действий и понятий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), педагогика развития (Л. В. Занков), психопедагогика «живого знания» (В. П. Зинченко), культурно-историческая смысловая педагогика вариативного развивающего образования (А. Г. Асмолов, В. В. Рубцов, В. В. Ключко, Е. А. Ямбург), личностно ориентированное образование (В. Д. Шадриков, В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская, В. В. Сериков и др.), школа диалога культур (В. С. Библер) и др.

За этими направлениями выступает школа культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, которую все чаще называют школой культурно-деятельностной психологии. Долгое время идеи этой школы развивались в основном в русле академической науки и имели лишь эпизодическое влияние на сферу образовательной политики. Предлагаемая концепция развития универсальных учебных действий направлена на изменение сложившегося положения. В рамках деятельностного подхода в качестве общеучебных действий рассматриваются основные структурные компоненты учебной деятельности. Их сформированность является одной из составляющих успешности обучения в школе.

Модель оценки уровня сформированности учебной деятельности включает оценку всех ее компонентов: мотивов, особенностей целеполагания, учебных действий, контроля и оценки. При оценке сформированности учебной деятельности учитывается возрастная специфика, которая заключается в постепенном переходе от совместной деятельности учителя и ученика к совместно-разделенной (в младшем школьном и младшем подростковом возрасте) и к самостоятельной с элементами самообразования и самовоспитания деятельности (в младшем подростковом и старшем подростковом возрасте).

Практика показала, что последовательная реализация деятельностного подхода повышает эффективность образования. Об этом свидетельствуют более гибкое и прочное усвоение знаний учащимися, возможность их самостоятельного движения в изучаемой области, существенное повышение их мотивации и интереса к учебе. Кроме того, у учителя появляется возможность дифференцировать обучение без ущерба для усвоения единой структуры теоретических знаний, значительно сократить время обучения. В результате наблюдается прирост общекультурного и личностного потенциала обучающихся.

Теоретико-методологической основой разработки концепции развития универсальных учебных действий для начальной школы в рамках создания Государственных стандартов общего образования может стать культурно-исторический системно-деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин и др.), раскрывающий основные психологические условия и механизмы процесса усвоения знаний, формирования картины мира, общую структуру учебной деятельности учащихся. Созданная на основе этого подхода концепция развития универсальных учебных действий позволяет выделить главные результаты обучения и воспитания, выраженные в терминах универсальных учебных действий как показатели гармоничного развития личности, обеспечивающие широкие возможности учащихся для овладения знаниями, умениями, навыками, компетентностями личности, способностью и готовностью к познанию мира, обучению, сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию.

Понятие «универсальные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социаль-

ного опыта. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

Способность учащегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса, т. е. умение учиться, обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как обобщенные действия открывают учащимся возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включающей осознание ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Таким образом, достижение умения учиться предполагает полноценное освоение школьниками всех *компонентов учебной деятельности*, включая: 1) познавательные и учебные *мотивы*; 2) учебную *цель*; 3) учебную *задачу*; 4) учебные *действия и операции* (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка). Умение учиться — существенный фактор повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, формирования умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

Функции универсальных учебных действий:

– обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;

– создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию; обеспечение успешного усвоения знаний, формирования умений, навыков и компетентностей в любой предметной области.

Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания. Универ-

сальные учебные действия обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей учащегося.

Реализация деятельностного подхода в образовании осуществляется в ходе решения следующих *задач*:

- определение основных результатов обучения и воспитания в зависимости от сформированности личностных качеств и универсальных учебных действий;
- построение содержания учебных предметов и образования в целом с ориентацией на существенные знания в соответствующих предметных областях;
- определение функций, содержания и структуры универсальных учебных действий для каждого возраста/ступени образования;
- выделение возрастной специфической формы и качественных показателей сформированности универсальных учебных действий в отношении познавательного и личностного развития учащихся;
- определение круга учебных предметов, в рамках которых оптимально могут быть сформированы конкретные виды универсальных учебных действий;
- разработка системы типовых задач для диагностики сформированности универсальных учебных действий на каждом этапе образовательного процесса;
- разработка системы задач и организация ориентировки учащихся в их решении, обеспечивающем формирование универсальных учебных действий (с. 24—28).

Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008.

1.4. Вопросы и задания для размышления над прочитанным

1. Раскройте сущность системно-деятельностного подхода как методологии педагогической теории и практики.
2. Как вы понимаете полидисциплинарный характер понятия «деятельность»?
3. Сформулируйте и поясните деятельностные принципы в педагогике.
4. Каковы основные направления исследования деятельности в отечественной психологии?
5. Каковы основные положения теории деятельности (генезис, особенности развития, структура, формы, виды деятельности)?
6. Поясните на примерах утверждение Л. С. Выготского о том, что обучение — движущая сила развития.
7. В чем сущность обучения, основанного на теории поэтапного формирования умственных действий?
8. Сформулируйте тезисы к докладу «Системно-деятельностный подход как методологическая основа ФГОС общего образования».
9. В чем особенность проектирования урока в рамках системно-деятельностного подхода?
10. Какие образовательные технологии деятельностного типа вы используете в своей практике? Проранжируйте их по значимости (с учетом уровня образования, возраста обучающихся, специфики предмета).
11. Прокомментируйте слова английского философа Герберта Спенсера: «Великая цель образования — это не знания, а действия».
12. Каковы теоретические основания разработки концепции универсальных учебных действий для начальной (основной) школы?
13. Определите взаимосвязь и точки соприкосновения универсальных учебных действий и компетенций обучающихся.

1.5. Литература для самостоятельного изучения

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М., 1991.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М., 1991.
3. Боровских А. В., Розов Н. Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика. — М., 2010.
4. Волкова М. Н. Деятельностный подход и категория деятельности в психологии. — Владивосток, 2007.
5. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. — М. ; Воронеж, 1998.
6. Горшкова В. В. Проблема субъекта в педагогике : учеб. пособие к спецкурсу. — Л., 1991.
7. Деятельность: теория, методология, проблемы. — М., 1990.
8. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментально-психологического исследования. — М., 1989.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 2005.
10. Лекторский В. А. Деятельностный подход: смерть или возрождение // Вопросы философии. — 2001. — № 2.
11. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. — М., 2008.
12. Технологии оценивания образовательных результатов. Ситуационные задачи. Развитие и оценка функциональной грамотности учащихся. — Волгоград, 2014.
13. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности // Вопросы психологии обучения и воспитания. — М., 1971.
14. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды.— М., 1989.

РАЗДЕЛ 2

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Антропологический подход предполагает соотнесение любого знания об образовательных явлениях и процессах со знаниями о природе человека и позволяет проектировать образовательный процесс исходя из ориентации на закономерности развития человека как такового.

Принципы антропологического подхода:

- антропологический, предписывающий рассмотрение понятия «человек» в качестве исходной категории, всех других категорий как производных от исходной, описывающих и углубляющих понимание сущности человека — человек рассматривается наряду с другим сущим, но как особое бытие, занимающее особое положение в космосе;
 - целостности и уникальности человека;
 - единства общего, особенного и единичного в познании человека;
 - онтологического, требующий рассматривать воспитание как способ бытия человека;
 - осмысления сущности воспитания как взаимодействия общечеловеческого, конкретно-исторического и этнического компонентов культуры;
 - неопределенности результатов педагогического воздействия, неизмеримости человека, невозможности его исчерпывающего постижения;
 - возможности как главного модуса человеческого существования: человек способен приспосабливаться к любой среде, переходить из среды в среду, человек есть в той мере, в какой он себя делает;
 - признания способности человека к саморазвитию и самовоспитанию, предусматривающий приоритет инициативы воспитанника в выборе способов жизнедеятельности как способов самореализации;
 - креативности, обязывающий использовать только те педагогические формы и методы, которые создают условия для творческой самореализации воспитанника;

- диалогизма, обеспечивающий субъект-субъектный характер взаимоотношений воспитательного процесса, их ценностно-смысловое равенство в воспитании и самовоспитании, создающий возможность свободной самореализации субъектов воспитательного процесса в их общении с собой, с другими, с культурой;
- свободы самовыражения и самостановления личности в процессе образования;
- признания понимания и взаимопонимания в качестве необходимого и достаточного условия гуманности и эффективности любых педагогических методов, форм и средств.

2.1. Основные категории антропологического подхода

Философская антропология — наука о сущности и сущностной структуре человека, о его основных отношениях: к природе, обществу, другим людям, самому себе, о его происхождении, о социальных и метафизических основаниях его существования, об основных категориях и законах его бытия.

Антропологический принцип утверждает, что человек есть центр и высшая цель мироздания.

Антропный принцип современной космологии устанавливает зависимость существования человека от физических параметров Вселенной.

Антропологический поворот характеризует совокупность антропологических концепций, возникших в неклассической, постнеклассической философии, в рамках которого предметом рефлексии начинает выступать не бытие само по себе, а разъяснение и раскрытие смысла человеческого бытия.

Педагогическая антропология — интегративная наука, обобщающая различные знания о человеке в аспекте обучения и воспитания; является методологическим основанием педагогической теории и практики.

Культура — процесс развития человека как субъекта деятельности, находящий свое внешнее выражение в совокупности духовных и материальных ценностей как результатов этой деятельности.

Диалог культур — взаимодействие, пересечение, встреча смыслов, определяющих характерные черты различных этнических и исторических типов культуры.

Свобода — одна из основополагающих для современной европейской культуры идей, отражающая такое отношение субъекта к своим действиям, при котором он является их причиной и они непосредственно не обусловлены природными, социальными, межличностно-коммуникативными, индивидуально-родовыми факторами.

Творчество — характеристика деятельности, отражающая способность человека к созданию чего-то нового, изобретениям, открытиям, выход за пределы достигнутого.

Индивидуальность — своеобразие, неповторимость человека, совокупность способностей и отличительных черт, присущих только ему. Это понятие указывает на совокупность качеств, отличающих одного человека от другого, а также на само качество человеческого бытия. Развитие человека в образовании, будучи источником индивидуального содержания субъективной реальности, приводит к формированию его индивидуально-типологических особенностей, саморазвитие индивидуальности как уникальности и автономности человеческого бытия — к становлению самобытности.

Самоактуализация — наиболее полное выявление, развитие и реализация человеком своих личностных возможностей. Этот термин является одним из центральных в гуманистической психологии и педагогике, рассматривающих личность как уникальную целостную систему, представляющую собой открытую возможность самоактуализации, присущую только человеку.

2.2. Из истории развития антропологических идей

Трудно более или менее точно определить время возникновения философской антропологии как отдельной философской дисциплины. Проблема человека ставилась уже первыми философами Индии, Китая, Древней Греции, и в последующем не было ни одной философской школы или учения, в которых не поднимался бы вопрос о человеке — его происхождении, способностях, структуре сознания, смысле существования и т. п.

Античная философия настаивает на тождестве человека со всемирно-космической субстанцией. Человек есть «малый мир», микрокосм, повторяющий в менее совершенном виде образ космоса. Собственно антропологический период греческой философии весьма краток: это эпоха софистов и Сократа. Согласно Протагору, «человек есть мера всех вещей, существующих и несуществующих»; основой гражданского общежития должны стать не законы богов, связанные с законами космоса, но человеческая «природа». Сократ с еще большей решительностью требует перейти к исследованию «дел человеческих».

Библейская антропология имеет экзистенциальный характер. Человек осмыслен как пересечение противоречий между Богом и миром, развертывающихся во временном историческом процессе. Человек удостоен «образа и подобия Божия», но, в отличие от природных существ, которые не могут утратить своего небогоподобного образа, человеку дано самому разрушить свое богоподобие. Его путь, начатый грехопадением, развертывается как череда драматических переходов от избранничества к отверженности и обратно. Антропология христианства строится на предпосылке библейской веры. Христианство учит о грехопадении человека как его тягчайшей космической вине и об ответном вочеловечении Бога ради искупления и прославления человеческого рода. Однако подлинное размежевание проходит для христианской антропологии не между материальной и нематериальной субстанциями в человеке, а между «духовным человеком», у которого и тело также «духовно», и «плотским человеком». Преодоление «плоти» — не высвобождение духа из плена телесности, а одухотворение самого тела.

В отличие от средневековой антропологии, укорененной в трансцендентном, в эпоху Возрождения намечается новый подход к человеку, связанный с пониманием его исходя из него самого. Ренессансный гуманизм проникнут пафосом автономии человека, его безграничных творческих возможностей. Пико делла Мирандола в трактате «Речи о достоинстве человека» (1487) рассматривает человека как единственное существо, обладающее способностью к произвольному развитию и свободному формированию своего бытия. Старое представление о срединном положении человека (между духовным и природным) трансформируется философом таким образом, что сама эта «срединность» истолковывается как особое

преимущество человека, в том числе и перед миром духов (например, ангелов): последние определены изначально в вечности, и только человек обладает свободой самоопределения. Понимание человека как живой целостности, характерное для эпохи Возрождения, в XVII в. было оттеснено на задний план декартовским рационализмом и продолжено в конце XVIII — нач. XIX в. немецкой классической философией и представителями романтизма.

И. Кант считал, что философия, отвечающая на четыре главных вопроса (что я могу знать? что я должен делать? на что я могу надеяться? что такое человек?), должна в конце концов три первых вопроса свести к четвертому, а все науки — к антропологии. Антропология — это, по Канту, фундаментальная философская наука. Но она становится таковой лишь тогда, когда человек оказывается проблемой, когда начинают задумываться над вопросами, что он такое, откуда он пришел в этот мир, чем он отличается от других живых существ.

Для немецкой классической философии определяющим является представление о человеке как о субъекте духовной деятельности, создающем мир человеческой культуры; человек рассматривается не как индивид в его единичности, а как носитель общезначимого сознания, представитель всеобщего идеального начала — духа, разума. У Гегеля, в философии которого идея историчности человека получает наиболее четкую логическую разработку, деятельность человека выступает как высшая ступень объективации и самопознания «мирового разума».

Критикуя эти идеи немецкого идеализма, Л. Фейербах осуществляет антропологическую переориентацию философии. Антропология мыслится им прежде всего как «антитеология», поскольку все то, что прежде относилось к Богу (или абсолютной идее), Фейербах рассматривает как отчужденную проекцию человеческих качеств и желаний. Человек ставится тем самым в центр философии, причем он понимается теперь как чувственно-телесное, конечное и, следовательно, страдающее существо. Фейербах видит различие между человеком и животным в том, что животное ограничено в способе своего существования, человек же универсален.

Идеи Фейербаха оказали существенное влияние на становление антропологической концепции К. Маркса, как она представлена в его ранних работах 1840-х гг. («Философско-экономические

рукописи 1844» и др.). Главным в определении сущности человека марксизм считает способность осуществлять сознательное преобразование действительности посредством искусственно созданных орудий. С точки зрения марксизма, человек не сводим ни к его духовному началу — сознанию, ни к его телесной организации, хотя то и другое существенно для него. Он представляет собой единство природного и социального, физического и духовного, наследственного и прижизненно выработанного. В России антропологический принцип в философии развивал Н. Г. Чернышевский.

Но только в XX в. перед философией встает задача выработать единую систематическую теорию человека — задача совершенно невыполнимая, но насчитывающая немало попыток ее решения. Человек представлял собой проблему только в эпохи «бездомности» (М. Бубер), когда он выпадал из единого гармонического устройства мира, утрачивал смысл существования, чувствовал себя потерянным в безграничных просторах Вселенной. За последние десять тысяч лет истории, писал М. Шелер, наша эпоха — первая, когда человек стал совершенно проблематичен. Он больше не знает, что он такое, но в то же время знает, что он этого не знает. В связи с появлением работ М. Шелера, Х. Плеснера, А. Гелена стали говорить об «антропологическом повороте» в философии.

М. Шелер говорил о наличии трех не связанных между собой традиций в истолковании человека — религиозной, философской и естественно-научной. Философская антропология стремится к чисто теоретическому анализу специфических особенностей человеческой сферы бытия. Она характеризуется прежде всего попыткой воссоздать целостное понятие о человеке путем переработки и истолкования тех многообразных предметных знаний о человеке, которые были получены отдельными конкретными науками в конце XIX — нач. XX в. — биологией, психологией, этнологией, социологией и др. Возникновение философской антропологии ознаменовалось работами Шелера «Положение человека в космосе» (1928) и Х. Плеснера «Ступени органического мира и человек» (1928), в центре внимания которых — сущностное отличие в способе существования человека и животных. Это отличие Шелер видит в способности человека отрешиться от давления биологических потребностей, в «дистанции» его по отношению к окружающей среде, в предметном отношении к ней.

А. Гелен, развивая ряд идей М. Шелера, видит отличие человека от животных уже в элементарных, но специфически человеческих комбинациях восприятия и движения. А. Гелен считает определяющим в понимании человека его деятельность. Он перерабатывает обширный материал биологической антропологии и приходит к выводу, что человек по причине биологической недостаточности предопределен к деятельной активности, реализующей себя в различных формах культуры.

Большое влияние на формирование философско-антропологических идей оказал психоанализ, прежде всего учения З. Фрейда, К. Юнга, Э. Фромма, экзистенциализм — труды Хайдеггера, К. Ясперса, Ж. П. Сартра. Большой вклад в развитие философской антропологии внесли русские мыслители — Н. А. Бердяев, В. В. Розанов, С. Л. Франк, унаследовавшие и развившие дальше идеи Ф. М. Достоевского относительно человеческой природы.

Постмодернизм в конце XX в. также внес свой вклад в разработку антропологической проблематики, прежде всего в создании того языка, при помощи которого человек мог описать специфику своего присутствия в мире.

Основные темы философской антропологии: происхождение человека, типологии человека, телесные и духовные основания человека, основные отношения человека — к Другому, к обществу, культуре, природе, основные феномены человеческого бытия — любовь, творчество, труд, игра, смерть и т. п.

Педагогическая антропология

Педагогическая антропология — изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания (К. Д. Ушинский); философское течение, претендующее на создание целостного и всестороннего взгляда на воспитание (В. Б. Куликов); педагогически интерпретированное знание о природе и сущности развития личности, общества и познания (Б. М. Бим-Бад); наука о человеке в образовательном пространстве; философская база воспитания, которая позволяет понять структуру воспитания, лишь соотнеся ее со структурой целостной природы человека; система педагогических взглядов, основанных на данных наук, изучающих человека.

Тенденция к антропологическому обоснованию учебно-воспитательного процесса проявилась еще во второй половине

XIX в. в Германии и России. Впервые понятие «педагогическая антропология» употребил Н. И. Пирогов в статье «Вопросы жизни» (1856), а уточнил и наполнил конкретным содержанием К. Д. Ушинский в многотомном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868—1869). Появление этого термина было неслучайным и связано с изменением социально-политической ситуации в стране и потребностью в существенном преобразовании системы образования России. Для Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского термин «Педагогическая антропология» обозначал «новую педагогику». Антропологическая ориентация в трактовке воспитательной и образовательной проблематики исходит из восприятия человека как универсальной, свободной и ответственной сущности. Педагогические действия могут и должны соизмеряться с духовной целостностью человека, его основополагающей способностью быть субъектом образования и воспитания.

Истоки и традиции педагогической антропологии в России связаны с особенностями русской культуры. Для русской культуры характерно пристальное внимание к человеку, к вопросам о смысле жизни, о его сущности и существовании, противоречивости его бытия. Целостный взгляд на человека — это стремление увидеть его во всем многообразии проявлений, уловить целостность его внутреннего мира. Русская культура — культура христианская — оказывала влияние на педагогику. Христианство по своей природе педагогично (С. С. Аверинцев). Бог воспринимается христианином как воспитатель, педагог. Главный принцип христианской педагогики: основой всякого воспитания является любовь, диалог между Богом и человеком, воспитателем и воспитуемым.

Своеобразие антропологического принципа в русской философии заключается в том, что все ключевые проблемы человека рассматриваются под этико-онтологическим, экзистенциально-метафизическим углом зрения.

Целый ряд представителей русской педагогической науки конца XIX — начала XX в. объединяли идеи и стремления общечеловеческого значения: вера в силы и потенциальные возможности самореализации индивида, умение учитывать и определять психофизиологические особенности ребенка, чуткое отношение к интересам и потребностям детей, антиавторитарные методы педагогического воздействия и многое другое. В разработку проблем эксперимен-

тальной педагогики и педологии включились известные философы, психологи, педагоги, физиологи: П. П. Блонский, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев, М. М. Рубинштейн, В. М. Бехтерев, Л. С. Выготский, П. Ф. Лесгафт, С. И. Гессен, В. В. Зеньковский, и др.

Исторически первый опыт педагогической антропологии, в котором человек рассматривался как предмет воспитания, не завершился и во второй половине XX в. предстал как влиятельное направление. основополагающие идеи педагогической антропологии как направления в человекознании высказал О. Ф. Больнов, немецкий философ, теоретик педагогики. Согласно Больнову, смысл деятельности воспитания состоит в «проникновении», «истолковании», «разъяснении» возникающих в собственной практике случаев. Больнов рассматривал педагогику как прикладную философскую науку, в центре внимания которой — вопрос о сущности человека, его «открытости миру». В книге «Экзистенциальная философия и педагогика» (1959) Больнов впервые поднял проблему неустойчивых форм человеческого бытия, которые он описывал в экзистенциальных терминах («кризис», «увещевание», «встреча» и т. д.). Воспитание наполнено смысловыми и эмоциональными отношениями, возникающими между ребенком и взрослым, пронизано определенным душевным настроением, который можно охарактеризовать как педагогическую атмосферу. На этой основе исследователь разработал концепцию так называемого функционального воспитания, когда всё многообразие человеческих проявлений в осознанной или неосознанной форме несет в себе воспитательные функции.

К середине 60-х гг. XX в. в рамках педагогической антропологии наметилось несколько течений. Герменевтико-феноменологический подход к воспитанию особенно проявился в «антропологической педагогике», выразителями которой стали О. Больнов, В. Лох, К. Гиль, Ф. Кюммель, Г. Бройер. В дискуссионной работе «Антропологическое измерение в педагогике» (1963) Лох предложил развести понятия «антропологическая педагогика» и «педагогическая антропология». Цель антропологической педагогики — рассмотрение человека с точки зрения воспитания, в то время как педагогическая антропология рассматривает воспитание с точки зрения категории человека. Антропологическая педагогика как способ рассмотрения не предполагает какой-либо системообразующей функции и не претендует на новую схему организации

воспитания. Исходя из философско-антропологических постулатов, данное направление выявляет воспитательное значение бесконечного ряда экзистенциальных ситуаций человека. Антропологический подход оказался педагогически достаточно эффективным в условиях восстановления человеческих ценностей и расширения мировоззренческого горизонта педагога. Но по мере стабилизации социальной жизни, повышения общественного интереса к воспитанию развивающиеся прикладные педагогические исследования требовали более определенного антропологического сценария в педагогике.

В этот же период уверенно заявило о себе в рамках педагогической антропологии интегративно-эмпирическое течение. Оно учитывало растущую дифференциацию наук о человеке и самого педагогического знания и попыталось создать модель учебно-воспитательного процесса. Учитывалась и практическая потребность учителя в педагогически значимом научном материале о человеке. Интегративное течение в педагогической антропологии развивалось теоретиками, тяготевшими к психологии, биологии, этологии и другим отраслям знания. Его отличало понимание педагогического процесса как взаимодействия воспитанника и воспитателя. Как теория педагогического действия, данное направление занимается проблемами формирования индивидуальности, следовательно, нацелено на личностное развитие субъектов образования.

В настоящее время антропологический принцип — один из ведущих в педагогике, а антропологическое знание — стержень профессиональной подготовки педагога. Предмет педагогической антропологии — целостный человек в его становлении в процессе социализации и воспитания, механизмы, этапы этого становления, источники самодвижения и развития, рассматриваемые через призму педагогического целеполагания, т. е. научного обоснования целей педагогической деятельности. Педагогическая антропология выполняет ряд функций, являясь теорией современного педагогического знания; научной основой гуманитарного педагогического мировоззрения; теоретическим обоснованием педагогических новаций в области образования.

По материалам книг:

1. Коджаспирова, Г. М. Педагогическая антропология / Г. М. Коджаспирова. — М. : Гардарики, 2005.

2. Максакова, В. И. Педагогическая антропология / В. И. Максакова. — М. : Академия, 2004.
3. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / под ред. В. С. Стёпина. — М. : Мысль, 2001.
4. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В. Г. Панова. — М. : Большая российская энциклопедия, 1993.
5. Философия : энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. — М. : Гардарики, 2004.

2.3. ТЕКСТЫ ДЛЯ ЧТЕНИЯ И РАЗМЫШЛЕНИЯ

И. Кант

Сущность антропологии

Все успехи в культуре, которые служат школой для человека, имеют своей целью применять к жизни приобретенные знания и навыки. Но самый главный предмет в мире, к которому эти познания могут быть применены, — это человек, ибо он для себя своя последняя цель. — Следовательно, знание родовых признаков людей как земных существ, одаренных разумом, особенно заслуживает название мироведения, несмотря на то, что человек только часть земных созданий.

Учение, касающееся знания человека и изложенное в систематическом виде (антропология), может быть представлено с точки зрения или физиологической, или прагматической. — Физиологическое человековедение имеет в виду исследование того, что делает из человека природа, а прагматическое — исследование того, что он как свободно действующее существо делает или может и должен делать из себя сам. — Кто доискивается физических причин, например (ищет ответ на вопрос о том), на чем основывается память, может по-разному умствовать (согласно Декарту) по поводу остающихся в мозгу следов впечатлений, оставляемых пережитыми ощущениями; но он должен при этом признать, что в этой игре своих представлений он только зритель и что, не зная мозговых нервов и волокон и не умея использовать их для своих целей, он (все) должен предоставить природе; стало быть, всякое теоретическое умствование по этому поводу ни к чему не ведет. — Но если

свои наблюдения над тем, что, как оказалось, затрудняет память или содействует ей, он использует для того, чтобы расширить ее или сделать ее более гибкой, и если для этого он пользуется знанием человека, то это составляет часть прагматической антропологии; этой антропологией мы и будем здесь заниматься.

Такая антропология, рассматриваемая как мироведение, изучение которого должно начинаться после школьного образования, собственно, еще не может называться прагматической, если она включает в себе многообразное знание вещей, например животных, растений и минералов, существующих в различных странах и в различных климатических условиях; прагматической она становится лишь тогда, когда изучает человека как гражданина мира. — Поэтому даже знание человеческих рас, созданных игрой сил природы, считается не прагматическим, а только теоретическим мироведением.

Выражения *знать жизнь* и *уметь жить* по своему значению далеко не одинаковы: первое означает понимать игру, свидетелем которой был человек, второе — участвовать в этой игре. — Но антрополог находится в очень невыгодном положении, когда он судит о так называемом высшем свете, или о знатных, так как они слишком близки друг к другу и слишком далеки от остальных людей.

К средствам расширения антропологии относятся путешествия, если даже это только чтение книг о путешествиях. Но если хотят знать, на что следует обращать внимание в чужих краях, чтобы расширить знание людей, надо до этого изучить человека дома, общаясь со своими согражданами и земляками. (Большой город, центр государства, в котором находятся правительственные учреждения и имеется университет (для культуры наук), город, удобный для морской торговли, расположение которого на реке содействует общению между внутренними частями страны и прилегающими или отдаленными странами, где говорят на других языках и где царят иные нравы, — такой город, как Кёнигсберг на Прегеле, можно признать подходящим местом для расширения знания и человека, и света. Здесь и без путешествия можно приобрести такое знание.) Без такого плана (который уже предполагает знание людей) гражданин мира очень ограничен в своих антропологических наблюдениях. Общее знание здесь всегда идет впереди локального знания, если первое систематизировано и направлено философией;

без этого всякое приобретенное знание есть не более как разрозненные сведения и не дает науки.

Все попытки с основательностью создать такую науку встречаются на своем пути значительные трудности, коренящиеся в самой человеческой природе.

1) Человек, который замечает, что за ним наблюдают и хотят его изучить, или приходит в смущение и тогда не может показать себя таким, какой он есть, или же начинает притворяться, и тогда он не хочет, чтобы его узнали, какой он есть.

2) Если же он хочет изучать только себя самого, то особенно в состоянии аффекта, который не допускает притворства, он оказывается в критическом положении, а именно: пока действуют побудительные причины, он не наблюдает себя, а когда он начинает наблюдать, побудительные причины не действуют.

3) Условия места и времени, если они постоянны, создают привычки, а привычка, как говорят, вторая натура, и из-за них человеку трудно судить о самом себе и оценивать себя, а еще труднее составить себе представление о других, с которыми он общается, ведь перемена положения, в которое судьба поставила человека или в которое он сам себя поставил как искатель приключений, очень мешает антропологии достигнуть степени настоящей науки.

Наконец, для антропологии могут быть полезными всеобщая история, биографии, даже драмы и романы, хотя и не в качестве источников, а в качестве вспомогательных средств. В самом деле, драмы и романы дают нам, собственно говоря, не опыт и не истину, а только вымысел, причем допускают преувеличение характеров и положений, в какие люди ставятся, представляя их как бы в фантастическом освещении, и, таким образом, как будто ничего не дают для знания людей; тем не менее эти характеры, как рисуют их, например, Ричардсон или Мольер, должны быть по своим основным чертам заимствованы из наблюдений действительного поведения людей: степень их, правда, преувеличена, но по качеству они соответствуют человеческой природе.

Систематически составленная и тем не менее популярно изложенная (объясненная примерами, пополнить которые может каждый читатель), антропология имеет для читающей публики ту пользу, что, перечисляя все рубрики, под которые можно подвести то или иное наблюдаемое человеческое свойство, обнаруживаю-

щеся в сфере практического, она дает публике много поводов и оснований, позволяющих посвятить особое исследование каждому отдельному свойству и отнести его к соответствующему ему разделу; тем самым работы в этой области сами собой могут быть распределены между любителями подобных изысканий и благодаря единству плана постепенно объединены в одно целое, что будет способствовать росту этой общепользней науки. (В моих занятиях чистой философией, к которым я приступил по свободному побуждению и которые я продолжал в качестве преподавателя, я за тридцать лет прочитал два [цикла] лекций, имеющих своей целью знание мира, а именно (в зимнее полугодие) по антропологии и (в летнее) по физической географии; на этих популярных лекциях присутствовали и посторонние слушатели <...>).

Кант, И. Антропология с прагматической точки зрения // Соч. Т. 6 / И. Кант. — М., 1964. — С. 351—354.

Все интересы моего разума (и спекулятивные и практические) объединяются в следующих трёх вопросах:

1. Что я могу знать?
2. Что я должен делать?
3. На что я могу надеяться?

Первый чисто спекулятивный <...>. Второй вопрос чисто практический. <...> третий вопрос, а именно вопрос о том, на что я могу надеяться, если делаю то, что мне надлежит делать, есть вопрос одновременно практический и теоретический, так как практическое служит лишь руководством для ответа на теоретический и, если пойти ещё выше, на спекулятивный вопрос.

Кант, И. Критика чистого разума // Соч. Т. 3. — М., 1964. — С. 661—662.

Сферу философии в этом всемирно-гражданском значении можно подвести под следующие вопросы:

1. Что я могу знать?
2. Что я должен делать?
3. На что я смею надеяться?
4. Что такое человек?

На первый вопрос отвечает метафизика, на второй — мораль, на третий — религия, и на четвёртый — антропология. Но в сущности всё это можно было бы свести к антропологии, ибо три первых вопроса относятся к последнему.

Кант, И. Логика. Пособие к лекциям // Трактаты и письма / И. Кант. — М. : Наука, 1980. — С. 332.

Две вещи наполняют душу всегда новым и всё более сильным удивлением и благоговением, чем чаще и продолжительнее мы размышляем о них, — это звёздное небо надо мной и моральный закон во мне <...>. Первое начинается с того места, которое я занимаю во внешнем чувственно воспринимаемом мире, и в необозримую даль расширяет связь, в которой я нахожусь, с мирами над мирами и системами систем <...>. Второй начинается с моего невидимого Я, с моей личности, и представляет меня в мире, с которым... я познаю себя <...> во всеобщей и необходимой связи. Первый взгляд на бесчисленное множество миров как бы уничтожает мое значение как животной твари <...>. Второй, напротив, бесконечно возвышает мою ценность как мыслящего существа, через мою личность, в которой моральный закон открывает мне жизнь, независимую от животной природы и даже от всего чувственно воспринимаемого мира <...>.

Кант, И. Критика практического разума // Соч. Т. 4 Ч. 1. — М., 1965. — С. 499—500.

То обстоятельство, что человек может обладать представлением о своём Я, бесконечно возвышает его над всеми другими существами, живущими на земле. Благодаря этому он *личность*, и в силу единства сознания при всех изменениях, которые он может терпеть, он одна и та же личность, т. е. существо, по своему положению и достоинству совершенно отличное от вещей, каковы неразумные животные, с которыми можно обращаться и распоряжаться как угодно. Это справедливо также тогда, когда человек ещё не может произнести слово Я: ведь он всё же имеет его в мысли; и во всех языках, когда говорят от первого лица, всегда должно мыслить это Я, хотя бы это сознание самого себя <...> и не выражали

особым словом. Эта способность (а именно способность мыслить) и есть рассудок.

Кант, И. Антропологическая дидактика о способе познавать как внутреннее, так и внешнее в человеке // Соч. Т. 6. — М., 1965. — С. 357.

Человек — единственное создание, подлежащее воспитанию. Под *воспитанием* мы понимаем уход (попечение, содержание), дисциплину (выдержку) и обучение вместе с образованием. Сообразно с этим человек бывает грудным младенцем, питомцем и учеником.

Животные пользуются своими силами с момента их появления вполне правильно, т. е. так, что они сами себе не вредят <...>. Большая часть животных нуждается в питании, но не в уходе. Под уходом понимается забота родителей о том, чтобы дети не обращали своих сил во вред себе <...>.

Дисциплина, или выдержка, выводит человека из животного состояния. Животное благодаря инстинкту имеет уже всё; чужой разум позаботился для него обо всём. Человеку же нужен свой собственный разум. У него нет инстинкта, и он должен сам вырабатывать план своего поведения. Но так как он, появляясь на свет совершенно беспомощным, не в состоянии сделать это сразу, то о нём должны позаботиться другие.

Человеческий род должен своими усилиями постепенно, из самого себя, вырабатывать все свойства, присущие человеческой природе. Одно поколение воспитывает другое <...> (с. 445).

Дисциплина не даёт человеку под влиянием его животных наклонностей уйти от его назначения, человечности <...>.

Дикость есть независимость от законов. Дисциплина подчиняет человека законам человечности и заставляет чувствовать власть законов <...>.

Но человек от природы имеет столь сильное влечение к свободе, что, раз только он известное время ею пользовался, он всё приносит ей в жертву. Именно поэтому и следует, как уже сказано, применять дисциплину весьма рано, так как в противном случае трудно потом переделать человека <...> (с. 446).

Человек нуждается в уходе и образовании. Образование включает в себя дисциплину и обучение <...>. Человек может стать человеком только путём воспитания. Он — то, что делает из него

воспитание. Следует заметить, что человек — единственное создание, подлежащее воспитанию <...>, может быть воспитан только человеком — людьми, точно так же получившими воспитание (с. 447).

В воспитании кроется великая тайна усовершенствования человеческой природы <...>. План теории воспитания — прекрасный идеал, и не беда, если мы не в состоянии тотчас же осуществить его. Только не следует сейчас же считать идею несбыточной и называть её лишь прекрасным сном, хотя бы и были препятствия для её осуществления. Идея есть не что иное, как понятие о совершенстве, ещё не осуществлённом на опыте <...> (с. 448).

В человечестве заключено много задатков, и наша задача — пропорционально *развивать природные способности* и раскрывать свойства человека из самых зародышей, делая так, чтобы человек достигал своего назначения <...>. Для отдельной личности достижение этого назначения совершенно невозможно <...>. Не отдельные люди, но род людской должен достичь этого <...>.

Воспитание есть искусство, применение которого должно совершенствоваться многими поколениями. Каждое поколение, обладая знаниями предыдущего, может всё более и более осуществить такое воспитание, которое пропорционально и целесообразно развивает все природные способности человека и таким путём ведёт весь род человеческий к его назначению. Провидению было угодно, чтобы человек воспроизводил добро из самого себя. Оно, так сказать, говорит человеку: «Иди в мир». Так приблизительно мог бы воззвать творец к человеку: «Я наделил тебя всей склонностью к добру. Твоё дело развить её, и, таким образом, твоё собственное счастье и несчастье зависит тебя самого».

Человек должен ещё развивать свои способности к *добру*. Провидение не вложило их в него в уже готовом виде; это одни способности, не различающиеся в нравственном отношении. Самому себя совершенствовать, самому себя образовывать и, в случае склонности ко злу, развивать в себе нравственные качества — вот в чём обязанность человека (с. 449—450).

Итак, при воспитании человека следует:

1. *Приучать к дисциплине*. Дисциплинировать — значит обезопасить себя от того, чтобы животная природа человека, будем ли мы рассматривать последнего как отдельную особь или как члена

общества, не шла в ущерб его чисто человеческим свойствам. Следовательно, дисциплина есть только укрощение дикости.

2. Человека следует *развивать умственно*. Культура обнимает наставление и обучение. Она есть сообщение навыков. Навык - это обладание какой-либо способностью, достаточное для любых целей <...>. Из-за множества целей число навыков простирается до бесконечности.

3. Следует также обращать внимание на то, чтобы человек был *умён*, пригоден для человеческого общества, приятен и пользовался влиянием. Сюда относится известный род культуры, который называют *цивилизованность*. Для последней необходимы манеры, вежливость и известный такт, обладая которым можно пользоваться всеми людьми для конечных целей <...>.

4. Следует обратить внимание и на воспитание *нравственности*. Человек должен быть не только пригодным для всякого рода целей, но и выработать такой образ мыслей, чтобы избирать исключительно добрые цели. Добрые цели есть такие, которые по необходимости одобряются всеми и могут быть в одно и то же время целями каждого (с. 453—454).

Кант, И. О педагогике // Трактаты и письма / И. Кант. — М. : Наука, 1980.

Этическое учение о методе

Добродетель — продукт чистого практического разума, поскольку этот разум в сознании своего превосходства (основанного на свободе) берёт верх над склонностями.

Что добродетели можно и должно учить, следует уже из того, что она не прирожденна; стало быть, учение о добродетели есть *доктрина* <...>.

Что же касается метода этой доктрины, <... > то он также должен быть не *фрагментарным*, а *систематическим*, если только учение о добродетели должно представлять собой науку <...>. Метод делится на *диалогический* способ обучения, когда вопросы учителя обращены к *разуму* учеников, и на *катехизический*, когда они обращены лишь к их *памяти*. В самом деле, когда один человек хочет получить ответ от разума другого, то это может произойти лишь в виде диалога, т. е. учитель и ученик спрашивают *друг друга* и отвечают *друг другу*. Учитель с помощью вопросов направляет

ход мыслей своего питомца, развивая в нём склонность к определённым понятиям при помощи приводимых примеров (он повивальная бабка его мыслей); ученик, который при этом убеждается, что сам способен мыслить, при помощи встречных вопросов <...> побуждает самого учителя <...> учиться правильно ставить вопросы.

*Кант, И. Метафизика нравов в двух частях // Соч.
Т. 4. Ч. 2. — М., 1965. — С. 421—422.*

Л. Фейербах

Сущность антропологической философии

Исходной позицией прежней философии являлось следующее положение: Я — абстрактное, только *мыслящее существо*; тело не имеет отношения к моей сущности; что касается новой философии, то она исходит из положения: я — *подлинное, чувственное существо*: тело входит в мою сущность; тело в полноте своего состава и есть мое Я, составляет мою сущность. Прежний философ, чтобы защититься от чувственных представлений, чтобы не осквернить отвлеченных понятий, мыслил в *непрестанном противоречии и раздоре с чувствами*, а новый философ, напротив, мыслит в мире и согласии с чувствами <...>.

Человек отличается от животного вовсе не только одним мышлением. Скорее всего, его существо отлично от животного. Разумеется, тот, кто не мыслит, не есть человек, однако не потому, что причина лежит в мышлении, но потому, что мышление есть неизбежный результат и свойство человеческого существа.

Поэтому и здесь нам нет нужды выходить за сферу чувственности, чтобы усмотреть в человеке существо, над животными возвышающееся. Человек не есть идеальное существо, подобно животному, но существо универсальное, оно не является ограниченным и несвободным, но неограниченно и свободно, потому что универсальность, неограниченность и свобода неразрывно между собою связаны. И эта свобода не сосредоточена в какой-нибудь особой способности — *воле*, так же как и эта универсальность не покрывается особой способностью *силы, мысли, разума* — эта свобода, эта универсальность захватывает все его существо. Чувства животных более тонки, чем человеческие чувства, но это верно только относительно определенных ве-

щей, необходимо связанных с потребностями животных, и они тоньше именно вследствие этой определенности, вследствие узости того, в чем животное заинтересовано. У человека нет обоняния охотничьей собаки, нет обоняния ворона; но именно потому, что его обоняние распространяется на все виды запахов, оно свободнее, оно безразличнее к специальным запахам. Где чувство возвышается над пределами чего-либо специального и над своей связанностью с потребностью, там оно возвышается до *самостоятельного, теоретического смысла и достоинства: универсальное чувство есть рассудок, универсальная чувственность — одухотворенность*. Даже низшие чувства — обоняние и вкус — возвышаются в человеке до духовных, до научных актов. Обонятельные и вкусовые качества вещей являются предметом естествознания. Даже желудок у людей, как бы презрительно мы на него не смотрели, не есть животная, а *человеческая сущность*, поскольку он есть нечто универсальное, не ограниченное определенными видами средств питания. Поэтому человек свободен от неистовства прожорливости, с которой животное набрасывается на добычу. Если оставить человеку его голову, придав ему в то же время желудок льва или лошади, он, конечно, перестанет быть человеком. Ограниченный желудок уживается только с ограниченным, то есть животным, чувством. Моральное и разумное отношение человека к желудку заключается только в том, чтобы обращаться с ним не как со скотским, а как с человеческим органом. Кто исключает желудок из обихода человека, переносит его в класс животных, тот уполномочивает человека на скотство в еде <...>.

Новая философия превращает *человека, включая и природу как базис человека, в единственный, универсальный и высший предмет философии, превращая, следовательно, антропологию, в том числе и физиологию, в универсальную науку* <...>.

Искусство, религия, философия или наука составляют проявление или раскрытие подлинной человеческой сущности. Человек, совершенный, настоящий человек только тот, кто обладает эстетическим или художественным, религиозным или моральным, а также философским или научным смыслом. Вообще только тот человек, кто не лишен никаких существенных человеческих свойств. «Я — человек, и ничто человеческое мне не чуждо». Это высказывание, если его взять в его всеобщем и высшем смысле, является *лозунгом современного философа* <...>.

Отдельный человек, как нечто обособленное, не заключает человеческой сущности в себе ни как в существе моральном, ни как в мыслящем. Человеческая сущность налицо только в общении, в единстве человека с человеком, в единстве, опирающемся лишь на реальность различия между Я и Ты.

Фейербах, Л. Основные положения философии будующего // Избранные философские произведения. Т. 1 / Л. Фейербах. — М., 1955. — С. 186, 200—203.

К. Маркс

Родовая сущность человека

Человек есть существо родовое, не только в том смысле, что и практически и теоретически он делает своим предметом род — как свой собственный, так и прочих вещей, но и в том смысле — и это есть лишь другое выражение того же самого, — что он относится к самому себе как к наличному живому роду, относится к самому себе как к существу *универсальному* и потому свободному.

Родовая жизнь как у человека, так и у животного физически состоит в том, что человек (как и животное) живет неорганической природой, и чем универсальнее человек по сравнению с животным, тем универсальнее сфера той неорганической природы, которой он живет. Подобно тому как в теоретическом отношении растения, животные, камни, воздух, свет и т. д. являются частью человеческого сознания, отчасти в качестве объектов естествознания, отчасти в качестве объектов искусства, являются его духовной неорганической природой, духовной пищей, которую он предварительно должен приготовить, чтобы ее можно было вкусить и переварить, — так и в практическом отношении они составляют часть человеческой жизни и человеческой деятельности. Физически человек живет только этими продуктами природы, будь то в форме пищи, отопления, одежды, жилища и т. д. Практически универсальность человека проявляется именно в той универсальности, которая всю природу превращает в его *неорганическое* тело, поскольку она служит, во-первых, непосредственным жизненным средством для человека, а во-вторых, материей, предметом и орудием его жизнедеятельности. Природа есть *неорганическое тело*

человека, а именно — природа в той мере, в какой сама она не есть человеческое тело. Человек *живет* природой. Это значит, что природа есть его *тело*, с которым человек должен оставаться в процессе постоянного общения, чтобы не умереть. Что физическая и духовная жизнь человека неразрывно связана с природой, означает не что иное, как то, что природа неразрывно связана с самой собой, ибо человек есть часть природы.

Отчужденный труд человека, отчуждая от него 1) природу, 2) его самого, его собственную деятельную функцию, его жизнедеятельность, тем самым отчуждает от человека *род*: он превращает для человека *родовую жизнь* в средство для поддержания индивидуальной жизни. Во-первых, он отчуждает родовую жизнь и индивидуальную жизнь, а во-вторых, делает индивидуальную жизнь, взятую в ее абстрактной форме, целью родовой жизни, тоже в ее абстрактной и отчужденной форме.

Дело в том, что, во-первых, сам труд, сама *жизнедеятельность*, сама *производственная жизнь* оказываются для человека лишь *средством* для удовлетворения одной его потребности, потребности в сохранении физического существования. А производственная жизнь и есть родовая жизнь. Это есть жизнь, порождающая жизнь. В характере жизнедеятельности заключается весь характер данного вида, его родовой характер, а свободная сознательная деятельность как раз и составляет родовой характер человека. Сама жизнь оказывается лишь *средством к жизни*.

Животное непосредственно тождественно со своей жизнедеятельностью. Оно не отличает себя от своей жизнедеятельности. Оно есть *эта жизнедеятельность*. Человек же делает самое свою жизнедеятельность предметом своей воли и своего сознания. Его жизнедеятельность — сознательная. Это не есть такая определенность, с которой он непосредственно сливается воедино. Сознательная жизнедеятельность непосредственно отличает человека от животной жизнедеятельности. Именно лишь в силу этого он есть родовое существо. Или можно сказать еще так: он есть сознательное существо, т. е. его собственная жизнь является для него предметом именно лишь потому, что он есть родовое существо. Только в силу этого его деятельность есть свободная деятельность. Отчужденный труд переворачивает это отношение таким образом, что человек именно потому, что он есть существо сознательное, пре-

вращает свою жизнедеятельность, свою *сущность* только лишь в средство для поддержания своего *существования*.

Практическое созидание *предметного мира*, *переработка* неорганической природы есть самоутверждение человека как сознательно-го — родового существа, т. е. такого существа, которое относится к роду как к своей собственной сущности, или к самому себе как к родовому существу. Животное, правда, тоже производит. Оно строит себе гнездо или жилище, как это делают пчела, бобр, муравей и т. д. Но животное производит лишь то, в чем непосредственно нуждается оно само или его детеныш; оно производит односторонне, тогда как человек производит универсально: оно производит лишь под властью непосредственной физической потребности, между тем как человек производит даже будучи свободен от физической потребности, и в истинном смысле слова только тогда и производит, когда он свободен от нее; животное производит только самого себя, тогда как человек воспроизводит всю природу; продукт животного непосредственным образом связан с его физическим организмом, тогда как человек свободно противостоит своему продукту. Животное строит только соответственно мерке и потребности того вида, к которому оно принадлежит, тогда как человек умеет производить по меркам любого вида и всюду он умеет прилагать к предмету присущую мерку; в силу этого человек строит также и по законам красоты.

Поэтому именно в переработке предметного мира человек впервые действительно утверждает себя как *родовое существо*. Это производство есть его деятельная родовая жизнь. Благодаря этому производству природа оказывается *его* произведением и его действительностью. Предмет труда есть поэтому *опредмечивание родовой жизни, человека*: человек удваивает себя уже не только интеллектуально, как это имеет место в сознании, но и реально, деятельно, и созерцает самого себя в созданном им мире. Поэтому отчужденный труд, отнимая у человека предмет его производства, тем самым отнимает у него его *родовую жизнь*, его действительную родовую предметность, а то преимущество, которое человек имеет перед животным, превращает для него в нечто отрицательное, поскольку у человека отбирают его неорганическое тело, природу.

Маркс, К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Соч. Т. 42 / К. Маркс, Ф. Энгельс. — С. 44—45.

Человек является непосредственно природным существом. В качестве природного существа, притом живого природного существа, он, с одной стороны, наделен природными силами, жизненными силами, являясь деятельным природным существом; эти силы существуют в нем в виде задатков и способностей, в виде влечений; а с другой стороны, в качестве природного, телесного, чувственного, предметного существа, он, подобно животным и растениям, является страдающим, обусловленным и ограниченным существом, т. е. предметы его влечений существуют вне его, как не зависящие от него предметы; но эти предметы суть предметы его потребностей; это — необходимые, существенные для проявления и утверждения его сущностных сил предметы. То, что человек есть телесное, обладающее природными силами, живое, действительное, чувственное, предметное существо, означает, что предметом своей сущности, своего проявления жизни он имеет действительные, чувственные предметы, или что он может проявить свою жизнь только на действительных, чувственных предметах. Быть предметным, природным, чувственным — это все равно, что иметь вне себя предмет, природу, чувство или быть самому предметом, природой, чувством для какого-нибудь третьего существа. Голод — есть естественная потребность; поэтому для своего удовлетворения и утоления он нуждается в природе вне его, в предмете вне его. Голод — это признанная потребность моего тела в некотором предмете, существующем вне моего тела и необходимом для его восполнения и для проявления его сущности. Солнце есть предмет растения, необходимый для него, утверждающий его жизни предмет, подобно тому как растение есть предмет солнца в качестве обнаружения животворной силы солнца, его предметной сущностной силы.

Существо, не имеющее вне себя своей природы, не есть природное существо, оно не принимает участия в жизни природы.

Маркс, К. Немецкая идеология / К. Маркс, Ф. Энгельс // Собр. соч. Т. 3 / К. Маркс, Ф. Энгельс. — С. 163.

Антропологический принцип в философии

<...> Но мы едва не забыли, что до сих пор остается не объяснено слово «антропологический» в заглавии наших статей; что это за вещь «антропологический принцип в нравственных науках»? Что за вещь этот принцип, читатель видел из характера самих статей: принцип этот состоит в том, что на человека надобно смотреть как на одно существо, имеющее только одну натуру, чтобы не разрезывать человеческую жизнь на разные половины, принадлежащие разным натурам, чтобы рассматривать каждую сторону деятельности человека как деятельность или всего его организма, от головы до ног исключительно, или если она оказывается специальным отправлением какого-нибудь особенного органа в человеческом организме, то рассматривать этот орган в его натуральной связи со всем организмом. Кажется, это требование очень простое, а между тем только в последнее время стали понимать всю его важность и исполнять его мыслители, занимающиеся нравственными науками, а и то далеко не все, а только некоторые, очень немногие из них, между тем как большинство сословия ученых, всегда держащееся рутины, как большинство всякого сословия, продолжает работать по прежнему фантастическому способу ненатурального дробления человека на разные половины, происходящие из разных натур <...>.

Пренебрежение к антропологическому принципу отнимает у них всякое достоинство; исключением служат творения очень немногих прежних мыслителей, следовавших антропологическому принципу, хотя еще и не употреблявших этого термина для характеристики своих воззрений на человека: таковы, например, Аристотель и Спиноза.

Что касается до самого состава слова «антропология», оно взято от слова *anthropos*, человек, — читатель, конечно, и без нас это знает. Антропология — это такая наука, которая о какой бы части жизненного человеческого процесса ни говорила, всегда помнит, что весь этот процесс и каждая часть его происходит в человеческом организме, что этот организм служит материалом, производящим рассматриваемые ею феномены, что качества феноменов обуславливаются свойствами материала, а законы, по которым возникают феномены, есть только особенные частные случаи дей-

ствия законов природы. Естественные науки еще не дошли до того, чтобы подвести все эти законы под один общий закон, соединить все частные формулы в одну всеобъемлющую формулу; что делать, нам говорят, что и сама математика еще не успела довести некоторых своих частей до такого совершенства: мы слышали, что еще не отыскана общая формула интегрирования, как найдена общая формула умножения или возвышения в степень <...>.

Чернышевский, Н. Г. Избранные философские сочинения. Т. 3 / Н. Г. Чернышевский. — М., 1951. — С. 234—235.

К. Д. Ушинский

Опыт педагогической антропологии

Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом легким — и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком, теоретически или практически. Почти все признают, что воспитание требует терпения; некоторые думают, что для него нужны врожденная способность и уметь, т. е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что, кроме терпения, врожденной способности и навыка, необходимы еще и специальные знания, хотя многочисленные педагогические блуждания наши и могли бы всех убедить в этом.

Но разве есть специальная наука воспитания? Отвечать на этот вопрос положительно или отрицательно можно, только определив прежде, что мы разумеем вообще под словом наука. Если мы возьмем это слово в его общенародном употреблении, тогда и процесс изучения всякого мастерства будет наукою; если же под именем науки мы будем разуметь объективное, более или менее полное и организованное изложение законов тех или других явлений, относящихся к одному предмету или к предметам одного рода, то ясно, что в таком смысле предметами науки могут быть только или явления природы, или явления души человеческой, или, наконец, математические отношения и формы, существующие также вне человеческого произвола. Но ни политика, ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в этом строгом смысле, а только искусствами, имеющими своею целью не изучение того, что

существует независимо от воли человека, но практическую деятельность — будущее, а не настоящее и не прошедшее, которое также не зависит более от воли человека. Наука только изучает существующее или существовавшее, а искусство стремится творить то, чего еще нет, и перед ним в будущем несется цель и идеал его творчества. Всякое искусство, конечно, может иметь свою теорию; но теория искусства — не наука; теория не излагает законов существующих уже явлений и отношений, но предписывает правила для практической деятельности, почерпая основания для этих правил в науке... Вот почему мы будем называть педагогику искусством, а не наукою воспитания <...>.

Вот почему, веря воспитанию чистые и впечатлительные души детей, веря для того, чтобы оно провело в них первые и потому самые глубокие черты, мы имеем полное право спросить воспитателя, какую цель он будет преследовать в своей деятельности, и потребовать на этот вопрос ясного и категорического ответа. Мы не можем в этом случае удовольствоваться общими фразами вроде тех, какими начинаются большей частью немецкие педагогики. Если нам говорят, что целью воспитания будет сделать человека счастливым, то мы вправе спросить, что такое разумеет воспитатель под именем счастья; потому что, как известно, нет предмета в мире, на который люди смотрели бы так различно, как на счастье: что одному кажется счастьем, то другому может казаться не только безразличным обстоятельством, но даже просто несчастьем. И если мы всмотримся глубже, не увлекаясь кажущимся сходством, то увидим, что решительно у каждого человека свое особое понятие о счастье и что понятие это есть прямой результат характера людей, который, в свою очередь, есть результат многочисленных условий, разнообразящихся бесконечно для каждого отдельного лица. Та же самая неопределенность будет и тогда, если на вопрос о цели воспитания отвечают, что оно хочет сделать человека лучше, совершеннее. Не у каждого ли человека свой собственный взгляд на человеческое совершенство, и что одному кажется совершенством, то не может ли казаться другому безумием, тупостью или даже пороком? Из этой неопределенности не выходит воспитание и тогда, когда говорит, что хочет воспитывать человека сообразно его природе. Где же мы найдем эту нормальную человеческую природу, сообразно которой хотим воспитывать дитя? Руссо, определивший воспитание именно таким образом,

видел эту природу в дикарях, и притом в дикарях, созданных его фантазией, потому что если бы он поселился между настоящими дикарями, с их грязными и свирепыми страстями, с их темными и часто кровавыми суевериями, с их глупостью и недоверчивостью, то первый бежал бы от этих «детей природы» и нашел бы тогда, вероятно, что в Женеве, встретившей философа камнями, все же люди ближе к природе, чем на островах Фиджи <...>.

Однако же примем покудова, что цель воспитания нами уже определена: тогда останется нам определить его средства. В этом отношении наука может оказать существенную помощь воспитанию. Только изучая природу, замечает Бэкон, можем мы надеяться управлять ею и заставить ее действовать сообразно нашим целям. Такими науками для педагогики, из которых она почерпает знания средств, необходимых ей для достижения ее целей, являются все те науки, в которых изучается телесная или душевная природа человека, и изучается притом не в мечтательных, но в действительных явлениях <...>.

К обширному кругу антропологических наук принадлежат: анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая землю как жилище человека и человека как жильца земного шара, статистика, политическая экономика и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова. Во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т. е. человека <...>.

Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях. В таком случае, заметят нам, педагогов еще нет, и не скоро они будут. Это очень может быть; но тем не менее положение наше справедливо. Педагогика находится еще не только у нас, но и везде в полном младенчестве, и такое младенчество ее очень понятно, так как многие из наук, из законов которых она должна черпать свои правила, сами еще недавно только сделались действительными науками и далеко еще не достигли своего совершенства. Но разве несовершенство микроскопической анатомии, органической химии, физиологии и патологии помешало сделать их основными науками для медицинского искусства? <...>

Но не одни педагоги, специалисты по анатомии, физиологии и патологии могут из области своих специальных наук оказать важную услугу всемирному и вечно совершающемуся делу воспитания. Подобной же услуги следует ожидать, например, от историков и филологов. Только педагог-историк может уяснить нам влияние общества в его историческом развитии на воспитание и влияние воспитания на общество, не гадательно только, как делается это теперь почти во всех всеобъемлющих германских педагогиках, но основывая всякое положение на точном и подробном изучении фактов. Точно так же от педагогов, специалистов по филологии, следует ожидать, что они фактически обработают важный отдел в педагогике, показав нам, как совершалось и совершается развитие человека в области слова: насколько психическая природа человека отразилась в слове и насколько слово, в свою очередь, имело и имеет влияние на развитие души.

Но и наоборот: медик, историк, филолог могут принести непосредственную пользу делу воспитания только в том случае, если они не только специалисты, но и педагоги: если педагогические вопросы предшествуют в их уме всем их изысканиям, если они, кроме того, хорошо знакомы с физиологией, психологией и логикой — этими тремя главными основами педагогики <...>.

Но если нельзя требовать от воспитателя, чтобы он был специалистом во всех тех науках, из которых могут быть почерпаемы основания педагогических правил, то можно и должно требовать, чтобы ни одна из этих наук не была ему совершенно чуждою, чтобы по каждой из них он мог понимать, по крайней мере, популярные сочинения и стремился, насколько может, приобрести всесторонние сведения о человеческой природе, за воспитание которой берется <...>.

Ни в чем, может быть, одностороннее направление знаний и мышления так не вредно, как в педагогической практике. Воспитатель, который глядит на человека сквозь призму физиологии, патологии, психиатрии, так же дурно понимает, что такое человек и каковы потребности его воспитания, как и тот, кто изучил бы человека только в великих произведениях искусств и великих исторических деяниях и смотрел бы на него вообще сквозь призму великих совершенных им дел. Политико-экономическая точка зрения, без сомнения, тоже очень важна для воспитания; но как бы ошибся тот,

кто смотрел бы на человека только как на экономическую единицу — на производителя и потребителя ценностей! Историк, изучающий только великие или, по крайней мере, крупные деяния народов и замечательных людей, не видит частных, но тем не менее глубоких: страданий человека, которыми куплены все эти громкие и нередко бесполезные дела. Односторонний филолог еще менее способен быть хорошим воспитателем, чем односторонний физиолог, экономист, историк <...>.

Язык, конечно, есть один из могущественнейших воспитателей человека; но он не может заменить собою знаний, извлекаемых прямо из наблюдений и опытов. Правда, язык ускоряет и облегчает приобретение таких знаний; но он же может и помешать ему, если внимание человека слишком рано и преимущественно было обращено не на содержание, а на форму мысли, да притом еще мысли чужой, до понимания которой, может быть, еще и не дорос учащийся. Не уметь хорошо выражать своих мыслей — недостаток; но не иметь самостоятельных мыслей — еще гораздо больший; самостоятельные же мысли вытекают только из самостоятельно же приобретаемых знаний <...>.

Воспитатель должен стремиться узнать человека, какой он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своею совестью; во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождений преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния — а средства эти громадны <...> (с. 23—56).

Ушинский, К. Д. Педагогическая антропология: человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 1 / К. Д. Ушинский. — М. : Изд-во УРАО, 2002.

Антропологические основания педагогической теории и практики

Педагогика есть прикладная наука; науки, с которыми она находится в наиболее тесной связи и законы которых она должна применять, суть науки о человеке. При физическом воспитании человека ей приходится иметь дело с анатомией и физиологией человека и гигиеной, при психическом воспитании — с психологией, логикой, наукой о нравственности и прекрасном (с. 59).

Человеческий организм, саморазвиваясь, проявляет присущие ему свойства без всякого различия в отношении их качества, столь же хорошие, как и дурные. Человеческий организм сложен, представляет собой совокупность многих свойств. Коренные его общечеловеческие свойства изменены культурными влияниями; свойства отдалённых предков сохраняются у потомков в силу наследственности, причём ближайшая наследственность у каждого человека бывает своя, особенная. Вследствие этого люди по складу своего физического и душевного организма бывают столь же различны, как по выражению своего лица и внешней фигуре <...>. Эти своеобразные черты и проявляются в развитии организма, безотносительно к их качеству, т. е. дурные наравне с хорошими <...>. Поэтому каждый человек прежде всего и больше всего таков, каков он есть по своей природе (с. 64).

<...> дети суть саморазвивающиеся организмы, следующие в процессе саморазвития органическим законам. Прежде всего и больше человек есть то, что получается от процесса саморазвития (с. 171).

Педагогика — естественная союзница тех философских и научных учений, которые дают основание рассматривать человеческий организм как изменчивый, подлежащий усовершенствованию во всех отношениях, причём культура понимается в своей сущности как добро, а не зло; педагогический процесс имеет своей целью создание идеального человека и человечества, и вся педагогика может быть рассматриваема с известной точки зрения как приготовительница лучшего будущего, смотрящего постоянно вперёд (с. 175).

Человек есть человек, т. е. физически-духовный организм, и как таковой и должен быть воспитываем <...> телу телесное, духу духовное, сообразно с их естественными требованиями и запроса-

ми. Угнетать одну сторону человека другой не подобает: та и другая сторона равноценны, своеобразны и в то же время неразрывно связаны между собой, сильно влияют одна на другую, и их благополучие и совершенство деятельности взаимно обусловлены: одна без другой правильно развиваться и процветать не может. Следовательно, подчинения одной стороны другой не должно быть, а должна быть гармония (с. 219).

Сущность педагогического процесса <...> есть систематическая помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности в мере её сил и сообразно социальному идеалу <...>. Сущность воспитания и образования может быть определена так: педагогический процесс есть всестороннее усовершенствование личности на почве её органического саморазвития и по мере её сил сообразно социальному идеалу (с. 179).

Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. — М. : Просвещение, 1982.

С. И. Гессен

Концепция свободного человека.

Принудительное по необходимости образование должно быть свободным по целям. Принуждение и свобода не исключают, взаимно проникают друг друга. Каждый образовательный акт, по необходимости принудительный, осуществляет свободу, которая должна быть присущей ему, оживляющей его задачей <...>.

Дисциплина есть организованное принуждение, организованное не только в том смысле, что она сама есть нечто упорядоченное, но и упорядочивающее, имеющее своей целью организацию. Это есть, можем мы сказать, согласование усилий для получения с имеющимися средствами максимального эффекта <...>. Она (дисциплина) ограничивается указанием подлежащей выполнению задачи, предоставляя выбор средств и путей самостоятельному суждению дисциплинируемого.

Анализ понятия дисциплины как организованного принуждения привёл нас к познанию её внутренней связи со свободой. Дисциплина возможна через нечто иное, чем она сама — через свободу как высшее просвечивающее в ней начало.

Свобода есть творчество нового, в мире дотоле не существовавшего. Я свободен тогда, когда какую-нибудь трудную задачу, передо мной вставшую, разрешаю по-своему, так, как её никто иной не смог бы разрешить. И чем более незаменим, индивидуален мой поступок, тем более он свободен. Поэтому свобода не есть произвольный выбор между несколькими уже данными в готовом виде, хотя и возможными только путями, но создание нового особого пути, не существовавшего ранее даже в виде возможного выхода <...>.

Если существо свободного действия состоит в том, что, будучи творчеством нового, оно незаменимо на своём месте, то значит, в отличие от произвольных поступков, свободные действия носят устойчивый характер, кроют в себе некоторую внутреннюю последовательность и неуклонность <...>. Свободные действия отличаются от произвольных поступков присущим им законом, своеобразным принуждением, дисциплиной. Выньте этот внутренний закон из свободного действия, и вы получите искажённую личину свободы — произвол. «Свобода есть подчинение закону, самим себе данному», провозгласил ещё Руссо, учивший, что свобода есть подчинение «общей», или точнее «целостной» воле, т. е. голосу совести, следование которому позволяет человеку «не быть в противоречии с самим собой». Продолжая эту мысль Руссо, Кант затем установил своё понятие свободы как автономии, или самозаконности, равно отличной от незаконного произвола, или аномии, так и от следования извне, другими предписанному закону, т. е. гетеронмии (чужезаконности). «Свобода есть подчинение закону, который личность сама на себя возложила», — эту мысль Канта разрабатывали впоследствии его преемники Фихте, Шеллинг и Гегель, углубляясь в исследование закона личности, который и составляет положительное содержание свободы <...> (с. 64—72).

Тем самым мы силою вещей пришли к новому понятию, — *понятию личности, или индивидуальности*... Она (личность человека) есть дело рук самого человека, продукт его самовоспитания. Она непрерывно растёт или вырождается в своих действиях, усложняется или беднеет качеством тех целей, которые он своей деятельностью разрешает. Поскольку личность никогда не дана готовой, но всегда создается, она есть не пассивная вещь, но творческий процесс: чтобы познать личность, надо подсмотреть её в напряжении её волевого устремления <...>.

Оформляющим началом личности является действие человека, и притом не всякое действие, а действие непрерывное и устойчивое. В самом деле, если я сегодня осуществляю одно, а завтра совсем другое, если у меня нет определённого жизненного пути, но каждый раз я как бы начинаю жизнь сызнова, то нет и почвы для образования личности человека. Личность есть рост, а для роста необходимо сохранение старого в новом: действие, однажды совершённое, не должно исчезнуть, но должно продолжаться в последующем действии, последующее должно исходить из предыдущего, продолжать его собою. Для этого необходимо, чтобы действия человека были пронизаны единством направления, общностью превышающей каждое из них в отдельности задачи, последовательными этапами в разрешении которой они являются. Это значит, что личность обретается только через работу над сверхличными задачами. Она создается лишь творчеством, направленным на осуществление сверхличных целей науки, искусства, права, религии, хозяйства и измеряется совокупностью сотворённого человеком в направлении этих заданий культуры <...>.

Укоренённость личности в сверхличностном объяснит нам также ещё одну замечательную черту личности, именно её индивидуальный характер. Только не думая о своей индивидуальности, а работая над сверхиндивидуальными заданиями, становимся мы индивидуальностями <...>. Подлинно индивидуальное есть прежде всего незаменимое, т. е. единственное в своём роде, не могущее стать меновой ценностью <...>. Отдельное действие личности тем более индивидуально, чем менее заменимо оно в ряду всего созданного личностью, т. е. чем более выражает оно личность, или, что то же самое, чем более оно свободно <...>.

Как дисциплина возможна через свободу, а свобода — через закон долга, так и индивидуальность возможна через сверхиндивидуальное начало. И потому, если «будь свободен» для нас означало «будь самим собой», то и подлинный смысл «будь самим собою» есть — «стремление к высшему, чем ты» (с. 72—78).

Если понятие свободы в существенном совпадает с понятием личности, то перед нами встаёт вопрос: каково взаимоотношение личности и внешней, окружающей её культуры? Каковы внешние условия культуры, наиболее благоприятствующие развитию внутренней свободы человека? Представим себе человека, помещённого

в простую и несложную культурную среду, хотя бы человека эпохи средних веков. Его окружает небогатая впечатлениями, мало подвижная, хотя и монументальная, обстановка. У него есть две-три книги, которые он читает, не торопясь, вновь и вновь обращаясь к изложенным в них образам и мыслям, с которыми он беседует, как с верными друзьями. Искусство для него всё воплощено в городском соборе: приходя в него несколько раз в неделю на богослужение, он уже с детства сживается с заключённой в нём энциклопедией искусства. Каждая деталь храмовой скульптуры, храмовой живописи, церковной музыки ему хорошо известна, есть нечто родное ему, знакомое. В общественной жизни его окружает ограниченный круг лиц, два-три политических течения, между которыми ему надлежит сделать выбор <...>. Сравните с этим человека современной культуры, у которого уже в детстве имеется целая библиотека, который еле успевает прочитать один раз даже классическую книгу, — так велик книжный поток. В области искусства он подавлен массой того, что накоплено в музеях, что ставится в театрах и исполняется в концертах. Не говоря уже о гравюрах и фотографиях с произведений искусства всего мира. В общественной жизни его обступают самые разнообразные политические течения, множество враждующих между интересом, нет ничего прочного, установленного, бесспорного. Очевидно, что при этих условиях усложнённой, количественно столь разросшейся внешней культуры человеку гораздо труднее сохранить своё я, быть самим собою, обступающие его чужие взгляды, мысли, чувства, из которых каждое тянет его в свою сторону, сделать своими взглядами, мыслями, чувствами, в полной мере усвоить их или занять по отношению к ним самостоятельную позицию (с. 78—79).

Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. — М. : Школа-Пресс, 1995.

Положение человека в космосе

Если спросить образованного европейца, о чем он думает при слове «человек», то почти всегда в его сознании начнут сталкиваться три несовместимых между собой круга идей. Во-первых, это круг представлений иудейско-христианской традиции об Адаме и Еве, о творении, рае и грехопадении. Во-вторых, это греко-античный круг представлений, в котором самосознание человека впервые в мире возвысилось до понятия о его особом положении, о чем говорит тезис, что человек является человеком благодаря тому, что у него есть разум, логос, <...> *ratio* и т. д. (логос означает здесь и речь, и способность к постижению «чтойности» всех вещей). С этим воззрением тесно связано учение о том, что и в основе всего универсума находится надчеловеческий разум, которому причастен и человек, и только он один из всех существ. Третий круг представлений — это тоже давно ставший традиционным круг представлений современного естествознания и генетической психологии, согласно которому человек есть достаточно поздний итог развития Земли, существо, которое отличается от форм, предшествующих ему в животном мире, только степенью сложности соединения энергий и способностей, которые сами по себе уже встречаются в низшей по сравнению с человеческой природе. Между этими тремя кругами идей нет никакого единства. Таким образом, существуют естественно-научная, философская и теологическая антропологии, которые не интересуются друг другом, единой же идеи человека у нас нет. Специальные науки, занимающиеся человеком и все возрастающие в своем числе, скорее скрывают сущность человека, чем раскрывают ее. И если принять во внимание, что названные три традиционных круга идей ныне повсюду подорваны, в особенности совершенно подорвано дарвинистское решение проблемы происхождения человека, то можно сказать, что еще никогда в истории человек не становился настолько проблематичным для себя, как в настоящее время. Поэтому я взялся за то, чтобы на самой широкой основе дать новый опыт философской антропологии (с. 31—32).

Уже слово и понятие «человек» содержит коварную двусмысленность, без понимания которой даже нельзя подойти к вопросу об особом положении человека. Слово это должно, во-первых, указывать на особые морфологические признаки, которыми человек обла-

дает как подгруппа рода позвоночных и млекопитающих. Само собой разумеется, что, как бы ни выглядел результат такого образования понятия, живое существо, названное человеком, не только остается подчиненным понятию животного, но и составляет сравнительную малую область животного царства. Такое положение вещей сохраняется и тогда, когда, вместе с Линнеем, человека называют «вершиной ряда позвоночных млекопитающих» — что, впрочем, весьма спорно и с точки зрения реальности, и с точки зрения понятия,— ибо ведь и эта вершина, как всякая вершина какой-то вещи, относится еще к самой вещи, вершиной которой она является. Но совершенно независимо от такого понятия, фиксирующего в качестве единства человека прямохождение, преобразование позвоночника, уравнивание черепа, мощное развитие человеческого мозга и преобразование органов как следствие прямохождения (например, кисть с противопоставленным большим пальцем, уменьшение челюсти и зубов и т. д.), то же самое слово «человек» обозначает в обыденном языке всех культурных народов нечто столь совершенное иное, что едва ли найдется другое слово человеческого языка, обладающее аналогичной двусмысленностью. А именно, слово «человек» должно означать совокупность вещей, предельно противоположную понятию «животного вообще», в том числе всем млекопитающим и позвоночным, и противоположную им в том же самом смысле, что, например, и инфузории *stentor*, хотя едва ли можно оспорить, что живое существо, называемое человеком, морфологически, физиологически и психологически несравненно больше похоже на шимпанзе, чем человек и шимпанзе похожи на инфузорию.

Ясно, что это второе понятие человека должно иметь совершенно иной смысл, совершенно иное происхождение, чем первое понятие, означающее лишь малую область рода позвоночных животных. Я хочу назвать это второе понятие сущностным понятием человека, в противоположность первому понятию, относящемуся к естественной систематике. Правомерно ли вообще это второе понятие, которое предоставляет человеку как таковому особое положение, несравнимое с любым другим особым положением какого-либо рода живых существ <...> (с. 32—33).

<...> Что касается меня, то я должен самым решительным образом отвергнуть оба учения. Я утверждаю: сущность человека и то, что можно назвать его особым положением, возвышается над тем,

что называют интеллектом и способностью к выбору, и не может быть достигнуто, даже если предположить, что интеллект и избирательная способность произвольно возросли до бесконечности. Но неправильно было бы и мыслить себе то новое, что делает человека человеком, только как новую сущностную ступень психических функций и способностей, добавляющуюся к прежним психическим ступеням,— чувственному порыву, инстинкту, ассоциативной памяти, интеллекту и выбору, так что познание этих психических функций и способностей, принадлежащих к витальной сфере, находилось бы еще в компетенции психологии. Новый принцип, делающий человека человеком, лежит вне всего того, что в самом широком смысле, с внутренне-психической или внешне-витальной стороны мы можем назвать жизнью. То, что делает человека человеком, есть *принцип, противоположный всей жизни вообще*, он как таковой вообще несводим к «естественной эволюции жизни», и если его к чему-то и можно возвести, то только к высшей основе самих вещей — к той основе, частной манифестацией которой является и «жизнь». Уже греки отстаивали такой принцип и называли его «разумом». Мы хотели бы употребить для обозначения этого X более широкое по смыслу слово, слово, которое включает в себе и понятие разума, но наряду с мышлением в идеях охватывает и определенный род созерцания, созерцание первофеноменов или сущностных содержаний, далее определенный класс эмоциональных и волевых актов, которые еще предстоит охарактеризовать, например, доброту, любовь, раскаяние, почитание и т. д.,— слово *дух*. Деятельный же центр, в котором дух является внутри конечных сфер бытия, мы будем называть *личностью*, в отличие от всех функциональных «жизненных» центров (с. 52—53).

Задачи философской антропологии — точно показать, как из основной структуры человеческого бытия, кратко обрисованной в нашем предшествующем изложении, вытекают все специфические монополии, свершения и дела человека: язык, совесть, инструменты, оружие, идеи праведного и неправедного, государство, руководство, изобразительные функции искусства, миф, религия, наука, историчность и общественность (с. 90).

Шелер, М. Положение человека в космосе // Проблема человека в западной философии: переводы. — М.: Прогресс, 1988.

О систематике антропологии

Самые разнообразные и едва ли сопоставимые между собой усилия назывались философской антропологией. «Антропология с практической точки зрения» Канта претендовала на систематическое, но популярное руководство для знания света (Weltkenntnis), и как раз такое, чтобы можно было им пользоваться, т. е. практическое, причем выражение «свет» использовалось в таком же смысле, как, например, оно употребляется в характеристике «светский человек». Афоризмы житейской мудрости Шопенгауэра сходны по содержанию и намерениям, равно как и более ранние сочинения французских моралистов, которые можно принять за образец.

Антропология Им. Герм. Фихте (1856) является прежде всего, как говорит подзаголовок, «Учением о человеческой душе». Но от психологии ее отличала предпринятая в третьей главе попытка рассмотреть и «телесное воплощение души», попытка, которая, пожалуй, и не могла вылиться ни во что-либо другое, кроме понимания тела (Leib) как «реального выражения души», причем душа совершенно метафизически оказывалась индивидуальной и неизменной сущностью, конечной субстанцией. Фихте попытался спекулятивно соединить с этим некоторые данные нейрофизиологии и физиологии органов чувств.

Сам он ссылался на «совершенно новую науку», в которую ему хотелось вписаться со своим учением: речь шла о взглядах, представленных Г. Р. Тревиранусом и его работой «Биология, или философия живой природы» (1802), взглядах, основанных на идее, «что тело есть лишь художественно завершенное изображение, соответствующее до мельчайших частей внутреннему органическому „образцу“, в котором выражается душевное своеобразие каждого вида животных» (Фихте). Эта идея впервые появляется у Гердера, ее можно найти у многих романтиков, прежде всего у Каруса и Шопенгауэра, и проследить далее по прямой линии вплоть до многочисленных современных авторов, занимающихся исследованием выражения и его характерологией; впрочем, со времени Лафатера и Гердера эта наука находит себе место исключительно в сфере немецкого духа. В противоположность классической психологии вундтовского типа, потребность учитывать телесную сторону стала

ныне всеобщей, а для этого почти повсюду опираются на основной принцип упомянутой тут школы: принцип, согласно которому внешнее есть «выражение» внутреннего.

Антропология, базирующаяся на исследовании выражения, детализировала этот принцип, а на следующей, методической ступени, т. е. при классификации деталей, привела к многообразным положительным, в том числе и практическим, результатам, пригодным для самых разных целей диагностики и прогнозирования характера и поведения. Но основополагающее представление о теле как «поле выражения» «души» можно использовать лишь до тех пор, пока само оно не подвергается более подробному исследованию, а служит общим, «витающим перед автором» фоном конкретных отдельных исследований. В качестве философского принципа положение «внутреннее есть внешнее» в высшей степени неудовлетворительно, во-первых, логически, ибо тут и проводится, и отрицается различие, а затем и онтологически, ибо если захотеть, представить себе то, что имеется в виду, то останется только «чуждая понятию свободная предустановленная гармония», как заметил по поводу этого же предмета Гегель («Феноменология духа», гл. «Физиогномика и френология»). Эти значительные трудности не мешают тому, чтобы исследование успешно проходило в двух отношениях: во-первых, исследование жизненных движений человека, причастного к каким-либо ситуациям, особенно мимики, жестикуляции и языка, вместе с их устоявшимися отложениями («скрытое, остающееся в индивидуальном действии» — Гегель), а затем и определенных сочетаний признаков телесного строения с внутренней предрасположенностью. Чем точнее и аналитичнее, т. е. чем научнее действуют при этом, тем яснее обнаруживаются возможности предсказания, а представлявшийся фон «выражающего себя внутреннего» становится все менее важным для самого процесса исследования.

В противоположность этому антропология, базирующаяся на исследовании выражения, оставляет без ответа некоторые принципиальные вопросы, ибо они оказываются недоступными ее методу. Она принимает язык просто как факт, не исследуя, что же такое вообще язык, или даже то, можно ли и как осмысленно поставить этот вопрос. Ее также не заботит, что собственно означает удивительная способность человека к выражению и почему ничто не вы-

ражает себя у какой-нибудь черепахи или коровы. Примечательно также, что у нее нет надежных аргументов перед фактом того, что ей приходится рассчитывать на произвольность выражения наблюдаемых людей, ибо ведь и внутренние импульсы в принципе могут подлежать контролю и торможению. Как говорил Лихтенберг, дело состоит только в твердом решении снова стать непостижимым на тысячелетия. Что это, собственно, означает, очень важно для теории. Практически это можно в настоящее время оставить без внимания, но только по социологическим соображениям, ибо как раз в настоящее время мы живем в эпоху, совершенно отличающуюся, например, от старой Испании или Японии, когда уклонение от произвольного выражения представляло собой сословный и авторитетный нормативный идеал. В то время культивированная неспособность к произвольному выражению и ставшее нерелефлексивным волевым «самообладание» (*Haltung*) только и определяли масштабы человеческих качеств.

Наконец, Шелер и Клагес попытались удовлетворить растущую потребность в общей философской антропологии. Не входя подробно в содержание отдельных утверждений или тезисов этих авторов, мы все же должны зафиксировать некую общность, которая связывает эти весьма различающиеся между собой системы и чревата большими последствиями: сущностью и отличительным свойством человека, которого оба автора намереваются описать в его целостности, оказывается все-таки дух. Конечно, историческая ситуация 1920-х годов уже не позволяла просто охарактеризовать дух как связующее звено в человеке между земной и божественной действительностью, ибо это древнее представление, идущее от Платона и проходящее через всю христианскую философию вплоть до идеализма, остается вполне мыслимым, но оно потеряло свою силу. Некоторые фактические мотивы, неизменно подталкивающие к такому пониманию, еще существуют: они состоят в очевидной сначала разнородности «духа» и «естества» (*Plivsis*), в той легкости, с какой их можно различить и тем самым разделить, или, наоборот, в необычной трудности обнаружить не просто «постулированную», но понятную связь между тем и другим, и понятную именно для самого духа. Пример обоих названных философов доказывает, что недостаточно мыслить, исходя из «жизни» в биологическом смысле, если действительно желаешь уйти от традицион-

ной схемы: удобное противопоставление пробивает себе дорогу, и дух оказывается инстанцией «противоестественной», если он уже не является больше сверхъестественной. Таким образом у нас уже появляется дух как противник души, и Шелер тоже объявил дух принципом, противоположным всей жизни: «Но этот центр, исходя из которого человек совершает акты опредмечивания мира, своего тела и своей Psyche, не может быть частью самого этого мира» (с. 152—155).

Если философии видится наука о человеке, ей не могут быть безразличны полученные прежде результаты, тем более, если они критически выведены, а тем самым указывают, какому методу следовать.

В этом месте выявляется единственное положение, которое мы должны предпослать философской антропологии: это предположение, что наука о человеке в полном смысле слова всё-таки возможна. Это значит: всякая наука состоит в выдвижении гипотез, соответствие которых фактам должно быть доказано, и она должна брать свои понятия из фактов, а не компоновать факты, согласно установившимся понятиям. Если это наука философская, то, как сказано, это значит: не «метафизическая», но, если угодно, «всеохватывающая». Ведь морфология, физиология, физиология чувств, психология и т. д. тоже занимаются человеком, а именно, так, как это только и возможно для отдельной науки: исследуя определенные стороны этого самого сложного изо всех предметов и по возможности отвлекаясь от остальных. Психологией обычно занимаются, не принимая во внимание языкознания, а оно в свою очередь даже усматривало преимущество в том, чтобы освободиться от психологических примесей. Категории физиологии — это отнюдь не категории психологии мышления и т. д. Поэтому, если мы выставляем названную выше гипотезу, то философская наука о человеке включает в себя попытку делать высказывания о человеке как целом, пользуясь материалом этих отдельных наук и выходя за их пределы, и притом, опять-таки, высказывания эмпирически-научные: предпосылка именно в том и состоит, что это возможно, и в этом же заключаются и трудности.

Итак, наша научная философия ставит перед собой задачу делать научные высказывания о человеке, и она предполагает, что эта задача разрешима <...> (с. 156—157).

Наше предположение, что решение нашей задачи построения совокупной науки о человеке возможно, уже включает в себе первый член гипотезы, а именно, гипотезы о том, что «человек» есть предмет единый и доступный одной науке. При более близком рассмотрении это утверждение распадается на два тезиса: тезис о единстве вида «человек» и тезис о единстве или «целостности» в себе каждого отдельного человека. Конечно, первое утверждение не исключает разновидностей и видов внутри рода «человек», а означает только, что этот род отграничен в себе ясно и без переходов, по крайней мере в известные нам эпохи, и что это подлинно биологический род. Это можно считать надежно установленным, и точно так же, как есть общая анатомия «человека» — подлинная наука, логически предшествующая всякой специальной анатомии и морфологии рас, так и логически безупречна общая наука о человеке.

Гораздо труднее второй тезис о единстве, или целостности, человека в себе. Окажись он неправильным — и нам пришлось бы иметь дело с другим утверждением, что человек составлен по меньшей мере из двух различных «субстанций», тела и души. Эта теория может выступить в двух формах, в виде эмпирического высказывания или в виде некой «метафизической» теории. В первом случае она станет, как минимум, утверждать, что существуют две различные науки, которым следовало бы разделиться в исследовании человека: биология (морфология, физиология и т. д.) и психология, даже если и будет признано, что им надо как-то «сотрудничать» <...> (с. 158).

Искомая отправная точка есть действие. Человеческое, осознанно совершаемое действие как процесс представляет собой в своем реальном протекании, с точки зрения переживания, совершенно неразрывное, до-проблематическое единство своего рода. В процессе действия просто не дано никакого различия или различимости «внутреннего» и «внешнего», психического или физического, и самое большое — последующая рефлексия в отнюдь не деятельном состоянии может разделить «внутренние» фазы размышления, решения и т. д. и «внешнего» действия «как такового». Напротив, во время самого действия эта рефлексия неосуществима, условия ее осуществления уничтожены. При этом само реальное действие может протекать совершенно осознанно, но в этом «внутреннем бытии» действия нет никакой данности внутреннего в про-

тивоположность внешнему. Таким образом, если действие полностью происходит по ту сторону мыслимого различия, то оно находится и по ту сторону категории «выражение». Оно может, но отнюдь не должно быть «выразительным», как, например, жест, и тем самым мы избавились от побуждения с самого начала рассматривать тело как «поле выражения» «души» или нечто подобное<...>. На популярном языке не употребляемого нами метода можно было бы сказать: действие и запланированные изменения мира, совокупность которых называется культурой, относятся к «сущности» человека, а это положение эквивалентно другому: исходя из действия как отправной точки и т. д., можно построить совокупную науку о человеке.

Нет такого человеческого сообщества, в котором не было бы «культуры», т. е. какого-нибудь предусмотрительного изменения фактов и обстоятельств, полезного человеку, будь то даже (в чем никогда не бывает недостатка) только производство оружия или защитных средств, каковы одежда и кров, или же техника заготовки продовольствия. Противопоставление природы и культуры имеет смысл лишь постольку, поскольку имеется в виду нечеловеческая, стихийная и предоставленная себе самой природа в противоположность тем островкам методического изменения, которые внедряет в нее человек, чтобы принудить эту стихию поддерживать его. Конкретное человеческое сообщество существует только в «обезвреженном» и оборудованном для его целей окружении, которое включается этим сообществом во что-то особенное <...> (с. 160—161).

Гелен А. О систематике антропологии / А. Гелен // Проблема человека в западной философии. — М.: Прогресс, 1988.

Б. М. Бим-Бад

Что такое педагогическая антропология?

Педагогику всё интересует в человеке. Разумеется, прежде всего наставнику надобно как можно больше ведать о своем питомце, но и о самом себе — тоже. И о других людях, их типах и способах жизнедеятельности.

Конструируемые наукой модели педагогического процесса должны центрироваться вокруг достоверных знаний о природе чело-

века. Эффективные педагогические технологии возможны только как законо-, природо-, культуросообразное построение форм практики. Все они опираются на законы развития человека и человечества.

Педагогическая антропология есть человековедение, служащее воспитанию и обучению людей. Она стремится понять, как очеловечивается человек и как люди разного возраста влияют друг на друга. Насколько воспитаем ребенок на разных этапах жизни. Каковы причины и процессы становления личности. Каков характер различных групп (числом членов от двух до всего рода людского) и как личность взаимодействует с ними. Законы индивидуального и группового развития становятся базой педагогического совета, предупреждения об опасностях. Естественные науки изучают в человеке как компоненте биосферы его природные параметры. Большинство социальных наук акцентируют в понятии человека как политического существа его общественные качества. Ряд наук и искусств исследуют персональное, неповторимое, особенное в каждой отдельной личности.

Педагогика же познает свой объект — растущего, развивающегося человека — в нерасторжимом слиянии природного, общественного и индивидуального в нем. В его сущности, становлении, свойствах, деятельности. Необходимость этого глобального подхода к объекту предопределена самой природой и целями педагогики. И осознается ею как возможность решения ее проблем. Ведь педагогика — *наука и искусство совершенствования личности*. Личности как единства физического и духовного, унаследованного и приобретенного, биологического и социального, соматического и психического. Речь идет о взаимодействии *человека воспитуемого и человека воспитывающего*.

Чтобы ответить своему назначению и оправдать свое существование, педагогике приходится базироваться на достоверном знании о человеке. Знании, которое дают и науки, и искусства, и религии, и практика.

Этот запас сведений о вспомоществовании человеку при его втором, личностном, рождении может быть результатом только всестороннего познания человека. Структуру процессов воспитания и обучения, различных средств и методов можно понять лишь в их отношении к структуре развития *целостной природы человека*.

Человек как воспитуемый и воспитатель есть одновременно и субъект, и объект педагогики. Не увязывая воедино природу своего объекта и своего предмета, педагогика не в силах выйти в конструктивную позицию — не может управлять изучаемыми процессами.

В объектную область педагогики входят и непреднамеренные, специально не организованные, нетелеологические и несистематические явления и процессы. Например, воздействие на человека экономических систем в их динамике; воздействие на целые народы экологических, биогеосферических событий и т. п.

Прочный фундамент под зданием школы — это научно выверенное знание о «вертикальной» и «горизонтальной» системности личности. Ее ума, чувств, воли, воображения, характера, ценностей, направленности. Равно как и знание о едином мире, в котором эта личность живет и который ей предстоит продолжить, сохранить, совершенствовать.

Предметом педагогической антропологии является объект педагогики — человек развивающийся...

Всякая серьезная попытка выстроить систему педагогических решений на фундаменте тщательного изучения объектной области, взятой не вообще, а в совершенно конкретном виде, приводит к важным теоретическим и ценным практическим результатам. Примерами могут служить системы поэтапного воспитания И. Г. Песталоцци, физического воспитания П. Ф. Лесгафта и дошкольной дидактики Марии Монтессори.

Основная задача целостного исследования объекта педагогики, осуществляемая педагогической антропологией, заключена в разыскании закономерных связей между биологически запрограммированным развитием человека и всеми видами «извне идущих» воздействий на него — целенаправленных и нецеленаправленных, преднамеренных и случайных, систематических и эпизодических. Эти связи реально существуют только как разного вида взаимодействия растущего человека с его ойкуменой.

Педагогическая антропология необходима, чтобы снабжать теорию и практику воспитания ориентирами для учета закономерного разнообразия личностных свойств. Тогда только теория сможет сказать практику, собственно в каких ситуациях, при каком именно сочетании обстоятельств один и тот же метод вреден, в каких — полезен, а в которых — нейтрален.

Педагогическая антропология нужна и как основа жизненно важных типологий педагогических ситуаций. Стало быть, — для разработки методических вариантов обучения и воспитания. Это позволяет получить простые и действенные способы индивидуализации образовательной работы, т. е. применения научного знания на практике <...>.

Педагогическая антропология разрабатывает учение о педагогических «болезнях», об их признаках, их внешних и внутренних причинах и развитии, об их терапии и профилактике (гигиене). Среди болезней души и духа особенно опасны злокачественные душевные образования типа антропофобии, экзистенциальной пустоты и властолюбия. Понятно, насколько необходимы описания этих патологий и педагогические выводы из них <...>.

Педагогическая антропология выделяется в структуре педагогики как фундаментальная и, вместе, вспомогательная наука («базовая»), составляющая «цокольный этаж» в здании педагогики, т. е. снабжающая все ее области целостным знанием об их объекте.

Это знание необходимо для решения крайне важной методологической проблемы — перехода с уровня на уровень в изучении человека, например, с биохимического, молекулярного уровня — на поведенческий через многократно опосредствующие этот переход звенья. Это знание может помочь в периодизации онтогенеза человека, наконец, в построении теории личности, при решении вопросов о структуре, сторонах и признаках (симптомах) развития личности, о границах изменений этих признаков и факторах, регулирующих эти изменения.

Одна из важнейших целей педагогики — профилактики и коррекции девиантного, разрушительного поведения — в принципе недостижима вне и помимо человековедения <...>.

Возможность синтеза всей культуры человековедения в интересах педагогики предопределена наличием 1) системообразующей аксиоматики, 2) проблематики педагогической антропологии и 3) источников и научного метода, исследовательских принципов и процедур. В этом разделе мы рассмотрим аксиомы и проблематику педагогической антропологии, оставив темы источников и научного метода до следующих разделов <...>

Как и любая наука, педагогическая антропология нуждается в своем оправдании: без допущения ее возможности нечего и гово-

речь о ее разработке. Стало быть, первый вопрос научного обоснования педагогики — как возможна педагогическая антропология? Ведь наука фиксирует всеобщее, закономерное, а каждый человек неповторимо своеобразен. Мыслимы ли обязательные для всех законы воспитания? Если да, то приложимы ли они к каждому отдельному растущему человеку?

Положительно отвечая на эти вопросы, педагогическая антропология исходит из аксиомы единства общего, особенного и отдельного в человеке.

Общее, особенное и отдельное в человеке, его истории и истории его познания едино, целостно и неразрывно. Под общим здесь понимается родовое, общечеловеческое, всемирно-историческое, инвариантное. Под особенным — изменчивое, присущее определенным эпохам, сообществам, группам или профессиям. Под отдельным — неповторимо индивидуальное, уникальное, свойственное исключительно лишь данной личности. Под их единством — неотчуждаемая сущность человека как такового.

Идея общего дает понимание общечеловеческого как сущностного и вместе с тем неизбежного родства, коренного единства, а не только сходства всех людей, живших, живущих и тех, кто будет жить. Идея особенного дает понимание отличий людей друг от друга, сложившихся как исторически, так и синхронистически, в разных по объему и типу группах людей. Идея отдельного дает понимание индивидуальной неповторимости личностных свойств каждого отдельного человека, неисчерпаемой глубины и ценности каждой единичной жизни. Идея единства всеобщего, особенного и отдельного дает понимание сложности, называемой человеком и обладающей коренным и извечным родством.

Каждый человек есть воплощенное единство общего, особенного и отдельного. Педагогической антропологии приходится учитывать разброс свойств человека в чрезвычайно широких диапазонах нормы и патологии. Исследование отдельного, определение удельного веса общего в особенном, поиск закономерностей, всеобщего в каждом отдельном случае — необходимая предпосылка и метод получения научных фактов. Законы педагогики пробивают себе дорогу сквозь гигантскую толщу индивидуальных различий и вариаций. Фиксация особенного и отдельного важна и как условие сопоставимости, проверки и обобщения эмпирических данных.

Аксиома единства человека, человечества и его истории постулирует закономерность индивидуальных и временных различий. Иными словами, любое своеобразие личности или эпохи рассматривается как частный случай всеобщей закономерности. Поэтому всё значимое для одного человека или данного времени имеет некоторое отношение и к любому другому человеку и к иному историческому периоду. Задача науки — определить, какое именно отношение.

Общее позволяет находить закономерности в динамике и статике человека в отличие от других известных нам существ; особенное дает понимание этносов, этосов, наций в их исторической перспективе; отдельное служит индивидуализации в познании и воспитании конкретной личности; единство общего, особенного и отдельного открывает возможность для реалистического анализа и синтеза человековедческого знания.

Педагогическое мышление одновременно и вероятностно-статистическое, решающее проблемы в терминах общего и особенного, и конкретно-диагностическое, исследующее их в терминах отдельного, подобно медицинскому мышлению. Массовая природа объекта педагогики заставляет рассматривать любое педагогическое обобщение — от факта до понятия и закона — как среднюю многочисленных отклонений, как внутреннюю тенденцию. Вот почему принцип единства общего, особенного и отдельного совершенно необходим в педагогике и педагогической антропологии.

По своей природе личность поэтапно развиваема, пластична, изменчива; ее развитие протекает как сложное взаимодействие разворачиваемых во времени внутренних и внешних программ. Внутренние, наследуемые, программы обеспечивают воспитуемость и обучаемость человека, а внешние, средовые, культурные, — его воспитание и обучение. Природа личности, а также общественных связей и социальных образований такова, что высшие достоинства и совершенства могут быть приобретены любым человеком, и препятствия к тому ставят только тяжелые специфические заболевания. Природа познания такова, что его методы и результаты могут передаваться от человека к человеку, усваиваться и развиваться тем, кому они переданы.

Для блага личности и общества необходимы такие особые свойства, способности и достоинства личности, которые сами по себе и случайно не вырабатываются или формируются, но в недос-

таточной степени. Причем эти «дополнительные» (к стихийно складывающимся) совершенства не просто желательны, а необходимы: без них нет преемственности и прогресса, без них личность несчастна и множит несчастья вокруг себя.

Существуют средства возвращать в отдельном человеке и в группах лучшие и более высокие совершенства, чем имеющиеся у воспитателей — средства приращения совершенств. Для развития этих высших совершенств, и необходимых, и возможных, существуют надежные его способы: ясные цели, содержание (программа, система, стратегия и хронологический план), а также методы (тактика). Системой обоснования и технологической разработки этих средств и является педагогика.

Человеческая природа одновременно духовна и материальна. В специфически человеческой психике мы обнаруживаем наличие и взаимодействие обоих начал. Дуалистическое воззрение на природу человека единственно возможно и полезно «для педагога, потому что оно идет из всеобнимающей жизни, а не из односторонних теорий» (К. Д. Ушинский). Аксиома двойственности природы человека позволяет педагогической антропологии рассматривать и интерпретировать данные психологии как единство психического и физического, материального и идеального в их историческом развитии, переплетении и внутренней противоречивости (с. 8—13).

Педагогическая антропология : учеб. пособие / авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. — М. : Изд-во УРАО, 1998.

2.4. Вопросы и задания для размышления над прочитанным

1. Проанализируйте различные смыслы понятия «педагогическая антропология».
2. Обоснуйте актуальность антропологизации современного образования.
3. Охарактеризуйте идеи И. Канта, имеющие значение для современного педагогического мировоззрения.
4. Актуальность работы К. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

5. Воспитание как антропологический процесс: современные цели и задачи воспитания, педагогические условия его эффективности.
6. Духовность человека как способность ориентироваться на высшие ценности.

2.5. Литература для самостоятельного изучения

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб., 2002.
2. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология. М., 1998.
3. Бердяев Н. А. О назначении человека. М., 1993.
4. Блонский П. П. Педология. М., 2000.
5. Вентцель К. Н. Свободное воспитание. М., 1993.
6. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.
7. Гелен А. О систематике антропологии // Проблема человека в западной философии. М., 1988.
8. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности. М., 2004.
9. Емельянов Ю. Н. Введение в культурную антропологию. СПб., 1992.
10. Емельянов Б. В., Муравицкая Т. А. Педагогическая антропология: российский опыт. Екатеринбург, 2004.
11. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1992.
12. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения // Соч. Т. 6 / И. Кант. М., 1964.
13. Кант И. О педагогике // Трактаты и письма / И. Кант. М., 1980.
14. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология. М., 2005.
15. Корнетов Г. Б. Историко-педагогическое познание на пороге XXI века: перспективы антропологического подхода. М.: Владимир, 1998.
16. Лурье С. В. Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы. М., 2005.
17. Максакова В. И. Педагогическая антропология. М., 2004.
18. Новичкова Г. А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии. М., 2001.
19. Новичкова Г. А. Антропологическая интерпретация педагогики О. Больнова // Вопросы философии. 2004. № 5.

20. Салов Ю. И., Тюнников Ю. С. Психолого-педагогическая антропология. М., 2003.
21. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. М., 2006.
22. Ушинский К. Д. Педагогическая антропология: человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 1. М., 2002.
23. Шелер М. Положение человека в космосе // Проблема человека в западной философии. М., 1988.

РАЗДЕЛ 3 АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Аксиологический подход дает возможность определить совокупность приоритетных ценностей в образовании и саморазвитии личности, что позволяет исследовать и проектировать образовательный процесс исходя из закономерностей развития ценностного мира человека.

Принципы аксиологического подхода:

- историческая и социокультурная изменчивость образовательных ценностей;
- взаимосвязь социокультурных и образовательных ценностей;
- равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей;
- интеграция традиционных и инновационных ценностей;
- экзистенциальное равенство людей, социокультурный прагматизм вместо споров об основаниях ценностей;
- диалог и обретение смыслов относительно культурных ценностей.

3.1. Основные категории аксиологического подхода

Аксиология — философское учение о природе ценностей, их месте в реальности и о структуре ценностного мира, т. е. о связи различных ценностей между собой, с социальными и культурными факторами и структурой личности.

Ценность — понятие в гуманитарных науках для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности. Всё многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в их круг природных явлений может выступать в качестве «предметных ценностей» как объектов ценностного отношения, т. е. оцениваться

в плане добра и зла, истины и неистины, красоты и безобразия, допустимого и запретного, справедливого и несправедливого и т. д. Способы и критерии, на основании которых производятся сами процедуры оценивания явлений, закрепляются в культуре как «субъективные ценности» (установки и оценки, императивы и запреты, цели и проекты, выраженные в нормативной форме) и служат ориентирами человеческой деятельности.

Духовные ценности — идеальные представления о должном, совершенном, лежащие в основе культуры, отвечающие духовным потребностям человека и человечества.

Оценка — эмоционально-интеллектуальное выявление субъектом значения определенных явлений действительности — переживание блага, приговор совести, суждение вкуса и т. д.

Смысл — это реальное или выведенное конкретной личностью или обществом предназначение тех или иных вещей, обстоятельств, жизненных ситуаций, действий, определений. Культура — определенность смысла, целостный смысловой мир.

Ценностные ориентации — отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров.

Ценностная установка — это осознание личностью своей внутренней позиции и наличие готовности к деятельности в соответствии с определенными ценностями.

Ценностное поведение — целенаправленные действия человека, внутренними регуляторами которых являются ценностное сознание, установки, ориентации.

Педагогическая аксиология — область педагогического знания, рассматривающая образовательные ценности с позиции самоценности человека и осуществляющая ценностные подходы к образованию на основе признания ценности самого образования.

Аксиологические функции образования — ценностные характеристики, свойства образования, отражающие стратегию его дальнейшего развития и оказывающие существенное влияние на совершенствование общественных и государственных процессов, формирование личности.

3.2. Из истории развития аксиологических идей

Аксиология — философское учение о природе ценностей, их месте в реальности и о структуре ценностного мира, т. е. о связи различных ценностей между собой, с социальными и культурными факторами и структурой личности.

Как самостоятельное философское знание она сформировалась в конце прошлого века, однако проблемы, связанные с различными видами ценностей, берут свое начало с вопроса, поставленного еще Сократом: что есть благо? Сущность ценностей обсуждалась в различных вариантах на протяжении всей истории человеческого общества. Действительно, суждения о благе, добре, красоте, святости мы встречаем и у классиков античной философии, и у теологов Средневековья, и у философов Нового времени, но обобщающего представления о ценности как таковой и, соответственно, о формах ее проявления не было в философии до середины XIX столетия, когда эта древняя проблема начала освобождаться от религиозных толкований и обозначился переход к научным концепциям добра, зла, блага, пользы.

Аксиология как самостоятельная область философского исследования возникает тогда, когда понятие бытия расщепляется на два элемента: реальность и ценность как объект разнообразных человеческих желаний и устремлений. Главная задача аксиологии — показать, как возможна ценность в общей структуре бытия и каково ее отношение к «фактам» реальности. Термин «аксиология» введен в 1902 г. французским философом П. Лапи.

Все многообразие существующих концепций ценностей разные ученые пытались классифицировать различными способами. Можно выделить четыре типа теории ценностей: натурализм, аксиологический трансцендентализм, аксиологический онтологизм, аксиологический нормативизм.

Аксиологический натурализм

Основной тезис психологического подхода к проблеме сущности ценностей заключается в сведении ценности к тем или иным душевным проявлениям, возникающим в процессе предметного действия. Сторонники этой концепции субъективировали ценность, отвергли существование каких бы то ни было абсолютных ценно-

стей. Это направление развивали А. Мейнонг, Р. Б. Перри, Дж. Дьюи, К. И. Льюис и др.

По мнению Дж. Дьюи, ценность рождается в ситуации и не может существовать как свойство предметов или явлений независимо от той деятельности людей, в которую вовлечены эти предметы. Он считает, что суждение о ценностях подразумевает исследование всех составных компонентов ситуации: условий возникновения интереса, объекта его направленности и вероятности проявления желаемого исхода. Пытаясь выяснить природу ценности, Дж. Дьюи не ставит вопрос о субстанциональной основе возникновения ценности. Для него ценность — не просто объект интереса, но и результат деятельности человека, его опыта. Дьюи подчеркивает социальный характер интересов человека, включенных в опыт, образующих ценность, и акт оценки предполагает, по его мнению, деятельность интеллекта и не является чисто иррациональным. Однако прагматическая интерпретация самого опыта не позволяет Дьюи преодолеть натуралистическое понимание ценности: если опыт понимается в конечном счете как субъективное явление, то проецируемая из него ценность не может не трактоваться субъективистски.

Итак, натуралистический психологизм позволяет сделать вывод о том, что ценности в этой концепции рассматриваются как объективные факторы реальности, которые эмпирически наблюдаемы, а их источник связывается с биологическими и психическими потребностями человека. С этой точки зрения любой предмет, удовлетворяющий какую-либо потребность людей, является ценностью.

Аксиологический трансцендентализм

Истоки понимания ценностей как мира должного, в противоположность миру сущего, миру вещей, заложены в этике И. Канта. Дальнейшее развитие это направление получило в неокантианской концепции ценностей, представленной Г. Риккертом и В. Виндельбандом. Этика Канта открывает новую традицию в развитии теории ценностей. Именно ему принадлежит открытие «иног притяжения» мира — царства ценностей, независимого от сферы сущего, от мира вещей.

Такого же взгляда на понимание природы ценностей придерживались неокантианцы Г. Риккерт и В. Виндельбанд. При этом учение о ценностях И. Канта в аксиологических концепциях этих

философов не просто было взято за основу, а получило дальнейшее развитие.

Наиболее полно неокантианское понимание ценности Баденской школы неокантианства изложено в работах В. Виндельбанда и Г. Риккерта. Оба они исходят из учения Канта, в представлении которого главная задача философии заключается в критическом исследовании правомерности притязаний человеческих суждений, в том числе моральных, на всеобщность и необходимость. Виндельбанд и Риккерт пытаются обосновать понятие ценности как центральное в философии. Философия может существовать лишь как учение об общезначимых ценностях. Если в понимании задач философии как учения об общезначимых ценностях В. Виндельбанд и Г. Риккерт имели схожую точку зрения, то в понимании природы ценностей в их философских системах имеются некоторые различия. В. Виндельбанд сводит ценности к норме, долженствованию.

Г. Риккерт не разделяет эту мысль Виндельбанда. По Риккерту, ценность противостоит бытию, действительности. Ценности не представляют собой действительности, ни физической, ни психической. Сущность их состоит в их значимости, а не в их фактичности. В философии Г. Риккерта ценности и бытие размещаются в разных измерениях, образуют два мира — мир действительности и мир ценностей, — причем последний совершенно не зависит от реальности и подчиняется только требованию всеобщности и общезначимости. Утверждая принадлежность ценности к трансцендентальной сфере (т. е. выходящей за пределы нормы и опыта в сферу Духа), Риккерт не отрицает связей ценности и реальности субъекта. Он вводит различие между сущностью ценности и ее проявлением, причем последнее может быть как объективным (благо), так и субъективным (оценка). Риккерт выделяется 6 типов ценностей: наука, искусство, мистические ценности, этические блага, личные ценности, религиозные ценности. Высшими ценностями для философа являются истина, красота, нравственность, счастье, святость.

Таким образом, неокантианцы над миром реального бытия надстраивают сферу самодостаточных, независимых от какого бы то ни было отнесения к действительности ценностей, образующих царство трансцендентального смысла. Деление действительности на мир реальности и мир ценностей является наиболее характерной чертой неокантианской теории ценностей. Утверждая «надсубъек-

тивную», «надбытийную» природу ценностей, неокантианцы истолковывали ценности как абсолютные принципы, задающие фундаментальную основу познания и человеческой деятельности.

Персоналистический онтологизм

Наиболее видными представителями этого направления являлись М. Шелер, В. Дильтей, Н. Гартман, утверждавшие объективный характер ценностей. Ценности, по Шелеру, образуют онтологическую предпосылку личности и мыслятся как объективные феномены, предписывающие человеку нормы должностования и оценок и образующие царство трансцендентальных надэмпирических сущностей. Шелер различает ценности и их носители, понимая под последними блага, вещи, состояния вещей, в которых ценности проявляются и становятся действительными. Обоснование онтологической природы ценностей Шелер ведет в двух направлениях: во-первых, он доказывает абсолютную независимость ценностей от предметов-носителей; во-вторых — от субъекта, его потребностей и интересов. В качестве важнейшего аргумента в пользу независимости ценностей от их носителей Шелер выдвигает положение о том, что ценности как таковые не изменяются с изменением людей и вещей. Так, замечает Шелер, ценность дружбы как таковой вовсе не изменяется от того, что друг может оказаться предателем.

М. Шелер отвергает субъективистский взгляд, будто ценности существуют лишь постольку, поскольку они чувствуются или могут чувствоваться. По мнению философа, ценности объективны настолько, что они не могут быть созданы или уничтожены.

Мир ценностей Шелер рассматривает как упорядоченную ценностную систему. То, что некая ценность является более высокой, чем другая, постигается в особом акте познания ценностей, который называется предпочтением. По мнению Шелера, ценности тем выше, чем они долговечнее, чем выше удовлетворение, которое человек получает от них. Наименее долговечными являются ценности, связанные с удовлетворением чувственных желаний и материальными благами. Более высокие ценности — это ценности эстетические и интеллектуальные. Высшей ценностью является ценность святости, идея Бога, а любовь к Богу рассматривается как совершенная форма любви.

Обосновывая самостоятельную сущность ценностей, Шелер подчеркивает, что они могут быть даны в сознании отдельно от своих носителей подобно тому, как чувственное качество (например, красный цвет) может рассматриваться без вещи, которой оно принадлежит. Отсюда следует, что Шелер полностью отбрасывает субъект, отрывает ценности от человека, абсолютизируя в них момент объективности, и превращает ценность в абстракцию. Сущность ценности полностью раскрывается в интуиции — таково основное положение аксиологии Шелера, который отрицает возможность выяснения сущности вещей и явлений на основании индуктивного и рационального познания.

Аксиологический нормативизм

Представления о надличностной (идеализированной) природе ценностей, об их принадлежности к миру культуры, порождающему всё многообразие социокультурных ориентаций, концентрируются вокруг понятия нормы. Ценности в той или иной мере тяготеют к отождествлению с нормами и нормативными убеждениями. Наиболее распространен аксиологический нормативизм в социологии и культурологии (В. Дильтей, М. Вебер, Э. Дюркгейм, О. Шпенглер). Представители этого направления находят решение проблемы ценностей в теории социального и культурного действия как средства выявления социальных связей и форм функционирования общественных институтов. Анализ решения проблемы ценностей в социологической концепции ценностей можно продемонстрировать на примере «понимающей социологии» М. Вебера.

М. Вебер связывает понятие ценности с «интересом эпохи». В социологии М. Вебера «ценности суть выражение общих установок своего времени», и поэтому «у каждого времени есть свои абсолюты», но абсолют в таком случае оказывается историческим и, стало быть, относительным. Вебер вообще склонен трактовать ценность как установку той или иной исторической эпохи, как свойственное эпохе направление интереса. Интерес — это нечто более устойчивое и объективное, чем простая склонность того или иного человека.

По Веберу, социальная философия призвана исследовать взаимоотношения всех сфер человеческой деятельности: экономической, нравственной, религиозной и др. Общество предстает как

система взаимодействия личностей и социальных групп на основе согласования их интересов, языка, религии, морали. Исследователь-социолог должен разобраться не только в содержании, но и в мотивах действий людей, основанных на тех или иных одинаковых ценностях.

Рассматривая ценность как установку той или иной исторической эпохи, как свойственное эпохе направление, Вебер, наряду с понятием «интерес эпохи», вводит понятие «идеальный тип». Под идеальным типом он подразумевает некую модель того, что наиболее полезно человеку, что объективно отвечает его интересам в данный момент и вообще в современную эпоху. В качестве идеальных типов могут выступать моральные, политические, религиозные и другие ценности, а также вытекающие из них установки поведения и деятельности людей, правила и нормы поведения, традиции.

Идеальные типы, по Веберу, представляют собой как бы сущность оптимальных общественных состояний: состояний власти, межличностного общения, индивидуального и группового сознания. В силу этого они выступают в качестве своеобразных ориентиров и критериев, императивов, исходя из которых, необходимо вносить изменения в духовную, политическую и другие сферы жизни социума. Поскольку понятие «идеальный тип» не извлекается из реальности эмпирически, а лишь конструируется как теоретическая схема, то, по словам Вебера, оно несет в себе черты утопии. И все-таки идеальные типы, выражая в своей взаимосвязи систему духовных и иных ценностей, выступают в социологии Вебера как социально значимые явления.

Итак, необходимо отметить, что, во-первых, исследуя духовный мир субъектов социального действия, М. Вебер не мог обойти проблему ценностей, в том числе моральных, политических, эстетических, религиозных (речь идет прежде всего о понимании сознательных установок как отдельного индивида, так и социальной группы с этими ценностями, которые определяют содержание и направленность поведения и деятельности), а во-вторых, социолог или социальный философ сам исходит из определенной системы ценностей, и это он должен учитывать в ходе своих исследований. Кроме того, Вебер, как и неокантианец Риккерт, утверждает полное несовпадение сферы ценностей и эмпирической сферы. Но, в отличие от Риккерта, рассматривающего ценности как нечто надисто-

рическое, вечное и потустороннее, Вебер трактует ценности как установку той или иной исторической эпохи, как свойственное эпохе направление интереса. Иначе говоря, Вебер подчеркивает социально-историческую природу ценностей, а это является важнейшим итогом, ибо позволяет объяснить социальное поведение человека в конкретной социальной системе, в конкретный исторический момент.

Важно отметить, что науки, традиционно занимающиеся теоретической аксиологией — философия, социология, культурология — в течение последних десятилетий не смогли предложить новых идей и концепций. Это не случайно, так как феномен ценности не может быть понят полностью, если его рассматривать в отрыве от индивидуальной психики и сознания, различных их структурных элементов. Дальнейший научный прогресс в данной области требует междисциплинарного анализа проблемы, в центре которого должны находиться ее психолого-антропологические аспекты. Начиная с 30-х гг. XX в. проблема ценности была перенесена в плоскость конкретно-научных исследований. Были созданы операциональные концепции, и на их основе антропологи, культурологи, социологи, социальные психологи разработали методики, провели исследования с охватом тысяч людей. Особое значение имели труды философов, культурологов и социологов: Т. Адорно, Н. Гартмана, Ч. Клакхона, Х. Ортеги-и-Гассета, Т. Парсонса, Б. Рассела, У. Томаса, Ф. Знанецки, К. Ясперса и др., — психологов и социальных психологов: Л. Кольберга, А. Маслоу, Г. Мюррея, Г. Олпорта, М. Рокича, В. Франкла, Э. Фромма, К. Юнга и др. Среди отечественных ученых существенный вклад в разработку проблемы ценности в этот период внесли Г. М. Андреева, Б. Г. Ананьев, А. И. Арнольдов, М. М. Бахтин, О. Г. Дробницкий, А. М. Архангельский, А. Г. Здравомыслов, И. С. Кон, М. С. Каган, В. Н. Мясищев, В. В. Ольшанский, К. К. Платонов, Л. Н. Столович, В. П. Тугаринов, В. А. Ядов и др.

Для педагогической теории и практики особенно важно обратиться к анализу отечественных психологических исследований ценностей (Б. Г. Ананьев, В. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, В. П. Зинченко, Л. И. Божович). Отечественная психологическая школа под ценностями понимает то, что значимо для человека в окружающей его действительности.

Ценности «производны» от соотношения мира и человека и выражают непосредственно то, что в этом мире для человека имеет определенное значение. По мнению ученых, ценности непосредственно «включаются» в жизнедеятельность человека, постепенно становясь частью его внутреннего мира. Не случайно категория «ценности» очень тесно связывается с категорией «отношение».

Употребляя понятие «ценностное отношение», ученые предлагают рассматривать ценности как один из важнейших структурных компонентов личности, характеризующий ее социальные установки, поскольку, являясь интегративным, комплексным образованием, система отношений оказывает непосредственное воздействие на поведение, переживания и действия человека.

Ценностное отношение рассматривается учеными как отношение значимости объекта относительно потребностей и интересов субъекта. Более того, исследователи устанавливают взаимосвязь между процессом становления ценностного отношения личности к миру и формированием системы знаний и «чувственной картины» этого мира. То есть ценностное отношение есть не что иное, как сплав аффекта и интеллекта, поскольку процесс познания невозможен без связи с эмоциями и чувствами. Одновременно с этим утверждается и мысль о том, что без познания невозможен процесс формирования отношения человека к миру, а значит, невозможен и процесс становления системы ценностей.

Исследуя ценности как структурное личностное образование, ученые устанавливают тесную связь между ценностным отношением и направленностью личности. Характеризуя направленность как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности, можно утверждать, что именно в направленности личности ценности и находят реальное выражение и проявление.

Также необходимо отметить, что ценностное отношение к миру исследователи представляют как целостную систему связей личности с различными сторонами реальной действительности, с одной стороны, выражающую личный опыт человека, а с другой — внутренне определяющую, обуславливающую его действия и поступки. Не случайно ценностное отношение к миру они рассматривают и как специфический регулятор поведения и деятельности человека, регулятор всей системы его отношений с окружающей действительностью.

Регулятивную сторону ценностного отношения, по мнению исследователей, объективно обуславливают такие личностные характеристики, как личностная позиция и внутренние убеждения человека, т. е. проявления его волевой сферы. Позиция личности представляет собой не что иное, как сложную систему, включающую отношения личности к миру, труду, окружающим людям, себе самому и т. д., установки и мотивы, которыми человек руководствуется в своей жизнедеятельности, а также цели и ценности, на которые эта деятельность направлена.

Разрабатывая проблему становления ценностного отношения личности к окружающей действительности, ученые касаются и вопросов генезиса системы ценностей человека. Приобщение к ценностям должно осуществляться с ранних этапов онтогенетического развития, когда только лишь начинает складываться духовный мир личности, когда человек, в силу особенностей развития его психики, особенно чуток и восприимчив ко всему прекрасному. Необходимо с детства научить человека жить «в ладу» с окружающим миром, как жили наши предки, которые живо воспринимали его красоту и переносили эту красоту в свой быт, обычаи, мысли, ритм жизни, труд.

Область прикладной аксиологии охватывает применение понятия «ценность» и прилагательного «ценностный» практически ко всем сферам человеческого познания и деятельности (от политики до медицины).

Педагогическая аксиология

Педагогическая аксиология как междисциплинарная область знания складывается с 80-х гг. XX в. в рамках философии образования. С 90-х гг. происходит ее интенсивное становление и развитие. Это обусловлено потребностью общества, которое резко повысило требования к духовному потенциалу личности. Появились публикации, посвященные определению аксиологических оснований стратегии развития образования, рассмотрению ценностей как интегральной цели воспитания, анализу практического опыта формирования ценностных ориентаций обучающихся при формулировке задач ценностного прогнозирования образования, отражающих ее гуманистический смысл (В. И. Гинецинский, И. Ф. Исаев, Н. Д. Никандров, З. И. Равкин, Н. С. Розов, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.).

Усиление интереса исследователей к аксиологической проблематике вызвано рядом противоречий. С одной стороны, общественные преобразования ведут к изменению традиционных ценностных установок, на которые была ориентирована сфера образования. С другой стороны, эти преобразования способствуют развитию нового ценностного сознания и поведения, что вызывает необходимость разработки аксиологического подхода к образованию. Осмысление и практическая деятельность в рамках новой образовательной парадигмы невозможны без определения ценностных приоритетов мирового и отечественного образовательного пространства.

Суть педагогической аксиологии определяется спецификой педагогической деятельности, ее социальной ролью и личностно образующими возможностями. Педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Как указывает В. А. Сластенин, «педагогические ценности различаются по уровню своего существования, который может стать основой их классификации». Автор выделяет социально-педагогические, групповые и личностно-педагогические ценности.

- Социально-педагогические ценности отображают характер и содержание тех ценностей, которые функционируют в разных социальных системах и оказываются в общественном сознании. Это совокупность идей, представлений, норм, правил, традиций, которые регламентируют деятельность общества в сфере образования.

- Групповые педагогические ценности можно представить в виде идей, концепций, норм, регулирующих и направляющих педагогическую деятельность в рамках определенных образовательных институтов. Совокупность таких ценностей имеет целостный характер, обладает относительной стабильностью и повторяемостью.

- Личностно-педагогические ценности выступают как социально-психологические образования, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности учителя, представляющие систему его ценностных ориентаций.

В качестве приоритетных задач педагогической аксиологии можно назвать следующие:

- анализ исторического развития педагогической теории и образовательной практики с позиции теории ценностей;
- определение ценностных оснований образования, отражающих его аксиологическую направленность;
- разработку ценностных подходов к определению стратегии развития и содержания отечественного образования.

По материалам книг:

1. Двенадцать лекций по философии. — Екатеринбург: Изд-во Урал. юрид. акад, 1996. — С. 196—198.
2. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква. — М. : Академия, 2003. — С. 4, 74, 86.
3. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. — М. : Советская энциклопедия, 1983.
4. Философия : энцикл. слов / под ред. А. А. Ивина. — М. : Гар-дарики, 2004.

3.3. ТЕКСТЫ ДЛЯ ЧТЕНИЯ И РАЗМЫШЛЕНИЯ

И. Кант

«Царство ценностей»

Понятие ценности: «...человек и вообще всякое разумное существо *существует* как цель сама по себе, а не только как *средство* для любого применения со стороны той или иной воли; во всех своих поступках, направленных как на самого себя, так и на другие разумные существа, он всегда должен рассматриваться *также как цель*. Все предметы склонности имеют лишь обусловленную ценность, т. к. если бы не было склонностей и основанных на них потребностей, то и предмет их не имел бы никакой ценности. Сами же склонности как источник потребностей имеют столь мало абсолютной ценности, ради которой следовало бы желать их самих, что общее желание, какое должно иметь каждое разумное существо, — это быть совершенно свободным от них. Таким образом, ценность всех *приобретаемых* благодаря нашим поступкам предметов всегда обусловлена. Предметы, существование которых хотя зависит не от

нашей воли, а от природы, имеют тем не менее, если они не наделены разумом, только относительную ценность как средства, называются поэтому *вещами*, тогда как разумные существа называются *лицами*, так как их природа уже выделяет их как цели сами по себе, т. е. как нечто, что не следует применять только как средство, стало быть, поскольку ограничивает всякий произвол (и составляет предмет уважения). Они, значит, не только субъективные цели, существование которых как результат нашего поступка имеет ценность *для нас*; они *объективные цели*, т. е. предметы, существование которых само по себе есть цель, и эта цель не может быть заменена никакой другой целью, для которой они должны были бы служить *только* средством; без этого вообще нельзя было бы найти ничего, что обладало бы *абсолютной ценностью*...».

Кант, И. Основы метафизики нравственности // Соч. Т. 4. Ч. 1 / И. Кант. — М., 1965. — С. 269.

Ценность и целесообразность человеческой деятельности: «...ценность, которую мы сами придали нашей жизни посредством того, что мы не только делаем, но и делаем целесообразно».

Кант, И. Критика практического разума // Соч. Т. 4 / И. Кант. — М., 1965. — С. 467.

Значимость нравственной ценности: «Моральная ценность зависит не от действительности объекта поступка, а только от принципа воления, согласно которому поступок был совершен безотносительно ко всем объектам способности желания».

Кант, И. Критика практического разума // Соч. Т. 4 / И. Кант. — М., 1965. — С. 385.

Моральный закон — основание нравственной ценности: «...только моральный закон делает возможным понятие доброго (если только доброе заслуживает этого названия)». «Суть всякой нравственной ценности поступков состоит в том, что моральный закон непосредственно определяет волю».

Кант, И. Критика практического разума // Соч. Т. 4 / И. Кант. — М., 1965. — С. 396.

Понятие «царство ценностей»: «Под царством я понимаю систематическую связь между различными разумными существами через общие им законы <...>. Законы определяют цели согласно своей общезначимости <...>».

В самом деле, все разумные существа подчинены закону, по которым каждое из них должно обращаться с самим собой и со всеми другими не только как со средством, но также еще с целью самой по себе. Но отсюда и возникает систематическая связь разумных существ через общие им объективные законы, т. е. царство, которое, благодаря тому, что эти законы имеют в виду как раз отношения этих существ друг к другу как целей и средств, может быть названо царством целей (которое, конечно, есть лишь идеал)».

Кант, И. Основы метафизики нравственности // Соч. Т. 4. Ч. 1 / И. Кант. — М., 1965. — С. 275.

Мир делится на сферу должного (мир ценностей) и на реальность (действительность), которая не может согласоваться с должным. Об этом «ином» сам Кант не может сказать ничего определенного: «...объективная реальность морального закона не может быть доказана никакой дедукцией и никакими усилиями теоретического, спекулятивного или эмпирически поддерживаемого разума, <...> всё же она сама по себе несомненна».

Кант, И. Критика практического разума // Соч. Т. 4 / И. Кант. — М., 1965. — С. 354.

Категорический императив И. Канта: «Поступай так, чтобы максима твоей воли могла в то же время иметь силу принципа всеобщего законодательства».

Кант, И. Основы метафизики нравственности // Соч. Т. 4. Ч. 1 / И. Кант. — М., 1965. — С. 348.

«Моральный закон <...> есть императив, который повелевает категорически, так как закон не обусловлен; отношение к этому закону есть зависимость, под названием обязанность, которая означает принуждение к поступкам, хотя принуждение одним лишь разумом и его объективным законом, и которая называется поэтому долгом».

Кант, И. Критика практического разума // Соч. Т. 4. Ч. 1 / И. Кант. — М., 1965. — С. 232.

Ценность и действительность

Что мировое целое — предмет философии и что она, в конечном счете, стремится к тому, что мы называем малозначимым, но почти незаменимым словом «мировоззрение», вряд ли кто решится оспаривать. Только наука, ставящая себе наиболее широкие познавательные задачи, может быть названа философией. Это вообще единственный способ отграничить ее от специальных наук. В этом только отношении понятие философии представляется неизменным. Что иные эпохи не знали мировой проблемы, доказывает только, что они были нефилософскими. Чтобы определить, однако, в чем состоит эта мировая проблема, обратим внимание на двойственный смысл слова «мир». Тот, кто размышляет о мире, противопоставляет себя ему. «Я и мир», — говорим мы, понимая в таком случае под миром, конечно, не все мировое целое, но только одну часть его, хотя бы и несравненно большую. Но кроме того, под миром можно понимать весь мир в его целом, обнимающем все, т. е. и меня, и мир в узком смысле, и философия имеет в виду именно это второе, более широкое понятие о мире. Мировая проблема кроется, таким образом, в отношении Я к «миру». Это отношение мы можем также назвать отношением субъекта к объекту и попытаться подвести под оба эти понятия все то, что составляет мир в более широком смысле слова. В таком случае задача философии — показать, каким образом субъект и объект объединяются в едином понятии о мире.

Так называемое мировоззрение и должно дать ответ на этот вопрос, оно должно показать нам место, занимаемое нами в мировом целом. Таким образом, поставленная мировая проблема допускает два решения. Можно сделать попытку понять мировое целое, исходя из объекта, т. е. достигнуть единства посредством вовлечения субъекта в мир объектов, или, наоборот, можно, основываясь на субъекте, искать объекты во всеобъемлющем мировом субъекте. Так возникают два противоположных мировоззрения, которые можно обозначить бесцветными, но в данной связи достаточно определенными терминами объективирующей и субъективирующей философии, и большинство философских споров и проблем, постоянно возникающих вновь, можно было бы до известной степени

свести к понятому таким образом противоречию объективизма и субъективизма как к последнему основанию спора <...> (с. 448).

Мы видим, таким образом, что ни объективизм, ни субъективизм в рассмотренной нами форме не в состоянии разрешить проблемы мировоззрения. Предлагаемое ими понятие о мире для этого слишком узко. Они оба не выходят из рамок действительного бытия, но как бы широко мы ни мыслили бытие, оно все же только часть мира. Кроме бытия имеются еще ценности, значимость которых мы хотим понять. Лишь совокупность бытия и ценностей составляет вместе то, что заслуживает имени мира. Следует при этом отметить, что ценности, противопоставляемые нами действительному бытию, не являются сами частями этого последнего. Чтобы понять это, посмотрим, как относятся ценности к действительному бытию, распадающемуся, как мы уже знаем, на мир объектов и субъектов.

Иные объекты обладают ценностью или, говоря точнее, в иных объектах обнаруживаются ценности. Такие объекты тоже обычно называют ценностями. Произведения искусства являются, например, такого рода действительными объектами. Но нетрудно показать, что ценность, обнаруживающаяся в такого рода действительности, отнюдь не совпадает с самой их действительностью. Все, что составляет действительность какой-нибудь картины, — полотно, краски, лак — не относится к ценностям, с ними связанным. Поэтому мы будем называть такие с ценностью связанные реальные или действительные объекты «благами», чтобы отличать их таким образом от обнаруживающихся в них ценностей. В таком случае, например, и хозяйственные «ценности», о которых говорит политическая экономия, будут не «ценностями», а «благами». Точно так же и в других случаях нетрудно будет провести различие блага и ценности.

Но ценность, по-видимому, все же связана с субъектом, оценивающим объекты. Возникает вопрос: не потому ли действительность становится благом, картина, например, произведением искусства, что субъекты придают ей ту или иную ценность. Так большею частью и думают. Если же в иных случаях и различают ценность от оценки, то это делают обыкновенно в том же смысле, как в «чувстве» различают радость или печаль, с одной стороны, и акт чувствования — с другой. Подобно тому, как не бывает радости до того, как

ее почувствовали, то и ценности, как многие полагают, существуют лишь постольку, поскольку имеются субъекты, их оценивающие. Ценность в таком случае сама становится частью действительности, точнее говоря, частью психического бытия, а в таком случае и наука о ценностях есть не что иное, как часть психологии <...>.

Итак, блага и оценки не суть ценности, они представляют собою соединения ценностей с действительностью. Сами ценности, таким образом, не относятся ни к области объектов, ни к области субъектов. Они образуют совершенно самостоятельное царство, лежащее по ту сторону субъекта и объекта. Если, следовательно, мир состоит из действительности и ценностей, то в противоречии обоих этих царств и заключается мировая проблема<...>.

Философия начинается там, где начинаются проблемы ценности. Это различие позволяет нам провести резкую границу между нею и специальным знанием. Соответственно и объективирующему методу также нет места в философии. Проблемы ценности не поддаются объективирующему рассмотрению. Отсюда и проблема целого действительности не может быть разрешена этим методом <...> (с. 458).

Риккерт, Г. О понятии философии //Философия жизни / Г. Риккерт. — Киев : Ника-Центр, 1998.

С. И. Гессен

Культурные ценности и цели образования

Вряд ли кто будет оспаривать, что *цели образования тесно связаны с целями жизни данного общества*. Жизнь определяет образование, и обратно — образование воздействует на жизнь. *Понять систему образования данного общества — значит понять строй его жизни*. Каковы же цели, преследуемые человечеством? Если мы обратимся к жизни первобытного человека, то мы увидим, что главной, если не единственной целью его жизни является самосохранение, точнее сохранение своей особи и рода. <...> В отличие от первобытного современный человек привык называть себя культурным. Культура представляется, таким образом, целью существования современного человека, самосохранение — только необходимым предусловием культуры <...> (с. 25—26).

Среди целей, которые мы ставим себе в нашей деятельности, имеются одни, которые мы осуществляем не ради них самих, но потому, что они суть необходимые средства для достижения других целей. Сюда относятся большинство наших сознательных действий: мы едим, пьём, одеваемся, чаще всего и работаем ради других целей, в данном случае для того, чтобы жить <...>. Это условные цели. Но наряду с ними имеются цели, к которым мы стремимся ради них самих. Они ценны для нас не как условия достижения чего-то другого, но сами по себе. К этим безусловным, или «абсолютным» целям относятся именно все те ценности, которые выше перечислены в каталоге культуры: наука, искусство, нравственность, хозяйство и пр. Все эти «культурные ценности» светят своим собственным светом, являются «целями в себе» <...>.

«Культурные ценности» по самому существу своему являются заданиями неисчерпаемыми, или, по слову Канта, «проблемами без всякого разрешения». Они указывают нам на некий бесконечный путь, по которому можно двигаться вперёд в бесконечном прогрессе, но пройти который до конца никому не дано. Эта неразрешимость задачи, характеризующая цели культуры, не делает их, однако, от этого мнимыми <...>. Неразрешимость задачи науки, искусства, права совсем не означает, что эти задачи — мнимые. Эти цели не менее реальны, чем всякие другие сполна достижимые цели. Работа над ними ведёт к непрерывным достижениям вперёд. Неразрешимость этих задач проистекает не от их мнимости, но от их неисчерпаемости. Если цели первого типа суть цели-данности, то эти последние цели, в совокупности своей составляющие культуру, можно назвать целями-заданиями, т. е. задачами высшего порядка, неисчерпаемыми по существу своему и открывающими для стремящегося к ним человечества путь бесконечного развития (с. 33).

Цели жизни современного культурного общества нам теперь известны. Эти цели <...> и суть цели образования. Между образованием и культурой имеется, таким образом, точное соответствие. Образование есть не что иное, как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то и по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание. Образование по существу своему не может быть никогда завершено. <...> Если цели образования совпадают с целями культуры, то очевидно, видов образования должно

быть столько же, сколько имеется отдельных ценностей культуры (с. 35).

Цели образования — культурные ценности, к которым в процессе образования должен быть приобщён человек. Какие науки исследуют культурные ценности, устанавливают законы этих ценностей, классифицируют их, определяют взаимные их отношения между собою? Науками этими являются различные отделы философии <...> (с. 36).

Философия есть наука о самих этих ценностях, их смысле, составе и законах. Но эти ценности и суть цели образования, следовательно, каждой философской дисциплине соответствует особый отдел педагогики в виде как бы прикладной её части: логике — теория научного образования, то, что многими не особенно удачно называется дидактикой; этике — теория нравственного образования и т. д. Нормы, устанавливаемые педагогией, конечно, не могут основываться на одних этих философских дисциплинах, но предполагают также привлечение психологического и физиологического материала (с. 7).

Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. — М. : Школа-Пресс, 1995.

М. С. Казан

Ценностное отношение в архитектонике деятельности и культуры

1. Стрoение человеческой деятельности

Исходным положением историко-теоретического анализа ценностного отношения является его понимание *как определенного аспекта целостно-нерасчлененного отношения человека к действительности и к самому себе, которое формировалось в историческом процессе антропосоциокультурогенеза и всякий раз вновь формируется в ходе культурации и социализации индивида*. Изоморфизм этих процессов сказывается прежде всего в том, что в обоих его масштабных проявлениях он движется от исходного син-

кретизма к постепенному вычленению ценностного отношения, его отделению от познавательного и проективного, его автономизации и самоосознанию, а затем и к самоопределению различных его форм — нравственной, эстетической, гражданской, религиозной или атеистической и т. п. Почему же это происходит?

В самой общей форме можно было бы сказать: потому, что *усложняется реальное бытие человеческого рода и каждого отдельного человека в процессе их взросления и появляется необходимость в дифференцированной системе управляющих практической деятельностью духовных сил*. Более конкретный ответ на поставленный вопрос требует анализа строения этой деятельности как отражения ее функций и обусловленного ее функциональной структурой строения управляющей ею психики.

Это необходимо потому, что если, подобно А. Уайтхеду, ограничиться простой констатацией связи ценностей и деятельности, они в ней просто растворятся и останется неясным, какое же конкретное место занимают ценностные ориентации в реальном процессе деятельности; так и произошло в рассуждениях английского философа, справедливо утверждавшего, что «сущностью» ценностей является их «способность к реализации в мире Деятельности», что «любой факт в Мире Деятельности имеет позитивное отношение ко всей сфере Мира Ценностей», но, к сожалению, не показавшего, как же это происходит.

Воспроизведу кратко результаты анализа архитектоники человеческой деятельности, осуществленного мной в ряде работ, от «Человеческой деятельности» до «Философии культуры». Переход от биологической организации жизнедеятельности животных к социокультурной организации деятельности человека, выразившийся в замене генетически транслируемого программирования поведения особи генетически не кодируемыми, а вырабатываемыми прижизненно принципами деятельности, потребовал такого развития психики, которое обеспечило бы *внеинстинктивное управление человеческой деятельностью*. Поскольку философский уровень ее анализа трактует деятельность как *активность субъекта, направленную на мир объектов во взаимодействии с другими субъектами*, постольку строение деятельности — и на уровне практики, и на уровне ее *духовной* регуляции, и на уровне ее практически-духовного, художественно-образного удвоения — определяется

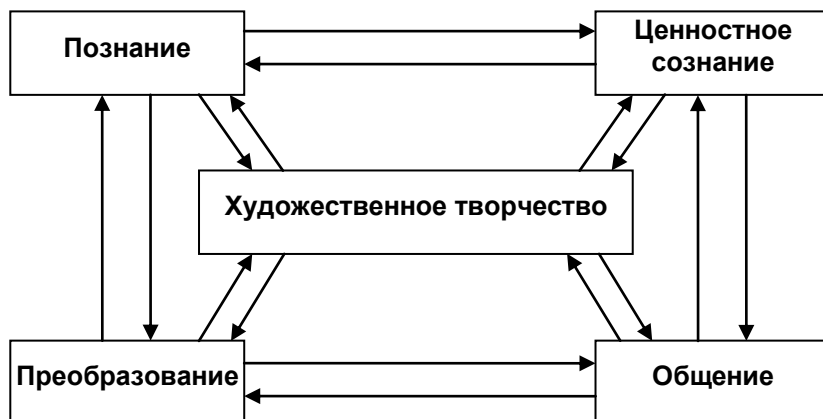
возможностями и потребностями действующего субъекта. Его потребности состоят прежде всего в том, чтобы *изменять природную среду*, приспособлявая ее к своим нуждам и интересам; такова функция *практики*, которая имеет две стороны: она является *преобразованием реальности* для ее превращения во «вторую», очеловеченную, природу, в вещное инобытие человека, в мир субъективированных объектов, в предметное бытие культуры, и одновременно является *материальным взаимодействием субъектов*, совместными усилиями решающих эти задачи — *практическим общением* людей. Поскольку же и те и другие действия не инстинктивны, управление ими требует информационного обеспечения, которое должно осуществляться в следующих, необходимых и достаточных для этой цели, формах.

Во-первых, в форме *целеполагания или проектирования*, т. е. конструирования силой воображения идеального прообраза того объекта, который предстоит создать на практике, и прообраза самого субъекта, каким он хочет себя видеть; во-вторых, в *познании* мира и самого себя в мире, ибо только на основе знания возможна продуктивная практика преобразования человеком мира и самого себя; в-третьих, в направляющей действия субъекта *ценностной ориентации*, без которой знания остаются нереализованными, а проекты — «модели потребного будущего», по определению Н. Бернштейна, — не возникнут, пока это будущее не будет осознано как «потребное», желанное, т. е. *ценное для субъекта*; наконец, в-четвертых, в *духовном общении субъектов*, совместные действия которых тем эффективнее, чем выше степень согласия, взаимопонимания, духовного единства, достигнутая в ходе их диалога; но выбор партнеров, и предмета диалога, и его целей обусловлен теми ценностями, которые направляют общение людей так же, как их предметную практику и теоретическое познание.

Необходимость и достаточность вычленяемых таким образом компонентов системно-целостно понимаемой деятельности подтверждаются формальным анализом системы субъектно-объектных отношений, в которой возможны именно *четыре* и именно *эти четыре* элементарные формы: субъект может отражать объективные связи и отношения, т. е. *познавать* мир; он может рассматривать его *значение для себя как субъекта*, т. е. *ценностно его осмысливать*; он может *конструировать новые идеальные объ-*

екты, отвечающие его потребностям как субъекта, т. е. проектировать несуществующее, но желанное или необходимое; таковы три возможные позиции субъекта по отношению к объекту. Четвертой может быть только *межсубъектное отношение — общение в форме диалога*. Наконец, возможна — и необходима культуре — такая форма деятельности, в которой *синкретически сливаются, взаимно отождествляются* все четыре исходные ее практические формы: такова *художественная деятельность*.

Воспроизведу для наглядности — и для проверки строгости произведенного анализа — схематическое изображение структуры человеческой деятельности, которое я приводил еще в работах начала 70-х годов и которое демонстрирует закономерность места, занимаемого ценностным осмыслением мира в общей архитектонике человеческой деятельности:



Ценностное отношение дедуцируется, следовательно, из системно понимаемой деятельности людей как ее специфический и необходимый аспект — выявление *значения объекта для субъекта*. В отличие от Г. Риккерта, который искал своеобразие ценностей «по ту сторону субъекта и объекта», понимая их несводимость ни к тому ни к другому, и солидаризируясь с позицией И. Хайде, я нахожу ценностное отношение именно в системе *объектно-субъектных отношений как один из необходимых ее аспектов*. Это значит, что если мы будем исходить из обоснованного А. Уемовым триадического строения бытия: вещи, свойства, отношения, то ценность

окажется не вещью и не свойством, а *отношением*, и отношением *диспозиционным*, поскольку и «объект», и «субъект» — не «вещи», а *позиции «вещей»*, проявляющиеся в определенных ситуациях деятельности благодаря наличию у них определенных свойств; это значит, что ценность — не некий предмет, явление, процесс, как следует из утверждений некоторых философов, которые говорят о «материальных ценностях» (переходя на язык бухгалтерского учета) и «духовных ценностях» (на сей раз смешивая философский взгляд и теологический), ибо данные «вещи» способны быть *лишь носителями ценности*, независимо от того, материальны они или духовны; но ценность не является и свойством «вещи», ибо свойство лишь объясняет ее *способность обрести ту или иную ценность*, став ее носителем; тем более неправомерно считать ценность не отношением, а неким «качеством», как утверждал М. Шелер, отстаивая типичную для объективного идеализма точку зрения, онтологизирующую ценности в религиозном понимании высшего бытия.

Если же не признавать объективного существования божественного мира и одновременно не сводить ценностное отношение к произволу индивидуальных переживаний, то ценность предстанет перед нами *именно как отношение*, причем *специфическое* отношение, поскольку она связывает объект *не с другим объектом, а с субъектом*, то есть носителем социальных и культурных качеств, которые и определяют *сверхиндивидуальное содержание* его духовной деятельности; деятельность человека и является *реальным отношением*, в котором он выступает как субъект, хотя в другой ситуации деятельности он окажется объектом для другого субъекта (скажем, пациент — для врача, анкетированный — для социолога) или даже *для самого себя* (когда раздвоение личности позволяет осуществлять акты самопознания, самооценки, самовнушения). Ценность и возникает в объектно-субъектном отношении, не будучи поэтому ни качеством объекта, ни переживанием другого объекта — человека или животного. При таком подходе к ценностному отношению и становится возможным построить его структурную модель и тем самым увидеть его *целостно*, преодолевая любой односторонний подход к ценности, типичный, как мы видели, для истории аксиологической мысли.

Действительно, поскольку ценностное отношение является примером духовной деятельности, взаимосвязанным со всеми дру-

гими, и выполняет определенные функции в культуре и общественной жизни, постольку целостное его понимание предполагает соотнесение двух аспектов его изучения — *внутреннего и внешнего*. Рассматриваемое изнутри, ценностное отношение образуется связью двух контрагентов — некоего предмета, который становится *носителем ценности*, и человека (или группы людей), который *оценивает данный предмет* (точнее — *устанавливает его ценность*, потому что оценка, как мы вскоре увидим, может иметь и не аксиологический характер) и придает ему определенный смысл. Таким образом, ценность есть *значение объекта для субъекта* — благо, добро, красота и т. п., а оценка есть *эмоционально-интеллектуальное выявление этого значения субъектом* — переживание блага, приговор совести, суждение вкуса и т. д. Отсюда следует, что рассматриваемое изнутри ценностное отношение как некая системная целостность имеет свое *содержание* и свою *форму*: его содержание — *мировоззренчески-смысловое*, детерминированное общим социокультурным контекстом, в котором рождается и «работает» конкретное ценностное значение, а его форма — *психологический процесс*, в котором ценность «схватывается» сознанием.



Рассматриваемое в своих внешних связях ценностное отношение также требует двустороннего анализа: с одной стороны, выявления закономерностей детерминации его содержания в разных социокультурных контекстах, а с другой — его обратного влияния на функционирование и развитие общества и культуры <...>. Такая теоретическая дедукция ценности позволяет сразу же определить ее сущностное, модальное отличие от плодов познавательного, преобразовательного-проективного и практически-преобразовательного видов предметной деятельности человека, а соответственно отличить ценность от *истины*, от *пользы*, от *удовольствия*, от *цели* и других категорий, хотя и близких к категории ценности, но по модальности своей от нее отличающихся (с. 67—68).

2. Исходные детерминанты многообразия ценностей

Если мир ценностей лежит в пространстве субъектно-объектных отношений, логично предположить, что его морфология определяется особенностями обеих «переменных» — *субъекта* ценностного отношения и его *объекта*. Что касается зависимости характера этого отношения от его объекта, то очевидно здесь, прежде всего, значение *качественных особенностей носителя ценности* — материален он или духовен, природен или социален, жизненно-реален или художественно-иллюзорен: действительно, одно дело ценностная оценка телесного облика человека — красив он или уродлив, и совсем другое — оценка его поступка как героического или подлого; не могут не различаться оценки поведения сына по отношению к матери и действий гражданина по отношению к его стране, народу, государству; тем более различными должны быть оценки гражданской войны в России и ее художественных образов в романах Б. Пастернака, М. Шолохова, А. Толстого.

Морфология аксиосферы культуры и определяется прежде всего *онтологически* — *строением ценностно осмысляемого мира как многообразия форм бытия и осмысляемого небытия*.

Здесь я касаюсь весьма интересной темы, в общем ее виде почти не разработанной в философии, — я назвал бы ее проблематикой «отрицательной онтологии»: речь идет о том, что именуется понятием «*небытие*», антитетичным по отношению к основной категории онтологии — *бытию* (вспомним хотя бы название трактата Ж.-П. Сартра «Бытие и ничто»: ничто — синоним небытия).

Не касаясь сейчас всех аспектов этой проблемы, обращаю внимание на то, как З. Фрейд и его последователи обнаружили связь между такими явлениями, как *сновидение, бред, миф, архетип, искусство*. Объединяет их именно то, что все они по своему содержанию *противостоят бытию*, ибо создают — сознательно, бессознательно или полусознательно, индивидуальной или коллективной активностью психики — нечто, *реально не существующее, но кажущееся существующим*, ибо оно заимствует у бытия свои формы. Это и дает мне основание назвать анализ этого «квазибытия» *отрицательной онтологией*, ибо предметом ее является *мнимое бытие*.

Теорию психоанализа интересует *психологический* аспект этого квазибытия, а философию — аспект *аксиологический*. Проблема состоит здесь в том, чтобы выяснить, порождает ли его восприятие особые формы ценностных суждений? Очевидно, что *сновидение* никаких специфических оценок не вызывает, ибо во время сна он осознается как *реальное бытие* и вызывает соответствующие оценки, а после пробуждения осознание иллюзорности испытанного выводит его вообще за пределы оцениваемого, если человек не верит в «вещи сны» или психоаналитик не толкует сновидения, рассказанные ему пациентом; но толкования эти являются своеобразными актами познания, а не ценностного суждения. *Бред* в такой же мере, как сон, не осознается психически больным человеком как некое особое квазибытие — иллюзорность его содержания им не воспринимается, и потому ценностное сознание работает у сумасшедшего так же, как у нормального человека в его соприкосновении с реальным бытием; прекрасная модель — сознание Дон Кихота, который чрезвычайно остро оценивал — и нравственно, и политически, и эстетически — творимый его больной фантазией мир, как если бы это был мир реальный.

Миф также не занимает особого места в аксиосфере, потому что он воспринимается как *высшая реальность*, подобная земному миру по своему устройству и поведению своих обитателей — звероподобных, человекоподобных или соединяющих черты людей, животных и растений; потому ценность мифологической квазиреальности — *религиозная*, то есть вызывающая к персонажам мифа, которые наделяются благотворной или тлетворной властью над людьми, отношение преклонения и самоуничужения, молитвенное к ним обращение или заклинание.

Единственная форма небытия, которая рождает особый тип ценности и соответственно особую форму ценностного сознания, — *искусство*, продуцирующее так называемую «художественную реальность», то есть иллюзорный мир, который не выдает себя за мир действительный, но требует *восприятия сотворенного человеком небытия как подлинного бытия*. Мы и рассуждаем об Эдипе и Электре, о Владимирской Богоматери и Сикстинской Мадонне, о Гамлете и Дон Жуане, об Обломове и Живаго как о реальных людях, одновременно сознавая, что это плоды творческого воображения — и их создателей, и нашего собственного. Поэтому художественная реальность становится такой уникальной формой небытия, которая нуждается не только в оценке ее содержания с разных ценностных точек зрения — нравственной, политической, религиозной, эстетической, но и с особой точки зрения — *синтетически-целостной*, объединяющей оценку *изображенной реальности* с оценкой *самого изображения*. Так рождается новый тип ценности — *художественная ценность произведения искусства*, вызывающая подобное — амбивалентное, эстетически-внеэстетическое — переживание и ценностное суждение у тех, кто это произведение воспринимает. Понятно, что стоит нам утратить веру в содержание мифа или бреда и воспринять его как некое сотворенное фантазией небытие, служащее постижению глубинных слоев бытия, — и миф о Данае и Зевсе или о рождении и воскресении Христа, как и бред героя повести Н. Гоголя «Записки сумасшедшего» или сон героя рассказа Ф. Достоевского «Сон смешного человека», обретают для нас *художественную ценность*.

Таким образом, наличие в аксиосфере культуры таких ценностей, как *эстетическая, нравственная, политическая, художественная*, обусловлено различиями оцениваемых сфер реального мира и художественного вымысла. Единственный вид ценности, не ограниченный осмыслением какой-либо части объективного мира — ценности *религиозные*; этой их всеохватностью объясняется, в частности, могущество религиозного сознания, его способность подчинить себе все другие ценности, которые лишь в совокупности способны осмыслить всю реальность, окружающую человека, и его самого, который оказывается не только субъектом, но и объектом ценностного сознания, и более того — ирреальный мир художественного вымысла, в силу чего аксиосфера культуры вбирает в себя

не только полноту бытия, но и дополняющие его формы небытия. В мире и культуре нет, следовательно, ничего, что не становилось бы предметом того или иного — а иногда и того и иного! — вида ценностного осмысления; это подтверждает вывод, сделанный выше в результате абстрактного анализа структуры деятельности: ценностное осмысление действительности и ее художественного удвоения является *столь же всеобщим и столь же необходимым* аспектом энергии человеческого духа, как и ее познавательный и проективный аспекты.

Теперь можно обратиться к рассмотрению другой переменной, определяющей со своей стороны строение аксиосферы — *субъекта ценностного отношения.* Дело в том, что денотаты философского понятия «субъект» различны, поскольку оно является *диспозиционным*, то есть способным обозначать различных конкретных носителей активности, если они обладают атрибутивными для субъекта качествами — *способностью свободного выбора цели и средств деятельности, сознанием и самосознанием*, этой деятельностью управляющими, и *потребностью взаимодействовать с другими субъектами как партнерами*, вступая с ними в практическое сотрудничество или в духовный диалог. Системный анализ показывает, что в роли субъекта могут выступать:

– *конкретный человек — индивид, личность* как реальная самодеятельная единица; в этой своей субъектной роли индивид предстает — и, соответственно, должен рассматриваться — и в своей уникальности, особенности, неповторимости, и в своей ролевой функции, как представитель той или иной социальной группы (нации, класса и т. п.), и как трансцендентальный субъект, представляющий человеческий род;

– *небольшая контактная группа людей*, если она объединена общей деятельностью и управляющими ею интересами, устремлениями и мирозерцанием, образуя тем самым *целостный коллектив*, выступающий в качестве *«совокупного субъекта»*, — например, семья, авторский коллектив ученых, производственная бригада, воинский отряд, театральная труппа, оркестр, участники политического заговора, банда преступников и т. п.;

– *большая неконтактная социокультурная группа*, обладающая общими чертами психологии, установками идеологии и единством практической деятельности, — племя, нация, сословие, класс, поко-

ление, политическая партия и т. д.; перед нами, следовательно, «совокупный субъект» другого масштаба, чем в локальном коллективе;

— *человечество в целом* как «совокупный субъект» предельного по широте масштаба, каким оно выступает и в познавательной деятельности людей, и в специфических ситуациях, требующих осознания его практического и духовного единства и осуществления совместных действий, — такова складывающаяся в наше время экологическая ситуация, в которой человечество оказывается единым контрагентом природы или же воображаемая ситуация встречи человечества с некоей инопланетной популяцией, которая требует преодоления его нынешней разобщенности;

— есть, наконец, еще одна разновидность субъекта, до сих пор не замечавшаяся при исследовании субъектно-объектных отношений, хотя ее выявление чрезвычайно важно для аксиологии, философской антропологии, этики, эстетики, психологии и педагогики, то есть для всех наук, изучающих человека, — я имею в виду «*частичного субъекта*» (в противоположность «совокупному субъекту»), который порождается *расчлененностью индивидуального субъекта на частичные субъекты* в результате так называемого «*раздвоения личности*» (так называемого — потому что может быть и ее «растроение», и «рассемерение» — согласно поэтической формуле А. Вознесенского «Я — семья, / Во мне, как в спектре, живут семь Я...»; С. Рубинштейн однажды назвал личность даже «республикой субъектов»). В ситуации «самообщения» (К. Станиславский) или «внутреннего диалога» (Л. Выготский) личность распадается на двух или нескольких Я-субъектов, каждый из которых представляет ее целостность лишь частично (вспомним хотя бы душевные смятения Гамлета или спор Ивана Карамазова с чертом), а в процессах самопознания, самовнушения и самооценки она распадается на субъекта и на объект, который этим, вновь частичным, субъектом анализируется, преобразовывается, оценивается. Последний случай и представляет, как мы вскоре убедимся, непосредственный интерес для теории ценности. Вместе с тем, нации, классы и другие субъекты являются таковыми только по отношению один к другому, а по отношению к субъекту-человечеству они представляют собой его самостоятельно существующие и функционирующие части, т. е. *субсубъекты*; в свою очередь, самостоятельные части этих последних — семьи, творческие, армейские

коллективы, — являются *субсубъектами макрогрупповых субъектов*, а личность становится субсубъектом по отношению к семейной микрогруппе или театральной труппе.

Исходя из такой декомпозиции ролевого бытия субъекта мы можем построить общую морфологическую картину аксиосферы как *результат скрещения обеих переменных — субъектной и объектной*. Исходная гипотеза при реконструкции этой картины состоит в том, что для эффективного управления человеческой деятельностью история культуры должна была реализовать *весь спектр возможностей* ценностного осмысления мира и поведения человека в мире (с. 86—89).

3. Динамика соотношения ценностей в онтогенезе

Изменения иерархии ценностей во временном и пространственном измерениях культуры происходят не только в *филогенезе*, но и в *онтогенезе*, хотя по понятным причинам имеют тут иной характер. В отечественной психологии еще в 30-е годы сложилось представление об изменении деятельностной доминанты в биографии индивида в последовательности «игра — учение — труд». Очевидно, что этот процесс имеет аксиологический аспект — *за каждой доминантой деятельности стоит верховная ценность*: для ребенка — ценность *игры*, для подростка-школьника — ценность *учебы*, для взрослого человека — ценность *труда*.

Двадцать пять лет тому назад в книге «Человеческая деятельность» я поддержал с философско-культурологических позиций такой подход к анализу онтогенеза, однако предложил более точное, на мой взгляд, членение жизненного процесса и соответственно его ценностно-ориентационной мотивации: в соответствии с обоснованной в этом исследовании структурой деятельности, образуемой взаимосвязью *пяти видов деятельности* (об этом кратко сказано в данном курсе в лекции, освещавшей место ценностного отношения в структуре деятельности и культуре), я увидел закономерность их смены в иерархии самих ценностей. В младенчестве главную «протоценность» формирующегося человека имеет для него *общение*, в первую очередь с матерью, с бабушкой, с няней. На втором этапе жизни ребенка — в дошкольном детстве, именуемом обычно или «возрастом игр», или «возрастом сказки», уже

осознаваемой ценностью обладает *художественно-игровое творчество* (так называемые «ролевые игры» и являются такими синкретическими формами деятельности). На третьем ее этапе, с приходом в школу, в иерархии ценностных ориентаций подростка доминирующей становится — разумеется, в идеальном случае — ценность познания мира. На четвертом этапе, с наступлением полового созревания и порождаемого этим сознанием наступившей взрослости, самостоятельности, права на свободу, наступает возраст, именуемый педагогами «трудным», ибо в иерархии ценностей вновь меняется доминанта — ею становится *ценностное самосознание, стремление самостоятельно определить смысл своего существования* — Э. Эриксон называет этот «психологический аспект отрочества» «кризисом идентичности», который требует преодоления. Пример того, как рождается у подростка в эту пору потребность определить смысл своего бытия в мире — стихи талантливого поэта Саши Аносовой, написанные ею в четырнадцатилетнем возрасте (они опубликованы в 1997 г. в журнале «Звезда»: *Зачем живешь на свете ты? И мой ответ таков: — Чтоб розы дивной красоты найти среди сорняков; чтоб ошибаться и прощать нападку злой молвы; среди пены облаков искать осколок синевы; чтоб нежно целовать уста того, кто сердцу мил; чтоб рассказать, как жизнь чиста тем, кто о том забыл.* В этих прекрасных своей наивной искренностью и душевной ясностью стихах с предельной отчетливостью выявлен *ценностный характер* осознанного юным существом смысла его жизни: и столь же отчетливо говорят они о том, что экзистенциальная смысложизненная ценность не является ни чисто этической, ни эстетической, ни религиозной, ни социально-коммуникативной, ибо она, как сама жизнь, содержит целостно и нерасчлененно разные грани бытия человека в мире). На пятом этапе, с выходом к практической жизни после окончания школы или вуза, если формирование мировоззрения юного существа таким образом продлевается, главным в его жизни становится ценность самой его *практически и духовно преобразующей мир деятельности*; наконец, с наступлением старости, прекращением продуктивной практической активности, но сохранением потребности и возможности отдать людям накопленный за всю жизнь опыт, знания и ценности, в их иерархии доминирующей становится ценность *общения* доступными человеку средствами.

Существуют и иные периодизации онтогенеза (например, у Э. Эриксона, у Д. Эльконина), но во всех случаях переход от одного возрастного состояния к другому описывается учеными как изменение иерархии ценностей.

Как видим, при всех особенностях аксиологической динамики онтогенеза, общим с филогенезом является *сама модификация иерархии ценностей*, обусловленная изменяющимися условиями бытия совокупных и индивидуального субъектов деятельности. И так же, как в истории общества, в индивидуальном развитии иерархия ценностей изменяется и в синхроническом срезе культуры, то есть в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, подростка, юноши, молодого, взрослого и пожилого человека, и от условий его существования, образования, воспитания, трудовой деятельности. Разумеется, выявленные структурные доминанты индивидуальной аксиосферы — только инварианты, «идеальные типы», по М. Веберу, которые приобретают то больший, то меньший удельный вес в аксиосфере каждого конкретного человека. Роль индивидуальных обстоятельств — и психологических, и жизненно-бытовых — тут столь велика, что возможными оказываются случаи смещения доминант из одного возрастного состояния в другое — например, пятилетний ребенок, предпочитающий игре и рисованию изучение биологии или физики, и взрослый, предпочитающий труду игру; так называемый «вечный студент» и мятущаяся личность, всю жизнь ищущая ее смысл и не успокаивающаяся ни на одном варианте экзистенциальных ценностей; крайний интроверт, неспособный к общению и довольствующийся самообщением, и крайний экстраверт, для которого высшей ценностью на всех этапах жизненного пути является не учение, не «поиск смысла жизни, не продуктивный труд, а общение ради общения» как самоценная форма существования. В нашей педагогике существует определение воспитания как «формирования потребностей»; я думаю, точнее было бы сказать, что это *формирование иерархической системы ценностей*, отвечающее требованиям общества, достигнутому уровню культуры и индивидуальным особенностям входящего в жизнь человека (с. 152—153).

Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. — СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997.

Основные формы существования ценностей

Общественные идеалы

Понятие «ценность» характеризуется многообразием граней, аспектов и имеет множество форм существования. Рассмотрим основные формы существования ценностей в их соотношении между собой и переходами, а именно: социальные идеалы, предметные ценности, личные ценности.

Понятие ценности употребляется не только для обозначения объекта, имеющего положительную или отрицательную значимость для человека или группы лиц, но и для обозначения самого того социального стандарта, образца, который используется для установления ценностного отношения. Проводя различие между употреблениями данного слова, говорят о «предметных ценностях» и «ценностях сознания». «К ценностям сознания, — пишет О. Дробницкий, — относят общественные установки и оценки, императивы и запреты, цели и проекты, выраженные в форме нормативных представлений о добре и зле, справедливости и неправде, прекрасном и безобразном, о смысле истории и назначении человека, идеалы, нормы и принципы действия¹». Ценности возникают и функционируют, в конечном счёте, не на уровне личности как таковой. Ценность есть продукт коллективной деятельности людей — групп, масс, общества. Это и понятно: только в процессе коллективного труда и общения с себе подобными человек складывается как личность, поэтому любая ценность формируется как социальная данность, именно в силу этого она способна выступать по отношению к личности как императив или норма, а общественный идеал — как «модель должного», «модель совершенного», к которому надлежит стремиться.

Итак, ценности существуют прежде всего в виде общественных идеалов, т. е. выработанных общественным сознанием и присутствующих в нём коллективных представлений о совершенстве в различных сферах общественной жизни. В этом смысле ценности относятся к категории «социальных представлений». Ценности укоренены в объективном укладе общественного бытия данного

¹ Философская энциклопедия. М., 1970. Т. 5. С. 462.

конкретного социума и отражают практический опыт его жизнедеятельности. Вот почему общественные идеалы историчны: они формируются в совокупной деятельности конкретных людей в конкретной социальной системе в конкретный исторический период. Любая ценность, формируясь как общественная ценность, выступает по отношению к личности как императив, как норма.

«Ценность, еще не раскрывая человеку индивидуального предметного содержания объектов и законов его деятельности, кодирует это содержание в виде готовых регулятивов и оценок, позволяет ему действовать в сложной социальной действительности, следуя сложившимся стереотипам, формулам и установкам»¹.

«Ценности сохраняются на уровне повседневных практических отношений и обыденного сознания как система общественных знаков и готовых формул, запечатлевших в сокращенно-обиходной форме социально-исторический опыт поколений»².

Любая социальная общность, будь то семья, группа, масса, общество, может выступать творцом системы специфических ценностей этой общности. Ценности являются интегративной основой для возникновения и функционирования любой социальной группы, нации, общества в целом.

Следует отметить, что любой индивид одновременно включён в значительное число социальных общностей: он является членом семьи, учебной или производственной группы, этнической общности, религиозной общины, демографической категории. Ценностные системы всех этих групп не совпадают, но они могут не противоречить друг другу по наиболее важным, существенным ориентациям. Когда налицо противоречие, что бывает нередко, возникает внутриличностный или внутригрупповой ценностный конфликт.

Вероятность его возникновения и пути разрешения зависят прежде всего от социальной идентичности индивида — членом какой или каких общностей он себя в первую очередь осознает. Это осознание влияет на его социальные действия и притязания. Динамика социальных отношений зиждется на том, что каждый человек осознаёт свою личную ситуацию в контексте ситуаций, складывающихся в социуме, от которого он непосредственно зависит. Вследствие этого для него будут значимы в первую очередь или

¹ Там же. С. 463.

² Там же. С. 463.

общечеловеческие, «вечные ценности», или конкретно-исторические ценности больших социальных общностей, или пристрастия малых референтных групп. Итак, ценности существуют в форме общественных идеалов, т. е. моделей должного <...>.

Предметные ценности

Человеческий мир наполнен ценностными представлениями, ибо явления природного и социокультурного плана обладают для человека отнюдь не одинаковой значимостью. «Человек не просто распознает благо или зло, чтобы затем утвердить одно и избавиться от другого, он наделяет значением окружающий его мир, чтобы ориентироваться и действовать в нем. Это человек именует вещи добром или злом, справедливым или несправедливым, чтобы затем претворять свои проекты в действительность»¹. И действительно, предметы, входя в человеческий мир, теряют нейтральность, обретают определённую упорядоченность в поле сознания по степени их значимости. Однако сами предметные ценности получают статус таковых только потому, что соотносятся с некоторым эталоном, выдвигаемым человеком. Понятно, что ценностный мир достаточно индивидуален, но большинство циркулирующих в обществе ценностей представляют собой результат межсубъектного взаимодействия, социальной коммуникации.

Предметы различной природы включаются в деятельность человека, служат посредниками в отношениях между людьми и тем самым становятся частью человеческого мира, включаются в человеческое бытие. Интерсубъектные связи фиксируют те ценности, которые принимаются в данной культуре, придают им статус общезначимых. В конечном итоге, культивируемые людьми ценности, положительные или отрицательные — это своеобразный итог коммуникативных отношений. Разумеется, ценности появляются на свет через индивидуальное творчество, но их бытие в культуре, явное или скрытое присутствие в жизненном мире зависит от признания их в человеческом сообществе. Вне его трудно представить историческую жизнь ценностей, побудительные факторы их создания и механизмы их преобразования. В свете принимаемых в культуре ценностей складываются и определенные нормы челове-

¹ Дробницкий О. Г. Мир оживших предметов. М., 1967. С. 300.

ческого действия, задающие своеобразные технологии, стереотипы освоения действительности, построения межчеловеческих связей и формирования личностей людей.

Мир предметов только и исключительно в ценностном измерении имеет значение для человека. Этот мир представляет собой не просто совокупность объектов познания или преобразования: он субъективируется человеком, и человек в процессе своей деятельности относится к этому миру как к «своему иному», тем самым распространяя на вещи и явления свое человеческое качество.

Предметные ценности, включаемые в деятельность субъекта, принадлежат как самой природе, будучи естественными по происхождению, так и культурным сферам, будучи искусственно созданными. Понятно, что природный ландшафт и архитектурное сооружение, о которых судит человек, суть отнюдь не одинаковые реалии. Первый существует независимо от усилий человека, но активно осваивается им. Во втором опредмечены творческие усилия его создателей. В первом случае речь идёт о явлении природы, во втором — об объекте «второй природы». Однако в них присутствует нечто схожее: явления нерукотворные и артефакты, плоды деяний человека, так или иначе затрагивают интересы человека и того культурного сообщества, к которому он принадлежит. Когда социальный субъект — личность или группа — судит о предметных ценностях, приписывая им воплощение красоты, блага, пользы и т. п., то с очевидностью можно сказать, что он проводит операцию сопоставления действительности с некоторым идеалом, искусственным эталоном.

Ценностные идеалы реализуются лишь посредством человеческой деятельности, причём воплощением их может выступать либо сам процесс деятельности в виде поведения, либо объективированный продукт деятельности — произведение. Совокупность таких произведений субъекта выступает как материальная и духовная культура человечества <...>.

Надо сказать, что ни один предмет материальной или духовной культуры, воплощающий собой общественный идеал, сам по себе ценностью не является. Его «ценностная предметность» является виртуальным качеством, проявляющимся лишь в процессе функционирования этого предмета в системе общественных отношений. Ценность, тем самым, оказывается не закрепленной за про-

изведением или деянием, в котором она нашла свою реализацию. Относительность воплощенных ценностей вытекает из конкретно-исторического характера тех общественных отношений, выражением которых выступают и идеалы, и нормы, и предписания, и запреты. С изменением характера общественных отношений происходит и переоценка ценностей: многое из того, что считалось абсолютным, непреложным — отбрасывается, и наоборот — ростки нового общественного бытия порождают новые ценностные императивы. В соответствии с изменившимися ценностными представлениями занимают новое место в культуре предметные или воплощенные ценности.

Личностные ценности

Если социальные нормы являются чисто формальным регулятором поведения людей, который они получают извне: из традиций, нравственных предписаний, юридических кодексов, религиозных установок и т. п., то личностные ценности — это внутренний эмоционально освоенный субъектом ориентир его деятельности. Ценность как эмотивное отношение в силу своей психической природы легко усваивается личностью <...>. Можно сказать, что мотивация целенаправленной деятельности человека исходит не из абстрактных внеположенных ценностей: лишь приняв форму личностной ценности, индивидуальной значимости, общественный идеал находит путь к предметному воплощению.

«Всякая общезначимая ценность становится действительно значимой только в индивидуальном контексте», — писал М. М. Бахтин. То, что значимо для общества, может быть для отдельного человека пустым звуком. «Но я единственный должен стать в определённое волевое отношение к историческому человечеству, я должен утвердить его как действительно ценное для меня, этим самым станет для меня и всё для него ценное»¹. Личностные ценности составляют внутренний мир человека, являясь выразителем стабильного, абсолютного, неизменного в отличие от потребностей, которые постоянно меняются в зависимости от текущего состояния жизненных отношений субъекта. Личностные ценности

¹ Бахтин М. М. К философии поступка // Философия, социальные науки и техника. М., 1986. С. 108—109.

отражают, однако, не столько динамические аспекты самого индивидуального опыта, сколько инвариантные аспекты социального и общечеловеческого опыта, усваиваемого индивидом. Личностные ценности также существуют в форме идеалов, т. е. моделей должного. При этом, в отличие от общественных ценностей, которые осознаются субъектом как внешние идеалы и могут не оказывать влияния на его деятельность, личностные ценности — это нормы, задающие ориентиры индивидуальной деятельности данного конкретного человека <...>.

Можно сказать, что личностные ценности являются той направляющей силой, которая и выполняет свои ориентационные функции в управлении поведением человека. Ценностное отношение выражает позицию субъекта в системе общественных отношений и в культуре, характер его потребностей, интересов, идеалов. Выявляет то, к чему он стремится, что отвергает, к чему пристрастен или равнодушен. Многообразие самих форм ценностного переживания действительности объясняется тем, что качественно различные объекты ценностного отношения вызывают и качественно различные эмоции. Из простого отношения положительного и отрицательного вырастает целая гамма переживаний по поводу всех компонентов деятельности. Ценностный момент, момент переживания и сопереживания присутствует в любом акте человеческого бытия.

Осваивая и преобразуя мир природы, человек особым способом понимает этот мир и интерпретирует его. Рассматривая вещь, явление или процесс как ценность, субъект стремится к выявлению их значимости. При этом речь идет не о констатации тех или иных качественных или количественных характеристик как таковых: предмет полагается сознанием под углом зрения, который отличен от познавательного <...>.

Если познание есть отражение отношений между объектами, результатом которого является новое знание об объекте, то это отношение можно определить как значение одного объекта для другого. Специфика ценностного отношения состоит в том, что мы сталкиваемся с другого рода значением, значением объекта для субъекта. Можно поэтому сказать, что существует определённого рода разграничение между ценностным отношением и познавательным. Мир ценностей обладает определённой автономией и са-

модостаточностью, представляя казалось бы известные вещи под новым углом зрения <...>.

Понятно, что ценностные ориентации каждой отдельной личности сугубо индивидуальны. Различные объекты, попадая в «поле аксиологического притяжения» субъекта, вызывают качественно различные эмоционально-чувственные реакции. В этом смысле ценностное отношение можно рассматривать как социально-психологический феномен, как элемент общественного сознания с эмоционально-чувственной окраской. О том, как объект действительно относится к субъекту, последний узнает только одним путем — эмоциональной реакцией на свою практическую связь с объектом. Поэтому эмоция является непосредственной оценкой субъектом объекта, который так или иначе затрагивает его интересы, не оставляет равнодушным.

Ценностные ориентации

<...> Многие ученые рассматривают ценностные ориентации как связующее звено между мотивом (побудительной силой) и целью (ориентиром) деятельности. Они жёстко связывают ценностные ориентации личности или социальной группы с их мотивационной структурой.

Например, социологи под понятием «ценностные ориентации» полагают «мотивы, потребности, интересы и другие детерминанты деятельности, рассматриваемые в ценностной парадигме» или определяют ценностные ориентации как «выступающие в качестве целей и основных средств достижения этих целей и в силу этого приобретающие функции важнейших регуляторов социального поведения».

Одновременно существует и другой подход, при котором ценностные ориентации определяются и выводятся из понятия «отношение»: «С точки зрения теории отношения ценностные ориентации выступают как конкретные ориентиры проявления отношения личности в каждом конкретном случае», — полагает В. Ядов¹. Определяя ценностные ориентации, целесообразно рассматривать последние в рамках обоих подходов, поскольку ценностные ориента-

¹ Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 245.

ции выступают как своего рода важнейшие «узлы», связывающие различные виды деятельности в целостные личностные структуры. Эти «узлы» формируются благодаря включению человека в систему общественных отношений, и они образуют ядро личности, её основу, обеспечивающую целостность индивидуального существования.

Каждый человек живет в определённой системе ценностей, призванных удовлетворять его потребности. Можно сказать, что ценности выражают способ существования личности, причём разные ценности имеют для неё различные значения, и с этим связана иерархия ценностей: человек способен жертвовать одними ценностями ради других, варьировать порядок их реализации.

Как и сами ценности, их иерархическая структура имеет конкретно-исторический характер. Одни и те же предметы и явления окружающего мира для разных людей могут представлять неодинаковую значимость, так же как в разное время для одного и того же человека ценностные ориентации могут оказаться весьма различными. Можно сказать, что весь жизненный опыт человека и совокупность его предпочтений непосредственно влияют на характер его ценностных ориентаций и ценностное восприятие действительности. На процесс формирования ценностей оказывают также влияние такие факторы человеческого существования, как биологические, психические и т. п., хотя они и образуют лишь фон опредмечивания социальности. Иначе говоря, существует не только историческая, но и индивидуальная динамика ценностей и их иерархия (с. 40—48).

В. В. Крюков. Введение в аксиологию / В. В. Крюков. — Новосибирск, 2001.

В. А. Сластенин

Аксиологические основы педагогики

1. Обоснование гуманистической методологии педагогики

Сравнение успехов в образовании в различных странах показывает, что они есть следствие развития философии образования в этих странах, а также степени ее «врастания» в педагогическую теорию и практику. Обращение к педагогическим трудам европейских ученых (XVIII—XIX вв.) также демонстрирует, что передовые

достижения образовательной практики связаны с уровнем развития философии в целом и философии образования в частности. Современная европейская школа и образование в своих основных чертах сложились под влиянием философско-педагогических идей, которые были сформулированы Я. А. Коменским, И. Г. Песталоцци, Ф. Фребелем, И. Г. Гербартом, Ф. А. Дистервегом, Дж. Дьюи и другими классиками педагогики. Их идеи легли в основу классической модели образования, которая в течение XIX—XX вв. эволюционировала и развивалась, оставаясь, тем не менее, неизменной в своих основных характеристиках: целях и содержании образования, формах и методах обучения, способах организации педагогического процесса и школьной жизни.

Отечественная педагогика первой половины XX в. имела в своем основании ряд идей, которые в настоящее время утратили свое значение, почему и подверглись острой критике. Среди этих идей оказалась трактовка идеала образованности. Образованный — значит знающий и умеющий использовать знания. Знаниевая парадигма свела содержание образования к знаниям основ наук, а представление о научении и развитии — к процессу и результату усвоения знаний в обучении. В основу способов построения учебных предметов была положена идея последовательного накопления знаний. Среди форм обучения приоритет приобрела классно-урочная система преподавания.

Именно на эти педагогические идеи, их обоснование и реализацию старательно работали человековедческие дисциплины — от физиологии высшей нервной деятельности до педагогической психологии, прибавившей к ним ведущие психологические концепции: зоны ближайшего развития (Л. С. Выготский), интериоризации, или усвоения (С. Л. Рубинштейн), социальной ситуации развития (Л. И. Божович), поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин), формирования психики в обучении (В. В. Давыдов).

Начиная с 1960-х гг. отечественная культура обогатилась идеями диалога, сотрудничества, совместного действия, необходимости понимания чужой точки зрения, уважения личности, ее прав, обусловленности жизни со стороны высших трансцендентальных начал, которые не были транслированы педагогикой в образовательную практику. В этой связи стало очевидным, что классическая модель образования перестала отвечать требованиям, предъявляе-

мым обществом и современным производством. Возникла потребность в философско-педагогических идеях, которые могут стать методологией новой педагогики и интеллектуальной реконструкции традиционного образовательного процесса.

Развитие философии образования выступает как условие теоретического осмысления альтернативной традиционному пониманию педагогической практики. Система сложившихся в педагогической науке представлений и понятий, основанная на философских идеях классического образования, не пригодна для описания современных педагогических инноваций. Их теоретическое осмысление предполагает иные мировоззренческо-философские понятия об образовании. Этим объясняется и тот факт, что попытки реформирования школы в последнем десятилетии оказались малопродуктивными (Э. Д. Днепров).

Успехи в сфере образования в значительной мере обеспечиваются синтезом научных знаний в области человековедения, интеграция которых в педагогике осуществляется именно через философию образования. Сегодня можно говорить о том, что время глобальных философских систем (например, марксизм, персонализм, неотоцизм и др.), претендующих на единственную истину и нормативное руководство, стало лишь достоянием истории. Современные философские учения признают свою обусловленность определенной культурой, традициями и допускают включение в диалоговый режим иных философских взглядов на мир, иных культур, при взаимодействии которых становятся видимыми и понятными особенностями каждой отдельно взятой культуры.

Ведущая тенденция современной педагогической науки — ее обращение к своим мировоззренческим основаниям, «возвращение» к личности. Эта же тенденция характеризует и современную педагогическую практику. Переориентация педагогики и практики на человека и его развитие, возрождение гуманистической традиции, которая, впрочем, никогда и не угасала в культуре человечества и сохранилась наукой, является важнейшей задачей, поставленной самой жизнью. Ее решение требует, в первую очередь, разработки гуманистической философии образования, выступающей в качестве методологии педагогики.

Исходя из этого, методологию педагогики следует рассматривать как совокупность теоретических положений о педагогическом

познании и преобразовании действительности, отражающих гуманистическую сущность философии образования. Преждевременным было бы утверждать, что такая методология педагогики сегодня уже разработана.

Человек постоянно находится в ситуации мировоззренческой (политической, нравственной, эстетической и др.) оценки происходящих событий, постановки задач, поиска и принятия решений и их реализации. При этом его отношение к окружающему миру (обществу, природе, самому себе) связано с двумя различными, хотя и взаимообусловленными, подходами — практическим и абстрактно-теоретическим (познавательным). Первый вызван приспособлением человека к быстро изменяющимся во времени и пространстве явлениям, а второй преследует цель познания закономерностей действительности.

Однако, как известно, научное познание, в том числе и педагогическое, осуществляется не только из любви к истине, но и с целью полного удовлетворения социальных потребностей. В этой связи содержание оценочно-целевого и действенного аспектов жизнедеятельности человека определяется направленностью активности личности на осмысление, признание, актуализацию и создание материальных и духовных ценностей, составляющих культуру человечества. Роль механизма связи между практическим и познавательным подходами выполняет аксиологический, или ценностный, подход, выступающий своеобразным «мостом» между теорией и практикой. Он позволяет, с одной стороны, изучать явления с точки зрения заложенных в них возможностей удовлетворения потребностей людей, а с другой — решать задачи гуманизации общества.

Аксиология (от греч. *axia* — ценность и *logos* — учение) — философское учение о природе ценностей и структуре ценностного мира. Смысл аксиологического подхода может быть раскрыт через систему аксиологических принципов, к которым относятся:

- равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей;
- равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем, взаимообогащающего диалога между традиционалистами и новаторами;

– экзистенциальное равенство людей, социокультурный прагматизм вместо демагогических споров об основаниях ценностей; диалог и подвижность вместо мессианства и индифферентности.

Согласно этой методологии, одной из первостепенных задач является выявление гуманистической сущности науки, в том числе и педагогики, ее отношения к человеку как к субъекту познания, общения и творчества. Это ведет к рассмотрению ценностных аспектов философско-педагогического познания, его «человеческого измерения», принципов, а через них и гуманистической, человеческой сущности культуры в целом. Именно гуманистическая ориентация философии образования создает прочную основу будущего человечества. Образование как компонент культуры в этой связи приобретает особую значимость, так как является основным средством развития гуманистической сущности человека (с. 75—76).

2. Аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры

Педагогические ценности объективны, так как формируются исторически в ходе развития общества, образования, общеобразовательной школы и фиксируются в педагогической науке как форме общественного сознания в виде специфических образов и представлений. В процессе подготовки и осуществления педагогической деятельности учитель овладевает педагогическими ценностями, субъективирует их. Уровень субъективации педагогических ценностей является показателем личностно-профессиональной развитости учителя, его педагогической культуры как степени реализации идеально ценностного, трансформации потенциального (должного) в актуальное (сущее).

По мере изменения условий социально-педагогической жизни, изменения потребностей общества, школы, личности изменяются, переоцениваются и педагогические ценности. Однако они выступают в качестве относительно устойчивых ориентиров, по которым педагоги соотносят свою жизнь и педагогическую деятельность. Вплетение общечеловеческих ценностей добра и красоты, справедливости и долга, равенства и чести в палитру ценностей педагогических, овладение ими и углубление мира педагогических ценностей создают ту материальную основу, на которой строится здание профессионально-педагогической культуры личности учителя.

Субъективное восприятие и присвоение учителем общечеловеческих культурно-педагогических ценностей определяется богатством его личности, направленностью профессиональной деятельности, профессионально-педагогическим самосознанием, личной педагогической системой и отражает, таким образом, внутренний мир человека. В этой связи справедливо утверждение С. Л. Рубинштейна о том, что ценностное отношение остается способом отражения действительности в сознании человека.

Степень присвоения личностью педагогических ценностей зависит от состояния педагогического сознания, так как факт установления ценности той или иной педагогической идеи, педагогического явления происходит в процессе оценки ее личностью. Критерием оценки и ее результатом является сложившийся на основе психолого-педагогических знаний, результатов собственной деятельности и сопоставления ее с деятельностью других обобщенный образ. Образы индивидуального педагогического сознания могут совпадать или не совпадать с выработанными в обществе или профессиональной группе представлениями о целях, содержании, субъекте и объекте педагогической деятельности, обо всем том, что обеспечивает педагогическую компетентность и целесообразность деятельности педагога.

Профессионально-педагогическое сознание учителя выполняет сложную регулятивную функцию. Оно структурирует вокруг единого личностного ядра все многообразие усваиваемых и выполняемых способов учебной, воспитательной, методической, общественно-педагогической деятельности. А. Н. Леонтьев отмечает, что многообразные деятельности субъекта пересекаются между собой и связываются в узлы объективными, общественными по своей природе отношениями, в которые они необходимо вступают. Эти узлы, по его мнению, и образуют тот «декор личности», который мы называем Я.

Иерархия видов деятельности учителя стимулирует развитие индивидуальности. Педагог аккумулирует это многообразие, находясь в центре особо структурированной и организованной деятельности. В процессе своей деятельности каждый педагог как личность актуализирует лишь ту часть профессиональных и педагогических ценностей, которая является для него жизненно и профессионально необходимой. Эта особенность необходимой профессио-

нальной инициативы дается учителю в его сознании в форме «Я-профессиональное», с которым и корректируется индивидуализированный профессионально-педагогический опыт и связанные с ним переживания, убеждения, профессиональные связи и отношения.

Профессиональное сознание направлено на анализ разных сторон Я личности учителя и его профессиональной деятельности и призвано определять границы и перспективы личностного смысла, т. е. внутренне мотивированного, индивидуального значения для субъекта того или иного действия, поступка. Оно позволяет учителю самоопределиться и самореализоваться, решать для себя, в конечном итоге, проблему смысла жизни. Представляя собой не только систему наиболее общих суждений, знаний о деятельности, о себе, о других и обществе, педагогическое сознание является в то же время продуктом и результатом исключительно индивидуально-опыта, особым механизмом профессионального становления личности учителя, позволяющим сделать всеобщность педагогической культуры индивидуальной сферой деятельности.

Педагогические ценности, являясь условием и результатом соответствующей деятельности, имеют разные уровни существования: индивидуально-личностный, профессионально-групповой, социально-педагогический.

Социально-педагогические ценности отражают характер и содержание ценностей, функционирующих в различных социальных системах, проявляясь в общественном сознании в форме морали, религии, философии. Это — совокупность идей, норм и правил, регламентирующих деятельность общества в сфере образования.

Групповые педагогические ценности представляют собой совокупность идей, концепций, норм, регулирующих и направляющих педагогическую деятельность в рамках определенных образовательных институтов. Совокупность таких ценностей имеет целостный характер и выступает как познавательная-действующая система, обладающая относительной стабильностью и повторяемостью. Эти ценности выступают ориентирами педагогической деятельности в определенных профессиональных группах (учителя школы, лицея, гимназии; преподаватели колледжа, техникума, университета).

Личностно-педагогические ценности представляют собой сложные социально-психологические образования, в которых отражены цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие харак-

теристики личности учителя, составляющие систему его ценностных ориентаций. Последняя, представляя собой аксиологическое Я, дана личности не как система знаний, а как система когнитивных образований, сопряженных с эмоционально-волевыми компонентами, принимаемая личностью в качестве собственного внутреннего ориентира, побуждающего и направляющего ее деятельность.

Сознание каждого конкретного учителя, аккумулируя социально-педагогические и профессионально-групповые ценности, строит свою личностную систему ценностей, элементы которой принимают вид аксиологических функций. К числу такого рода функций могут быть отнесены концепция формирования личности специалиста, концепция деятельности, представления о технологии построения образовательного процесса в школе, о специфике взаимодействия с учащимися, о себе как профессионале и др. Интегративной аксиологической функцией, объединяющей все другие, является индивидуальная концепция смысла профессионально-педагогической деятельности в жизни учителя (с. 77—79).

3. Классификация педагогических ценностей

Суть педагогической аксиологии определяется спецификой педагогической деятельности, ее социальной ролью и личностно образующими возможностями. Аксиологические характеристики педагогической деятельности отражают ее гуманистический смысл. В самом деле, педагогические ценности — это те ее особенности, которые позволяют не только удовлетворять потребности педагога, но и служат ориентирами его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение гуманистических целей.

Педагогические ценности, как и любые другие духовные ценности, утверждаются в жизни не спонтанно. Они зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие педагогики и образовательной практики. Причем эта зависимость не механическая, так как желаемое и необходимое на уровне общества часто вступают в противоречие, разрешает которое конкретный человек, педагог в силу своего мировоззрения, идеалов, выбирая способы воспроизводства и развития культуры.

Педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как

познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Они, как и другие ценности, имеют синтагматический характер, т. е. формируются исторически и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений. Овладение педагогическими ценностями происходит в процессе осуществления педагогической деятельности, в ходе которой совершается их субъективация. Именно уровень субъективации педагогических ценностей служит показателем личностно-профессионального развития педагога.

С изменением социальных условий жизни, развитием потребностей общества и личности трансформируются и педагогические ценности. Так, в истории педагогики прослеживаются изменения, связанные со сменой схоластических теорий обучения на объяснительно-иллюстративные и позже — на проблемно-развивающие. Усиление демократических тенденций приводило к развитию нетрадиционных форм и методов обучения. Субъективное же восприятие и присвоение педагогических ценностей определяется богатством личности учителя, направленностью его профессиональной деятельности, отражая показатели его личностного роста.

Широкий диапазон педагогических ценностей требует их классификации и упорядочивания, что позволит представить их статус в общей системе педагогического знания. Однако их классификация, как и проблема ценностей в целом, до настоящего времени в педагогике не разработана. Правда, имеются попытки определить совокупность общих и профессионально-педагогических ценностей. Среди последних выделяют такие, как содержание педагогической деятельности и обусловленные им возможности саморазвития личности; общественная значимость педагогического труда и его гуманистическая сущность и др.

<...> Педагогические ценности различаются по уровню своего существования, который может стать основой их классификации. По этому основанию выделяются личностные, групповые и социальные педагогические ценности.

Аксиологическое Я как система ценностных ориентаций содержит не только когнитивные, но и эмоционально-волевые компоненты, играющие роль ее внутреннего ориентира. В нем ассими-

милированы как социально-педагогические, так и профессионально-групповые ценности, служащие основанием индивидуально-личностной системы педагогических ценностей. Эта система включает:

- ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда педагога, престижность педагогической деятельности, признание профессии ближайшим личным окружением и др.);
- ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг (общение с детьми, коллегами, референтными людьми, переживание детской любви и привязанности, обмен духовными ценностями и др.);
- ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (возможности развития профессионально-творческих способностей, приобщение к мировой культуре, занятие любимым предметом, постоянное самосовершенствование и др.);
- ценности, позволяющие осуществить самореализацию (творческий, вариативный характер труда педагога, романтичность и увлекательность педагогической профессии, возможность помощи социально неблагополучным детям и др.);
- ценности, дающие возможность удовлетворять прагматические потребности (возможности получения гарантированной государственной службы, оплата труда и длительность отпуска, служебный рост и др.).

Среди названных педагогических ценностей можно выделить ценности самодостаточного и инструментального типов, различающиеся по предметному содержанию. Самодостаточные ценности — это ценности-цели, включающие творческий характер труда педагога, престижность, социальную значимость, ответственность перед государством, возможность самоутверждения, любовь и привязанность к детям. Ценности этого типа служат основанием развития личности и учителя, и учащихся. Ценности-цели выступают в качестве доминирующей аксиологической функции в системе других педагогических ценностей, поскольку в целях отражен основной смысл деятельности учителя.

Осуществляя поиск путей реализации целей педагогической деятельности, педагог выбирает свою профессиональную стратегию, содержание которой составляет развитие себя и других. Сле-

довательно, ценности-цели отражают государственную образовательную политику и уровень развития самой педагогической науки, которые, субъективируясь, становятся значимыми факторами педагогической деятельности и влияют на инструментальные ценности, называемые ценностями-средствами. Они формируются в результате овладения теорией, методологией и педагогическими технологиями, составляя основу профессионального образования педагога.

Ценности-средства — это три взаимосвязанные подсистемы: собственно педагогические действия, направленные на решение профессионально-образовательных и личностно-развивающих задач (технологии обучения и воспитания); коммуникативные действия, позволяющие реализовать личностно и профессионально ориентированные задачи (технологии общения); действия, отражающие субъектную сущность педагога, которые интегративны по своей природе, так как объединяют все три подсистемы действий в единую аксиологическую функцию. Ценности-средства подразделяются на такие группы, как ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания.

Ценности-отношения обеспечивают педагогу целесообразное и адекватное построение педагогического процесса и взаимодействия с его субъектами. Отношение к профессиональной деятельности не остается неизменным и варьируется в зависимости от успешности действий педагога, от того, в какой мере удовлетворяются его профессиональные и личностные потребности. Ценностное отношение к педагогической деятельности, задающее способ взаимодействия педагога с учащимися, отличается гуманистической направленностью. В ценностных отношениях в равной мере значимыми являются и самоотношения, т. е. отношения педагога к себе как к профессионалу и личности.

В иерархии педагогических ценностей наиболее высокий ранг имеют ценности-качества, так как именно в них проявляются или бытийствуют сущностные личностно-профессиональные характеристики педагога. К их числу относятся многообразные и взаимосвязанные индивидуальные, личностные, статусно-ролевые и профессионально-деятельностные качества. Данные качества оказываются производными от уровня развития целого ряда способностей: прогностических, коммуникативных, креативных (творческих), эмпатийных, интеллектуальных, рефлексивных и интерактивных.

Ценности-отношения и ценности-качества могут не обеспечить необходимый уровень осуществления педагогической деятельности, если не будет сформирована и усвоена еще одна подсистема — подсистема ценностей-знаний. В нее входят не только психолого-педагогические и предметные знания, но и степень их осознания, умения осуществить их отбор и оценку на основе концептуальной личностной модели педагогической деятельности.

Овладение педагогом фундаментальными психолого-педагогическими знаниями создает условия для творчества, альтернативности в организации образовательного процесса, позволяет ориентироваться в профессиональной информации, отслеживать наиболее значимую и решать педагогические задачи на уровне современной теории и технологии, используя продуктивные творческие приемы педагогического мышления.

Таким образом, названные группы педагогических ценностей, порождая друг друга, образуют аксиологическую модель, имеющую синкретический характер. Он проявляется в том, что ценности-цели определяют ценности-средства, а ценности-отношения зависят от ценностей-целей и ценностей-качеств и т. д., т. е. они функционируют как единое целое. Аксиологическое богатство педагога определяет эффективность и целенаправленность отбора и приращения новых ценностей, их переход в мотивы поведения и педагогические действия.

Педагогические ценности имеют гуманистическую природу и сущность, поскольку смысл и назначение педагогической профессии определяются гуманистическими принципами и идеалами.

Гуманистические параметры педагогической деятельности, выступая его «вечными» ориентирами, позволяют фиксировать уровень расхождения между сущим и должным, действительностью и идеалом, стимулируют к творческому преодолению этих разрывов, вызывают стремление к самосовершенствованию и обуславливают смысложизненное самоопределение педагога. Его ценностные ориентации находят свое обобщенное выражение в мотивационно-ценностном отношении к педагогической деятельности, которое является показателем гуманистической направленности личности.

Такое отношение характеризуется единством объективного и субъективного, в котором объективное положение педагога являет-

ся основой его избирательной направленности на педагогические ценности, стимулирующие общее и профессиональное саморазвитие личности и выступающие фактором его профессиональной и социальной активности. Социальное и профессиональное поведение педагога, следовательно, зависит от того, как он конкретизирует ценности педагогической деятельности, какое место отводит им в своей жизни (с. 77—79).

4. Образование как общечеловеческая ценность

Признание образования в качестве общечеловеческой ценности сегодня ни у кого не вызывает сомнения. Это подтверждается конституционально закрепленным в большинстве стран правом человека на образование. Его реализация обеспечивается существующими в том или ином государстве системами образования, которые отличаются по принципам организации. В них находит отражение мировоззренческая обусловленность исходных концептуальных позиций.

Однако далеко не всегда эти исходные позиции формулируются с учетом аксиологических характеристик. Так, в педагогической литературе нередко утверждается, что образование основывается на фундаментальных потребностях человека. Человек якобы нуждается в образовании, так как его природа должна быть преобразована посредством образования. В традиционной педагогике широкое распространение получили представления о том, что в образовательном процессе реализуются прежде всего социальные установки. Общество нуждается в том, чтобы человек был воспитан. Более того, воспитан определенным образом в зависимости от принадлежности к тому или иному социальному слою.

Реализация тех или иных ценностей приводит к функционированию различных типов образования. Первый тип характеризуется наличием адаптивной практической направленности, т. е. стремлением ограничивать содержание общеобразовательной подготовки минимумом сведений, имеющих отношение к обеспечению жизнедеятельности человека. Второй основан на широкой культурно-исторической ориентации. При таком типе образования предусматривается получение сведений, которые заведомо не будут востребованы в непосредственной практической деятельности. Оба типа аксиологических ориентаций неадекватно соотносят реальные воз-

возможности и способности человека, потребности производства и задачи образовательных систем.

Для преодоления недостатков первого и второго типов образования стали создаваться образовательные проекты, решающие задачи подготовки компетентного человека. Он должен понимать сложную динамику процессов социального и природного развития, воздействовать на них, адекватно ориентироваться во всех сферах социальной жизни. Вместе с тем человек должен обладать умениями оценивать собственные возможности и способности, выбирать критическую позицию и превосходить свои достижения, брать на себя ответственность за все происходящее с ним.

Резюмируя сказанное, можно выделить следующие культурно-гуманистические функции образования:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;
- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации к социальной и природной сфере;
- обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации;
- овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья;
- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности человека и раскрытия его духовных потенций.

Культурно-гуманистические функции образования подтверждают идею о том, что оно выступает средством трансляции культуры, овладевая которой человек не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным к активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъектность и приумножать потенциал мировой цивилизации.

Одним из наиболее значимых выводов, вытекающих из осмысления культурно-гуманистических функций образования, является его общая направленность на гармоничное развитие личности, которое есть назначение, призвание и задача каждого человека. В субъективном плане эта задача выступает как внутренняя необходимость развития сущностных (физических и духовных) сил человека. Данная мысль напрямую связана с прогнозированием целей образования, которое не может быть сведено к перечислению дос-

тоинств человека. Истинный прогностический идеал личности — это не произвольная умозрительная конструкция в порядке добрых пожеланий. Сила идеала состоит в том, что в нем отражаются конкретные потребности социального развития, требующие сегодня развития гармоничной личности, ее интеллектуально-нравственной свободы, стремления к творческому саморазвитию.

Постановка цели образования в такой формулировке не исключает, а, напротив, предполагает конкретизацию педагогических целей в зависимости от уровня образования. Каждый компонент образовательной системы вносит свой вклад в решение гуманистической цели образования. Для гуманистически ориентированного образования характерно диалектическое единство общественного и личного. Вот почему в его целях должны быть представлены, с одной стороны, требования, предъявляемые к личности обществом, а с другой — условия, обеспечивающие удовлетворение потребностей личности в саморазвитии.

Гуманистическая цель образования требует пересмотра его средств — содержания и технологий. Что касается содержания современного образования, то оно должно включать в себя не только новейшую научно-техническую информацию. В равной мере в содержание образования входят гуманитарные личностно-развивающие знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение к миру и человеку в нем, а также система нравственно-этических чувств, определяющих его поведение в многообразных жизненных ситуациях.

Таким образом, отбор содержания образования обусловлен необходимостью развития базовой культуры личности, включающей культуру жизненного самоопределения и культуру труда; политическую и экономико-правовую, духовную и физическую культуру; культуру межнационального и межличностного общения. Без системы знаний и умений, составляющих содержание базовой культуры, невозможно понять тенденции современного цивилизационного процесса. Реализация такого подхода, который может быть назван культурологическим, является, с одной стороны, условием сохранения и развития культуры, а с другой — создает благоприятные возможности для творческого овладения той или иной областью знаний.

Известно, что всякий конкретный вид творчества — это проявление актуализирующейся (творящей самое себя) личности не только

в науке, искусстве, общественной жизни, но и в становлении личностной позиции, определяющей присущую именно этому человеку линию нравственного поведения. Трансляция безличных, чисто объективных знаний или способов деятельности приводит к тому, что учащийся не может проявлять себя в соответствующих областях культуры и не развивается как творческая личность. Если же он, осваивая культуру, делает открытие в самом себе, при этом переживает пробуждение новых умственных и душевных сил, то соответствующая область культуры становится «его миром», пространством возможной самореализации, а овладение ею получает такую мотивацию, которую традиционное содержание образования обеспечить не может.

Реализация культурно-гуманистических функций образования ставит также проблему разработки и внедрения новых технологий обучения и воспитания, которые помогли бы преодолеть безличность образования, его отчуждение от реальной жизни догматизмом и консерватизмом. Для разработки таких технологий частичного обновления методов и приемов обучения и воспитания недостаточно. Сущностная специфика гуманистической технологии образования заключается не столько в передаче некоторого содержания знаний и формировании соответствующих им умений и навыков, сколько в развитии творческой индивидуальности и интеллектуально-нравственной свободы личности, в совместном личностном росте педагога и учащихся.

Гуманистическая технология образования позволяет преодолеть отчуждение учителей и учащихся, преподавателей и студентов от учебной деятельности и друг от друга. Такая технология предполагает поворот к личности, уважение и доверие к ней, ее достоинству, принятие ее личных целей, запросов, интересов. Она связана и с созданием условий для раскрытия и развития способностей как учащихся, так и педагога с ориентацией на обеспечение полноценности их повседневной жизни. В гуманистической технологии образования преодолевается его безвозрастность, учитываются психофизиологические параметры, особенности социального и культурного контекста, сложность и неоднозначность внутреннего мира. Наконец, гуманистическая технология образования позволяет органично соединить социальное и личностное начала.

Реализация культурно-гуманистических функций образования, таким образом, обуславливает неограниченный в социокуль-

турном пространстве демократически организованный, интенсивный образовательный процесс, в центре которого находится личность обучаемого (принцип антропоцентричности). Основным смыслом этого процесса становится гармоничное развитие личности. Качество и мера этого развития выступают показателями гуманизации общества и личности. Однако процесс перехода от традиционного типа образования к гуманистическому происходит неоднозначно. Существует противоречие между фундаментальными гуманистическими идеями и степенью их реализации в связи с отсутствием достаточно подготовленного педагогического корпуса. Выявленная антиномия гуманистической природы образования и доминирования технократического подхода в педагогической теории и практике показывает необходимость построения современной педагогики на идеях гуманизма (с. 80—81).

Сластенин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин. — М. : Академия, 2002.

В. П. Зинченко

О целях и ценностях образования

*Войдем в Мир образования
вместе, а выйдем поврозь.
Каждый в свой Мир.*

Словообразование в русском языке — одно из самых многозначных и загадочных. Оно обозначает ценность, цель, средство, деятельность, истину и путь, результат. Оно может служить хорошим поводом для забавных лингвистических игр и для серьезных размышлений, что связано с односложным и многозначным корнем «образ». Образ, образа, образец, образок, образчик, образина, наробраз, однообразие — образованщина, разнообразие — образование... Образ всегда требует пояснения, дополнения. Образ чего, кого, каков, чей? Образ Бога, человека, мира, вещи, действия? Есть необъятный мир образов и есть образ мира (непосредственный или «в слове явленный»). Есть мир образования и есть образование мира. Равным образом можно говорить о значении и смысле

образования и об образовании значений и смыслов, о ценностях образования и об образовании ценностей образования.

Последние пары — это уже не игра. Остановимся на первой. Мир образования предназначен для образования человека. Не более, но и не менее того. Кажется, что это бесспорно, несомненно, привычно. Но ведь Бог создал человека по своему образу и подобию. Принимает ли на себя образование божественную функцию образования человека и, если да, то по чьему образу, духу и подобию? Как это ни печально признавать, но есть, с позволения сказать, системы образования, которые, не спросив у человека, берут на себя божественную функцию не только образования, но даже всестороннего и гармоничного развития его личности.

Попробуем взять на октаву ниже. Человек — это целый мир. Может быть, назначение мира образования состоит в образовании мира у своего субъекта (субъектов). Желательно, чтобы этот мир был человеческим и человечным... Разумеется, человеческий мир включает в себя не только (а может быть, и не столько) знания о мире. Он содержит в себе мир природы, мир искусства, мир вещей, действий с ними, мир деятельности, мир (миры) других людей, мир образов, сознания, аффектов, нравственности, морали, совести, мир общения, человеческих отношений и взаимодействий...

Далеко не все из перечисленного входит в институционализованный мир образования, в его компетенцию, которая, к счастью, много уже его притязаний, претензий, да и компетентности. В мире образования лучше всего обстоит дело с обучением, которое, между прочим, само по себе оказывает большое воспитательное воздействие. Что касается целенаправленного воспитания, формирования все той же личности, то с этой целью и ценностью ряда образовательных систем дело обстоит более чем проблематично.

Образование пора перестать уподоблять Ноздреву: «До леса — мое, лес — мой, за лесом тоже мое...» В человеке далеко не все образуется образованием. Хотя, конечно, оно не может быть безличностным и безличным. Справедливости ради нужно сказать, что не все варианты все шире распространяющегося личностно ориентированного обучения воспроизводят логику формирования, проектирования гармонической личности.

Попробуем представить себе различия между позицией формирования личности в обучении и позицией личностно ориентиро-

ванного обучения. Упрощая, можно сказать, что при формирующей (эгоцентрической) позиции педагог «вчитывает», «вписывает» себя в ученика, при личностно ориентированной (эксцентрической) — «вычитывает» из ученика и принимает его в себя. Между прочим, вторая позиция дает больше шансов учителю быть принятым в себя учеником.

Нужно попытаться уйти от навязываемых образованию целей и ценностей, от традиционных задач обучения и воспитания, фатально связанных посредством разделительного союза «и». Ценности образования должны соответствовать общечеловеческим ценностям. Иное дело их конкретное, даже технологическое (психотехническое) преломление и воплощение. Если принять это положение, то из него следует, что не нужно спешить с их «выработкой» применительно к каждой новой реформе образования или к очередному этапу реализации старой. Опыт показывает, что все реформы сиюминутны, а ценности вечны.

В. С. Соловьеву принадлежит ценностно-иерархическая шкала трех основных областей человеческой жизнедеятельности: духовное, интеллектуальное, социальное. Несомненно, что эти области человеческого существования одновременно являются и его главными ценностями, в том числе и индивидуальными. Несомненно также, что в поиск их конкретных форм и взаимосвязей, в поиск путей их достижения должна вносить существенный вклад система образования.

Перечисленные ценности — это своего рода система координат, которая, хотим мы того или нет, так или иначе расширяется, конкретизируется, доопределяется. Возникает вопрос, кем? Дело ли государства или государственных реформаторов определять или доопределять духовные и интеллектуальные ценности и цели образования? (Ведь дух дышит, где хочет!) Такие прецеденты бывали, и они имеют свое название — тоталитаризм. Было бы слишком просто (и жутко), если бы цели и ценности образования вновь начали спускаться сверху в органы образования, затем в систему образования и, наконец, в головы учащихся.

Фундаментальные ценности имеют разные источники. Демократическое государство не может претендовать на определение духовных и интеллектуальных ценностей. Максимум на социальные, да и то не на их определение, а на обеспечение условий их

достижения. Сказанное не означает, что государство должно быть отлучено от определения, если не ценностей, то требований к системе образования.

Требования, цели, реформы, стратегии, доктрины, как бы их ни называть, должны быть не навязаны извне, а приняты в себя системой образования. Последняя уже пришла к заключению, что учащийся — не объект воздействия, воспитания, а субъект учения, учебной деятельности. Она отказалась от «фантома однообразия», от искусственного подведения всех под одну норму и вспомнила, что индивидуальность учащихся есть главная ценность, реальная основа, живая сила психического развития, его источник и причина <...>.

Система образования становится, наконец, главным субъектом ценностей, целей и путей их достижения, она перестает быть объектом воздействия и манипуляций со стороны государства. Поэтому сегодня, как никогда, важно и нужно внимание государства к образованию.

Система образования, естественно, не безупречна. Сталкиваясь с неисчерпаемостью мира ценностей, мира идеалов, она сама вынуждена доопределять общечеловеческие ценности, ставить цели и искать средства образовательной деятельности. Разумеется, как во всяком творчестве, успех не гарантирован. Но он существенно выше, когда цели и средства оказываются не внешними по отношению к образованию, а органичными, имманентными ему. Девальвация старых целей и ценностей, поиск новых, опробование целей средствами, их определение и доопределение — это и есть духовная работа нашего образования.

К этой работе следует прислушаться, проанализировать её, довериться ей, не опасаясь того, что инновации в образовании приведут к хаосу. Растущее разнообразие в образовании — это необходимое условие его устойчивости и стабильности. Именно разнообразие и обеспечивает возможность выбора и последующего отбора наиболее эффективных образовательных стратегий и технологий.

Образование замечательно тем, что в нем всегда сосуществуют, борются, соревнуются консервативные и динамические составляющие и свойства. Не нужно думать, что источником динамизма может быть только государство и мобилизованные и призванные им реформаторы. Чувство гражданственности свойственно системе образования не меньше, а скорее всего больше, чем любым другим

институтам государства. Образованию больше, чем любым другим частям общества, свойственны широта культурного кругозора, влечение к таким «бесполезным» ценностям, как свобода, добро, знание, понимание, искусство, человеческая мысль... Образование России, культура России — это её достояние и неотъемлемая часть. Пока они живы, будет жива и Россия.

Зинченко, В. П. О целях и ценностях образования [Электронный ресурс] / В. П. Зинченко // Эйдос : интернет-журн. — 1999. — 30 марта. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/1999/0330-04.htm>.

Извлечения из ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

Глава 1. Общие положения

Статья 2. Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе

Для целей настоящего Федерального закона применяются следующие основные понятия:

1) **образование** — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов;

2) **воспитание** — деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства;

3) **обучение** — целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию спо-

способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни <...>.

Статья 3. Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования

1. Государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основываются на следующих принципах:

- 1) признание приоритетности образования;
- 2) обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования;
- 3) гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования;
- 4) единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства;
- 5) создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе;
- 6) светский характер образования в государственных, муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;
- 7) свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания;
- 8) обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы обра-

зования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека;

9) автономия образовательных организаций, академические права и свободы педагогических работников и обучающихся, предусмотренные настоящим Федеральным законом, информационная открытость и публичная отчетность образовательных организаций;

10) демократический характер управления образованием, обеспечение прав педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся на участие в управлении образовательными организациями;

11) недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования <...>.

ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.)

Извлечения из «Меморандума непрерывного образования Европейского союза» (Лиссабон, 2000 г.)

Непрерывное образование — время действовать

Почему непрерывное образование принимает столь огромное значение в странах ЕС именно сейчас? Для этого есть две основные причины:

- Европа стала «обществом, основанном на знании» (*knowledge-based society*). Это означает, что информация, знания, а также мотивация к их постоянному обновлению и навыки, необходимые для этого, становятся решающим фактором европейского развития, конкурентоспособности и эффективного рынка труда.

- Европейцы живут в сложной социально-политической среде, где полноценное развитие личности становится невозможным без умения активно участвовать в общественных процессах и адаптироваться к культурному, этническому и языковому разнообразию. И лишь образование в самом широком понимании этого процесса может помочь успешно справиться с этой задачей.

Эти два аспекта социально-экономических перемен тесно взаимосвязаны. Они определяют две главные цели непрерывного образования: *активная гражданская позиция и конкурентоспособность на рынке труда*. Участие в гражданском обществе практиче-

ски невозможно без успешной профессиональной карьеры, поскольку она составляет фундамент личной независимости, самоуважения и благосостояния, а значит, определяет качество жизни. Таким образом, занятость становится важным параметром развития гражданского общества и благосостояния Европы в целом. Однако и успех на рынке труда, и участие в общественных процессах требуют определенных умений и навыков и доступа к современным знаниям. Именно на это должны быть нацелены сегодня и усилия государств — членов ЕС, и действия местных организаций — социальных партнеров, и стремления каждого отдельного человека, который, в конечном счете, и является главным действующим лицом в системе непрерывного образования.

Значение непрерывного образования было подчеркнуто на самом высоком уровне — главы государств ЕС договорились, что в ближайшем десятилетии Европейский союз должен показать пример всему миру, успешно реализуя задачи экономического развития и достигая при этом социального единства (*social cohesion*). Особо выделяя, что *«человек является главным европейским достоянием и, следовательно, центральным элементом любой политической деятельности ЕС»*, документы европейских саммитов заключают, что образовательные системы должны приспособиться к новым реалиям 21-го века, и *«непрерывное образование должно стать главной политической программой гражданского общества, социального единства и занятости»* <...>.

В середине 90-х стало также ясно, что непрерывное образование может стать не только ключом к решению проблем занятости, но и серьезным фактором социального единства. При этом личность и ее потребности должны стать центром любой системы образования и обучения. Таким образом, государства Европы пришли к единому пониманию необходимости непрерывного образования, однако до сих пор это не было выражено в конкретной программе действий. Настало время сделать это.

Меморандум непрерывного образования Европейского союза [Электронный ресурс]. — Электрон. текст. данные. — Режим доступа: http://www.znanie.org/jornal/n2_01/mem_nepr_obraz.html.

3.4. Вопросы и задания для размышления над прочитанным

1. Что изучает аксиология?
2. Когда и по каким причинам начала разрабатываться аксиологическая проблематика в гуманитарных науках?
3. Почему понятие ценности трудноопределимо?
4. Используя справочную литературу, определите, каковы основные значения понятия «ценность».
5. В чем различие в трактовках природы ценностей в существующих аксиологических направлениях?
6. Как вещи, предметы «рассказывают» о человеке?
7. Как объяснить «посюстороннее» существование идеала?
8. В какой степени сам человек «есть ценность»?
9. Какие ступени проходит личность в процессе «персонализации» ценностей культуры?
10. Как выражена противоречивость ценностных ориентиров социального развития?
11. Сформулируйте принцип иерархического строения ценностных систем.
12. Почему ценностную систему нельзя ввести постановлением или законом и чем определяется «естественная иерархия» ценностей?
13. Как интерпретируется ценность в трансцендентальной этике И. Канта?
14. Почему «должное» выше «сущего» по В. Виндельбанду?
15. Где расположено «царство ценностей» с точки зрения Г. Риккерта и какие типы ценностей выделяет философ?
16. Как понимать позицию М. Кагана «ценность есть отношение»?
17. Каким образом в духовном мире личности «ценность» отличается от «знания»?
18. Как проявляются в деятельности человека «ценностные ориентации»?
19. Что является объектом и кто может быть субъектом ценностно-ориентационной деятельности?
20. Перечислите компоненты ценностно-ориентационной деятельности.

21. Что такое идеал?
22. Чем «предметная ценность» отличается от «объекта природы»?
23. В чем для вас заключается ценность образования для человека и общества (культуры)?
24. Назовите основные факторы актуализации аксиологического подхода к образованию.
25. Определите сущность и принципы аксиологического подхода к образованию в современном мире.
26. Раскройте сущность и содержание педагогической аксиологии как отрасли педагогической науки.
27. Представьте в виде кластера основные категории педагогической аксиологии.
28. Ознакомьтесь с работами К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, П. Ф. Каптерева, С. И. Гессена, определите их трактовки ценностей образования и сформулируйте их значимость для современной педагогической теории и практики.
29. Какую типологию и классификацию педагогических ценностей предложил В. А. Сластенин?
30. Охарактеризуйте аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры педагога.
31. Проанализируйте ФГОС общего образования с точки зрения аксиологического подхода.
32. Разработайте проект школы будущего с учетом мировых тенденций аксиологизации образования.

3.5. Литература для самостоятельного изучения

1. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. — М., 1995.
2. Гинецинский, В. И. Основы теоретической педагогики / В. И. Гинецинский. — СПб., 1992.
3. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М., 1979.
4. Дробницкий, О. Г. Человек, его отношение к окружающему миру и проблема ценности / О. Г. Дробницкий. — М., 1966.
5. Зинченко, В. П. Ценности в структуре сознания / В. П. Зинченко // Вопросы философии. — 2011. — № 11.
6. Ивин, А. А. Аксиология / А. А. Ивин. — М., 2006.

7. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. — СПб., 1997.
8. Крюков, В. В. Введение в аксиологию / В. В. Крюков. — Новосибирск, 2001.
9. Краевский, В. В. Философия образования — вместо педагогической теории или вместе с ней? / В. В. Краевский // Труды науч. семинара «Философия — образование — общество». — М., 2004. — Т. 1.
10. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М., 1999.
11. Лэйси, Х. Свободна ли наука от ценностей? Ценностное и научное понимание / Х. Лэйси. — М., 2001.
12. Микешина, Л. А. Эпистемология ценностей / Л. А. Микешина. — М., 2007.
13. Огурцов, А. П. Образы образования: западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. — СПб., 2004.
14. Проблема ценности в философии. — М. ; Л., 1966.
15. Перов, Ю. В. Философия ценностей и ценностная этика / Ю. В. Перов, В. Ю. Перов // Этика / Н. Гартман. — СПб., 2002.
16. Риккерт, Г. О понятии философии / Г. Риккерт // Философия жизни. — Киев, 1998.
17. Слостенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию -М.,2003.
18. Старостин, Б. А. Ценности и ценностный мир / Б. А. Старостин. — М., 2002.
19. Столович, Л. Н. Красота. Добро. Истина: очерк истории эстетической аксиологии / Л. Н. Столович. — М., 1994.
20. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М., 1990.
21. Хрестоматия по педагогической аксиологии. — М. ; Воронеж, 2005.
22. Хухорева, А. В. Методика опосредованной диагностики ценностей / А. В. Хухорева // Вопросы психологии. — 2010. — № 4.

РАЗДЕЛ 4

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Компетентностный подход в образовании — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

Принципы компетентностного подхода:

- смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт обучающихся;
- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;
- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта решения познавательных, коммуникативных, организационных и иных проблем, составляющих содержание образования;
- оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней сформированности компетенций, достигнутых на определенном этапе обучения.

4.1. Основные категории компетентностного подхода

Дескриптор — описательный элемент, задающий требования к уровню сформированности компетенции.

Компетенция представляет собой открытую систему, включающую взаимодействующие между собой компоненты, которые активизируются (актуализируются) и обогащаются в деятельности по мере возникновения реальных жизненно важных проблем, с которыми сталкивается носитель компетенции; это способность и готовность применять знания, умения, личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Компетентность — интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки человека для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях).

Ключевые компетенции — это компетенции, которыми должен обладать каждый член общества и которые являются универсальными и применимыми в разных ситуациях, а также умения надпредметного характера, формирование которых должно происходить на всех предметах школьного цикла.

Компетенция учебно-познавательная — это компетенция обучающегося в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами; сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности.

Компетенция ценностно-смысловая — это компетенция в сфере мировоззрения, связанная с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.

Компетенция информационная обеспечивает навыки деятельности обучающегося с информацией, содержащейся в учебных предметах, в образовательных областях, окружающем мире; при помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, компьютер) и информационных технологий (аудио-, видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет) формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, преобразовывать, сохранять, передавать и критически осмысливать ее.

Компетенция исследовательская — это совокупность знаний в определенной области, наличие исследовательских умений (видеть и решать проблемы на основе выдвижения и обоснования гипотез, ставить цель и планировать деятельность, осуществлять сбор и анализ необходимой информации, выбирать наиболее оптимальные методы, выполнять эксперимент, представлять результаты исследования), а также мотивация, позиция исследователя, его ценностные ориентации.

Компетенция коммуникативная включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе; она предполагает сформированность определенных социальных установок, а именно отношение к партнерам по общению как к цели, а не как к средству достижения собственного благополучия.

Компетенция социально-трудовая означает владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения.

Компетенция общекультурная — уровень образованности, достаточный для самообразования и самостоятельного решения возникающих при этом познавательных проблем и определения своей позиции.

Компетентностно ориентированное задание — это формализованная образовательная ситуация, в которой учащиеся ставят или присваивают и достигают те или иные цели.

Модель компетенций — это полный набор характеристик, позволяющих человеку успешно выполнять функции, соответствующие этапам его обучения или деятельности; она представляет собой описание того, каким набором компетенций должен обладать выпускник вуза, к выполнению каких профессиональных функций он должен быть подготовлен и какова должна быть степень его подготовленности к выполнению конкретной функции.

Профессиональная компетентность — интегральная характеристика личности, определяющая способность решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Образование, основанное на компетентности, — это образование, базирующееся на описании, изучении и демонстрировании знаний, навыков, поведения и отношений, требуемых для какой-либо определенной роли, профессии или карьеры.

Результаты обучения — усвоенные знания, умения, навыки и усвоенные компетенции.

Учебный цикл — совокупность дисциплин (модулей) основной образовательной программы, обеспечивающих усвоение знаний, умений и формирование компетенций в соответствующей сфере научной и (или) профессиональной деятельности.

4.2. Из истории развития компетентностного подхода

Формирование компетентностного подхода определили тенденции общественного развития: ускорение темпов развития общества и усиление фактора неопределенности; изменение стилей жизни на всех уровнях — глобальном, государственном, индивидуальном; внедрение рыночных механизмов в профессиональное образование; возрастание роли горизонтальной мобильности в течение трудовой жизни, трансформация многих профессий, доминирование и усложнение задач личностного роста и развития. В этой ситуации важно развивать у человека такие качества, как мобильность, динамизм, конструктивность, профессиональный универсализм. Идеи компетентностного подхода появились в результате изучения рынка труда и определения тех требований, которые складываются на нем по отношению к работнику.

Обобщая исследования по проблеме компетентностного подхода, И. А. Зимняя отмечает, что образование, основанное на компетенциях (competence-based education), появилось под влиянием термина «компетенция», предложенного Н. Хомским применительно к теории языка. При этом в развитии компетентностного подхода в образовании И. А. Зимней выделяются три основных этапа¹. Первый этап (1960—1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок, обеспечивающих разграничение понятий «компетенция» и «компетентность». Н. Хомский обозначал этим термином знание системы языка в отличие от владения им в реальных ситуациях общения. Постепенно в противовес лингвистической компетенции

¹ Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004.

Н. Хомского появился термин «коммуникативная компетенция», под которой стали понимать способность осуществлять общение посредством языка.

Второй этап (1970—1990 гг.) характеризуется использованием категорий *компетентность/компетенция* в теории и практике изучения языка, а также при оценке уровня профессионализма в сфере управления, руководства, менеджмента. Этот период связан с содержательной разработкой понятия «социальная компетентность». Дж. Равен в работе «Компетентность в современном обществе» (1984) дал развернутое толкование компетентности и подчеркнул, что «виды компетентности» есть «мотивированные способности», т. е. вся совокупность когнитивных, аффективных и волевых компонентов мотивированного поведения, для которой подходит также термин «инициатива»¹. В этой работе Дж. Равен перечисляет 37 видов компетентностей. В различных видах выделенных компетентностей наиболее широко представлены категории «готовность», «способность».

Третий этап, начавшийся в 90-х годах прошлого столетия и продолжающийся до настоящего времени, характеризуется выделением компетентности в качестве предмета всестороннего рассмотрения и анализа. Исследователями определяются блоки компетенций применительно к различным сферам профессиональной деятельности, принципы систематизации, изучается структура компетенций (И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, В. И. Байденко, Ю. Г. Татур, А. К. Макарова, Л. М. Митина, А. В. Хуторской). В этот период в мировой образовательной практике компетентность выступает в качестве одного из центральных понятий и как желаемый и прогнозируемый результат образования.

Смысловые оттенки понятия «компетентность». До определенного времени данное понятие обладало вполне конкретным содержанием, которое не было предметом споров. С 1960-х гг. соответствующий термин приобрел иное значение и стал указывать на некоторые скрытые человеческие качества, которые при прочих равных условиях (знаниях, наличии диплома, стажа работы) способствуют профессиональному и жизненному успеху. Новое понятие компетентности стало инструментом менеджмента, управления

¹ Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М., 2002. С. 281—296.

организацией, управления человеческими ресурсами (HR-менеджмент), стратегического менеджмента.

Превращение компетентности в инструмент менеджмента началось в 1970-х гг. и рассматривается как результат смены управленческой парадигмы: с иерархической, бюрократической, нисходящей системы управления на демократическую, самоорганизующуюся. В прежней модели так называемого «научного управления» (Ф. Тейлор, Г. Форд) объектом были точно измеряемые показатели производительности труда — последовательность операций, выработка, затраченное время. Основными инструментами — хронометраж рабочего времени, социометрия, рациональная организация рабочего места. В новой модели — она получила название «модель человеческих отношений», «мотивационная модель» — объектом управления становятся «тонкие» аспекты внутреннего мира личности — способности, мотивы, желания.

Мотивационный менеджмент строится на психологическом представлении о мотиве как неосознаваемом стремлении, недоступном самонаблюдению. Д. Макклелланд, американский психолог, предложил в 1970-х гг. новую методику отбора персонала, которая представлялась ему более продуктивной, чем IQ («коэффициент интеллекта»). Она заключалась в анализе тестов тематической апперцепции, позволяющем спрогнозировать, к какому типу поведенческой стратегии склонен человек. Концепция Д. Макклелланда основана на представлении о трех главных мотивах человеческой деятельности: потребности в достижении, потребности во власти, потребности в участии (аффилиации). При этом более всего психолога занимали первые два мотива в двух противоположных поведенческих стратегиях — избегании неудачи и нацеленности на успех. В работе Д. Макклелланда «Тестирование компетентности против тестирования интеллекта» (1972), которая считается отправной точкой компетентностного подхода в менеджменте, компетенция — индекс, числовой показатель, позволяющий в 100-балльной системе измерить силу мотива как соотношение между надеждой на успех и боязнью неудачи. Начиная с Макклелланда компетентностный подход связан с формализацией трудноформализуемых вещей, с возможностью исчислить поведенческие модели, спрогнозированные с помощью психологических тестов.

В 70—80-х гг. XX в. в менеджменте наблюдался настоящий компетентностный бум — анализ поведенческих аспектов различных профессиональных задач, «фрагментизация» поведенческих элементов, составление на их основе «портфелей компетенций». Эта работа, как отмечают сами зарубежные авторы, была тесно связана с традициями бихевиоризма. «Портфель компетенций» является своего рода новым видом стандарта, с учетом которого ведется набор персонала, планирование карьеры, определение типа и размера компенсаций, развитие и обучение персонала организации. Это стандарт, который подлежит постоянной коррекции: путем анкетирования, мониторинга уточняются словари и элементы компетенций, они насчитывают десятки, а то и сотни составляющих. Создаются «портфели компетенций» для различных профессий, схемы карьерного роста, оценочные программы, методы стимулирования.

Исследования Д. Макклелланда продолжили Р. Бояцис, Л. Спенсер и С. Спенсер. Нас интересует достаточно пространная дефиниция компетенции, данная этой группой исследователей: «Компетенция — базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнению в работе или в других ситуациях. Базовое качество означает, что компетенция является очень глубоко лежащей и устойчивой частью человеческой личности и может предопределять поведение человека во множестве ситуаций и рабочих задач. Причинное отношение означает, что компетенция предопределяет или вызывает определенное поведение и исполнение. На основе критериев — значит, что компетенция действительно прогнозирует хорошее или плохое исполнение стандарта»¹. Структура компетенции определяется через пять базовых качеств личности, таких как мотивы, психофизиологические особенности (или свойства), «Я»-концепция (установки, ценности), знание, навык. Если использовать образ айсберга, то на поверхности находятся навыки и знания — их относительно просто развить, глубинная часть — это мотивы и свойства, которые оценить и развить труднее, часть компетенции на основе «Я»-концепции лежит где-то посередине, и она также подвергается изменениям. В указанной работе

¹ Спенсер Л., Спенсер С. Компетенции на работе. М., 2005. С. 9.

представлен словарь компетенций, практическое руководство по адаптации моделей компетенций для различных видов деятельности.

В этом же направлении проводил свои исследования с помощью «Эдинбургских опросников» упоминавшийся выше британский психолог Дж. Равен. Компетентность для него «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие — к эмоциональной и что эти компоненты могут в значительной степени заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения. Чем больше таких компонентов вовлекает человек в процесс достижения значимых для себя целей, тем выше вероятность, что он этих целей добьется»¹.

Отечественные исследователи, прежде всего в сфере социальной психологии и акмеологии, также пытались прояснить содержание понятий «компетенция», «компетентность», определить перечень ключевых компетенций и их структурные компоненты, а также критерии и процедуры оценивания их сформированности. В результате были выделены блоки компетенций применительно к различным сферам профессиональной деятельности, принципы систематизации, определена структура компетенций. Отметим здесь большой вклад в разработку проблем компетентности в целом именно отечественных исследователей (И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, В. И. Байденко, Ю. Г. Татур, А. К. Макарова, Л. М. Митина).

Как отмечает И. А. Зимняя, теоретической основой выделения групп компетенций послужили основополагающие положения отечественной психологии:

- человек есть субъект общения, познания, труда (Б. Г. Ананьев);
- человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В. Н. Мясищев);
- компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н. В. Кузьмина, А. А. Дергач);
- профессионализм включает компетентности (А. К. Маркова)².

¹ Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М., 2002. С. 253.

² Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 40.

В результате исследования достигнуто понимание компетенции как некоторых внутренних, потенциальных, сокрытых психологических новообразований: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей, которые затем проявляются в компетенциях человека.

Компетенция представляет собой открытую систему, включающую взаимодействующие между собой компоненты, которые активизируются (актуализируются) и обогащаются в деятельности по мере возникновения реальных жизненно важных проблем, с которыми сталкивается носитель компетенции. Под компетентностью понимается интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки человека для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях).

Предлагаются различные варианты классификации компетенций. Приведем один из них:

- компетенции, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности (компетенции здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации в мире, интеграции, гражданственности, самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии);
- компетенции, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми (компетенции социального взаимодействия, компетенции в общении);
- компетенции, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах (компетенции познавательной деятельности, компетенции деятельности, компетенция информационных технологий)¹.

Подчеркивается, что понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую стороны. Таким образом, в составе любой компетенции можно выделить по крайней мере пять характеристик (аспектов): мотивационный, когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой.

Если первоначально термины «компетенция» и «компетентность» часто использовались как синонимы, то постепенно были

¹ Там же. С. 40.

сформулированы основания для их различения. В этом случае можно привести их трактовки в следующем варианте. Компетенция — это характеристика «места, а не лица», т. е. параметр социальной роли, который в личностном плане проявляется как компетентность, т. е. соответствие лица занимаемому месту, способность осуществлять деятельность в соответствии с социальными требованиями и ожиданиями. Таким образом, компетенция — это то, на что претендует человек, компетентность — это то, чего достиг из желаемого конкретный человек. Иными словами, компетентность есть мера освоения компетенции, определяется способностью решать предписанные «местом» задачи.

Проблема компетенций и компетентностей первоначально была связана со сферами профессиональной деятельности человека. Постепенно она проникает и в образовательную сферу, так как любой работник приходит в профессиональную деятельность и социальную действительность с некоторым образовательным багажом, который перестал устраивать рынок труда. Необходимо было перевести язык профессиональных компетенций на язык компетенций образовательных. Решена была задача выделения так называемых базовых, ключевых компетенций.

Одним из первых шагов в этом направлении был отчет ЮНЕСКО по поводу современного качества образования «Образование: сокрытое сокровище» (подготовлен для ЮНЕСКО Международной комиссией по образованию для XXI века под председательством Жака Делора). Комиссия рассмотрела явление образования в течение всей жизни человека как базирующееся на четырех основаниях:

- «учиться знать» подразумевает, что обучающийся ежедневно конструирует свое собственное знание, комбинируя внутренние и внешние элементы;
- «учиться делать» фокусируется на практическом применении изученного;
- «учиться жить» вместе актуализирует умения отказаться от любой дискриминации, когда все имеют равные возможности развивать себя, свою семью и свое сообщество;
- «учиться быть» акцентирует умения развивать свой потенциал, необходимый индивиду¹.

¹ Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище : докл. Междунар. комиссии по образованию для XXI в., представленный ЮНЕСКО. Париж, 1996.

Далее Совет Европы выделил 5 ключевых компетенций, пытаясь дать общее определение качеств социальной жизни человека.

1. Политические и социальные компетенции: способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно.

2. Компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе: уважение других, принятие различий, способность жить с людьми других культур, языков, религий.

3. Компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией (важность владения более чем одним языком).

4. Компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества: владение информационными технологиями, понимание их применения, критическое отношение к информации.

5. Способность учиться на протяжении жизни.

В отечественной педагогической науке заслуживает внимания позиция А. В. Хуторского¹. Приведем его формулировки интересующих нас понятий. Компетенция — отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Компетенции следует отличать от образовательных компетенций, т. е. от тех, которые моделируют деятельность обучающегося для его полноценной жизни в будущем. Образовательная компетенция — требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика, необходимых, чтобы осуществлять личностно и социально значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности².

Все существующие компетенции целесообразно представить в виде трехуровневой иерархии, соответствующей разделению содержания в образовании на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов и образовательных областей), предметное (для каждого учебного предмета).

¹ Хуторской А. В. Современная дидактика. М., 2007. С. 110.

² Там же. С. 110.

Ключевые компетенции представляют высшую ступень в иерархии компетенций, ими должен обладать каждый член общества и они являются универсальными и применимыми в разных ситуациях. Ключевые компетентности имеют следующие характерные признаки:

- ключевые компетентности многофункциональны (компетентности относятся к ключевым, если овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни, ими необходимо овладеть для достижения различных важных целей и решения различных сложных задач в различных ситуациях);
- ключевые компетентности метапредметны и междисциплинарны, они применимы в различных ситуациях, не только в школе, но и на работе, в семье, в политической сфере и др.;
- ключевые компетентности требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.;
- ключевые компетентности многомерны, то есть они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.), «ноу-хау», а также здравый смысл;
- все компетентности требуют различных типов действия: действовать автономно и рефлексивно; использовать различные средства интерактивно; входить в социально гетерогенные группы и функционировать в них.

Именно исходя из этих характеристик необходимо формирование ключевых компетенций на всех этапах обучения человека, в рамках всех предметных областей.

Проанализировав списки ключевых компетенций, представленные различными авторами, остановимся на варианте А. В. Хуторского, который выделяет следующие группы ключевых компетенций для общего образования: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, компетенции личностного самосовершенствования.¹

¹ Там же. С. 113—114.

Активность и плодотворность исследований интересующей нас проблемы значительно увеличилась в контексте Болонского процесса с конца 90-х гг. прошлого столетия. Итог десятилетнего пути был подведен в «Декларации о европейском пространстве высшего образования» (2010) Министры образования стран — участниц Болонского процесса (на сегодняшний день это 47 государств) объявили о создании европейского пространства высшего образования, как предусматривалось Болонской декларацией 1999 г. Болонская декларация определила перспективу формирования к 2010 г. привлекательного и конкурентоспособного на международном уровне европейского пространства высшего образования, в котором высшие учебные заведения смогут выполнять разнообразные задачи в обществе, основанном на знании, и в котором студенты, получая выгоды от мобильности в соответствии со справедливым признанием их квалификаций, смогут выбрать наиболее подходящую образовательную траекторию. В основу данного процесса был положен компетентностный подход. Еще в Берлинском коммюнике (2003) было признано необходимым выработать структуру сравнимых и совместимых квалификаций для национальных систем высшего образования, что позволило бы описать квалификации с точки зрения рабочей нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля для удовлетворения многообразных личных и академических потребностей, а также запросов рынка труда.

В рамках Болонского процесса европейские университеты в разной мере и с различающейся степенью энтузиазма руководствуются компетентностным подходом, который рассматривается как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средство углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия.

Существовала так называемая проблема определений компетенций. Она довольно обстоятельно отражена в материалах методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы», где было отмечено, что пришло время методологических и концептуальных консенсусов. Не вступая в спор с философами, психологами и дидактами по всем смысловым нюансам предлагаемых дефиниций, надо прийти, по мнению исследователей, к согласованному определению. В качестве такового можно принять определение, предложенное в европейском проекте TUN-

ING: «...понятие компетенций и навыков включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать»¹.

Компетенции интерпретируются как единый (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования. Иногда говорят, что язык компетенций является наиболее адекватным для описания результатов образования. Ориентация стандартов, учебных планов (образовательных программ) на результаты образования делает квалификации сравнимыми и прозрачными, чего нельзя сказать о содержании образования, которое разительно отличается не только между странами, но и вузами, даже при подготовке по одной и той же специальности (предметной области). Пока более современного методологического инструмента для «болонского» обновления в европейских вузах учебных планов и программ не найдено. Результаты образования, выраженные на языке компетенций, как считают западные эксперты, — это путь к расширению академического и профессионального признания и мобильности, к увеличению сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций. В условиях России реализация компетентного подхода может выступить дополнительным фактором поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства.

Список компетенций относительно легко составить, но трудно методологически его обосновать. В России и в западных образовательных системах существует несколько классификаций компетенций в сфере профессионального образования. В нашей стране в ходе разработки проектов ГОС ВПО третьего поколения было предложено несколько типов классификаций компетенций, учитывающих подход,

¹ Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. М., 2006. С. 10—11.

предложенный в международном проекте TUNING , которые затем трансформировались в интегрированную классификацию. Стало очевидным, что компетенции можно разделить на две группы: универсальные (ключевые, надпрофессиональные) и предметно-специализированные (профессиональные). В условиях ускоряющихся перемен и нарастания неопределенностей, характерных для современных рынков труда, общие компетенции приобретают особо важное значение.

3.3. ТЕКСТЫ ДЛЯ ЧТЕНИЯ И РАЗМЫШЛЕНИЯ

Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер

Определение компетенции

Компетенция — *базовое качество* индивидуума, имеющее *причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнению* в работе или в других ситуациях.

Базовое качество означает, что компетенция является очень глубоко лежащей и устойчивой частью человеческой личности и может предопределять поведение человека во множестве ситуаций и рабочих задач.

Причинное отношение означает, что компетенция *предопределяет* или *вызывает* определенное поведение и исполнение.

На основе критериев значит, что компетенция действительно прогнозирует хорошее или плохое исполнение, которое измеряется при помощи *конкретного критерия*, или стандарта. Примером критериев может служить объем продаж в долларах для продавцов или количество «завязавших» клиентов для консультантов по избавлению от алкогольной зависимости...

Базовое качество. Компетенции есть базовые качества людей и обозначают варианты поведения или мышления, распространяемые на различные ситуации и длящиеся довольно значительный период времени.

Пять типов базовых качеств

1. *Мотивы.* То, о чем человек думает или чего хочет постоянно и что вызывает действие. Мотивы нацеливают, направляют и выбирают поведение на определенные действия или цели и уведут в сторону от остальных.

Пример: мотивированные на достижение люди постоянно ставят перед собой многообещающие и трудные цели, несут личную ответственность за их достижение.

2. *Психофизиологические особенности (или свойства)*. Физические характеристики и соответствующие реакции на ситуации или информацию.

Пример: скорость реакции и хорошее зрение — физиологические особенности для компетенций боевого пилота. Эмоциональный самоконтроль и инициативность являются более сложными соответствующими реакциями на ситуации. Некоторые люди не бросаются на окружающих и действуют за пределами голоса долга во имя решения проблем в условиях стресса. Такие свойства характерны для компетенций успешных менеджеров. Мотивы и компетенции присущи *оперантным* или *самозапускающимся* свойствам мастера, которые прогнозируют долгосрочное выполнение работы без тщательного контроля.

3. *Я-концепция*. Установки, ценности или образ-Я человека.

Пример: *я-концепция* — вера человека в то, что он может эффективно действовать в любой ситуации, — является частью представления человека о самом себе. Человеческие ценности — это *ответные* или реактивные мотивы, которые прогнозируют действия человека на краткосрочный период в ситуациях, когда за старшего остаются другие. Например, человек, который *ценит* лидерство, имеет большую вероятность проявить лидерство в поведении, если ему дадут задание, которое будет тестом на лидерские способности. Люди, *ценящие* работу, заключающуюся в руководстве, но не склонные влиять на других на уровне мотивации, часто добиваются руководящих постов, но терпят на них неудачу.

4. *Знание*. Информация, которой обладает человек в определенных содержательных областях.

Пример: знания хирурга о нервах и мускулах человеческого тела. Знание — сложная компетенция. Баллы за тесты на знания зачастую не в состоянии прогнозировать исполнение работы, ибо не могут измерить то, как знания и навыки используются в работе. Во-первых, многие тесты на знания измеряют механическое запоминание, тогда как на самом деле важна способность найти информацию. Запоминание конкретных фактов менее важно, чем знание о том, какие факты по конкретному вопросу вообще существуют и

где при необходимости их найти. Во-вторых, тесты на знания — «ответные». Они измеряют способность тестируемых выбрать правильный ответ из нескольких вариантов, а не способность человека действовать на основе своих знаний. Например, способность выбрать, какой из пяти пунктов действенен в качестве доказательства, сильно отличается от способности выстоять в конфликтной ситуации и приводить убедительные доводы.

5. *Навык*. Способность выполнять определенную физическую или умственную задачу.

Пример: навык стоматолога пломбировать зубы, не повреждая при этом нерв; способность программиста написать программу в 50 000 строк, логически оформленных. Умственные или познавательные компетенции включают аналитическое мышление (обработка знаний и данных, определение причины и следствия, организация данных и планов) и концептуальное мышление (выявление паттернов в комплексных данных).

Тип или уровень компетенции имеет практический смысл для планирования человеческих ресурсов <...>. Знания и навыки имеют тенденцию быть видимыми и относительно поверхностными характеристиками людей. Я-концепция, свойства и мотивы, присущие компетенции, более скрыты, глубоки и спрятаны в самой сердцевине личности.

Поверхностные компетенции (знания и навыки) относительно просто развить. Тренинг — наиболее рентабельный способ укрепить и сохранить эти способности у сотрудников. Глубинные компетенции (мотивы и свойства), лежащие в основе айсберга личности, оценить и развить труднее; рентабельнее *отбирать* людей по наличию этих характеристик. Компетенции на основе Я-концепции лежат где-то посередине. Установки и ценности, такие как уверенность в себе (видение себя руководителем, а не техником/профессионалом), можно изменить при помощи тренинга, психотерапии и/или упражнения для позитивного развития, хотя это потребует больше времени и усилий.

Многие компании выбирают сотрудников, основываясь на компетенциях поверхностных знаний и навыков («мы нанимаем людей с дипломами MBA хороших бизнес-школ»), и либо предполагают, что новички имеют скрытые компетенции, связанные с мотивами и свойствами, либо их можно привить при помощи хорошего руководства. Обратный вариант более рентабелен: компании

должны набирать людей в зависимости от базовых компетенций, включающих мотивы и свойства, и обучать набранных навыкам и знаниям, нужным для конкретной работы. Или, как выразился один директор по персоналу: «Можно и индейку научить лазать по деревьям, но проще нанять белку».

В сложных работах, при прогнозировании наилучшего исполнения, компетенции относительно важнее, чем связанные с заданием навыки, умственные способности или дипломы. Все дело в «ограниченных по времени последствиях». В более высокоуровневых технических, маркетинговых, профессиональных и руководящих работах почти *каждый* имеет уровень интеллекта (IQ) 120 баллов и выше и ученую степень, полученную в хорошем университете. На таких работах наилучшего исполнителя отличает мотивация, межличностные навыки и навыки политеса — и все они являются компетенциями. Получается, что изучение компетенций — самый рентабельный способ найти людей на эти позиции.

Причинные отношения. Компетенции, имеющие в своей основе *мотив, свойство* и *Я-концепцию*, прогнозируют *навык* поведенческих действий, который, в свою очередь, прогнозирует *результаты* исполнения работы. Компетенции всегда содержат *намерение*, с помощью которого мотив, или свойства, будут работать на результат. Например, компетенции знаний и навыков неизменно включают в себя компетенцию на основе мотива, свойства, Я-концепции, которая и обеспечивает стремление или «толчок» к использованию знаний или навыка. Поведение без намерения не может рассматриваться как составляющая компетенции. В качестве примера можно привести «руководство типа вокруг да около». Не зная *почему* руководитель ходит вокруг да около, вы не можете узнать, какая, если вообще хоть какая-то, компетенция демонстрируется. Намерения руководителя могут быть скучными, кривыми, он может захотеть контролировать работу на предмет ее высокого качества или пожелать «быть видимым для войска».

Поведение-действие может содержать в себе мысль, где размышление предшествует и прогнозирует поведение. Примерами могут быть мотивы (скажем, размышление о том, чтобы сделать что-то лучше), планирование или мысли о решении проблем.

Модели причинного потока можно применять для анализа «оценки рисков». Например, компания, которая не выбирает, не раз-

вивает или не стимулирует мотивацию достижения у своих сотрудников, может ожидать *меньше* улучшений финансовых результатов, продуктивности и качества и *меньше* новых продуктов и услуг.

Разработка словаря

В 1981 году наш коллега Ричард Бояцис повторно проанализировал исходные данные (то есть расшифровки интервью по получению поведенческих примеров) из ряда исследований компетенций менеджеров и обнаружил набор компетенций, которые последовательно отличали лучших менеджеров в разных компаниях и в разных функциях. Еще раньше Бояцис и его коллеги <...> попытались градуировать компетенции (скорее на концептуальной, чем на эмпирической основе). Ободренные успехом определения «общих» компетенций, в 1989 г. мы решили взглянуть на компетенции, обнаруженные на более чем 200 позициях, для которых были доступны модели компетенций. Мы пользовались отчетами об исследованиях (ссылаясь на них как на «модели») в качестве основы для анализа. К каждому отчету мы относились как к количественному исследованию характеристик лучших исполнителей этой работы. В отчетах модели компетенций (основанные на интервью по получению поведенческих примеров исследования отличительных характеристик лучших исполнителей работы) обычно организованы в *кластеры*, или группы, отличительных компетенций (как правило, кластеров от трех до шести, они похожи на кластеры в приведенном ниже словаре). Каждый кластер содержит от двух до пяти *компетенций*, схожих с описанными в словаре. Каждая компетенция имеет повествовательное определение и от трех до шести *поведенческих индикаторов*, или определенных поведенческих способов продемонстрировать компетенцию в работе. Зачастую каждая компетенция или каждый поведенческий индикатор иллюстрируется типичным примером, взятым из интервью с лучшими исполнителями <...>.

Чтобы сравнить все модели, нужно было перевести все данные на «общепринятый язык». Исследования, проведенные в течение последних 20 лет более чем 100 различными исследователями, использовали разные наименования для похожих компетенций. Был сделан список всех поведенческих индикаторов, встречавшихся в 286 моделях компетенций. Было выделено около 760 отдельных типов поведения, из них 360 индикаторов, определявших

21 компетенцию, охватывали от 80 до 98 % типов поведения, описанных в каждой модели <...>. Все модели компетенций были проиндексированы в словаре по всем поведенческим индикаторам. Большинство моделей содержали от 50 до 150 индикаторов. При помощи данных, полученных в интервью по получению поведенческих примеров, мы ввели в базу данных 286 моделей компетенций. Эта выборка включает 187 (66 %) американских исследований и 98 (34 %) исследований, проведенных в 20-ти других странах, или многонациональные исследования, которые выполняли уполномоченные лица из 3—10 стран. Модели компетенций в базе данных включают следующие работы: технические/профессиональные, социальное обслуживание, предпринимательскую деятельность, продажи/маркетинг/торговлю и работу менеджеров в промышленности, правительстве, военной сфере, здравоохранении, образовании и религиозных организациях.

Словарь компетенций представляет компетенции в общей форме, в виде шкал, разработанных для описания поведения в рамках широкого спектра работ. Эти шкалы можно адаптировать к различным частным случаям (с. 9—20).

Спенсер, Л. М. Компетенции на работе / Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер. — М. : НІРРО, 2005.

Дж. Равен

Новая концепция анализа и оценки компетентности

Мы убедились, <...> что компетентность состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, что некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие — к эмоциональной, и что эти компоненты компетентности могут в значительной степени заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения. Чем *больше* таких компонентов вовлекает человек в процесс достижения значимых для себя целей, тем выше вероятность, что он этих целей добьется.

Этот способ анализа компетентности можно конкретизировать, обратившись к таблице. В верхней части таблицы перечислены некоторые значимые для человека типы поведения. Они объе-

динены в три группы, выделенные Макклелландом в 1958 году и эмпирически подтвержденные в работах автора данной книги <...>. Эти группы — «Достижение», «Сотрудничество» и «Влияние». По вертикали перечислены компоненты эффективного поведения, наличие которых делает весьма вероятным успешное завершение какой-либо деятельности. Эти компоненты компетентности включают когнитивные процессы (такие, как планирование или определение возможных препятствий на пути к достижению цели), аффективные процессы (использование эмоций — позитивных и негативных — для выполнения задачи) и привычное поведение (например, привычка к интенсивной работе). Перечислены также другие влияющие на достижение цели факторы, — такие, как поддержка окружающих и уверенность в том, что определенное поведение не противоречит ни собственным принципам человека, ни общему мнению о том, что следует делать в такой ситуации.

Важность расчленения этих ценностных и поведенческих компонентов в процессе оценивания можно проиллюстрировать следующим примером. Индивид, для которого очень важны его успехи в футболе, может проявлять в этой области большую инициативу, принимать во внимание реакции окружения, прибегать к помощи других людей для улучшения своих результатов, искать новые технические приемы и идеи, улавливать самые незначительные подсказки, позволяющие повысить свое мастерство, а также быть чувствительным к одобрению или неодобрению со стороны партнеров. Однако, если бы мы оценивали способности того же самого человека к этим сложным когнитивным, аффективным и социальным действиям в связи с его деятельностью в области математики, которая, предположим, не является для него значимой, то можно было бы ошибочно заключить, что он к перечисленным выше действиям не способен (а не просто обладает низкой мотивацией). В прошлом преподаватели, психологи и администраторы слишком часто были склонны делать именно такие ошибочные выводы.

К списку характеристик эффективного поведения, перечисленных в левой части таблицы 1, следовало бы добавить еще и другие:

1. Уверенность в себе, которая включает:

Проверенное на опыте знание, что можешь работать в команде с другими, брать на себя роль лидера, а также пользоваться помощью и поддержкой окружающих. Для развития такого рода уверенности человек должен определенным образом организовать свою деятельность, которая позволила бы ему *расширять диапазон и разнообразие* своих лидерских способностей.

Проверенное на опыте знание, что обладаешь способностью вносить поправки, если начатые действия не приводят к ожидаемому результату или внезапно обнаруживается, что выбранная линия действий ошибочна.

Проверенное на опыте знание, что способен выносить разумные суждения и принимать правильные решения:

Осознание того, что можешь оценивать различные факторы для вынесения адекватного решения, что для этого не обязательно иметь полную информацию по каждому аспекту ситуации, что не следует полностью концентрироваться на одном-двух ображениях, упуская из виду все остальные (возможно, более важные).

Проверенное на опыте знание, что способен справляться с новыми ситуациями и входить в контакт с новыми людьми.

2. Умение принимать решения:

Способность распознавать и принимать в расчет множество субъективных факторов вместо того, чтобы сосредоточиваться только на одном или двух аспектах.

3. Способность и умение руководить:

Способность и умение заручаться помощью других людей, когда это необходимо для достижения собственных или общих целей. Естественная предрасположенность делать все необходимое для того, чтобы другие люди направляли свою энергию на достижение цели; способность заметить психологические препятствия, возникающие в работе людей, и сделать все необходимое для их устранения; чувствительность к организационным проблемам, мешающим эффективной работе отдельных сотрудников, а также способность и готовность выделять и поощрять тех, кто проявляет внимание к таким проблемам.

4. Способность и умение эффективно работать в интересах общей цели:

Желание понять общую программу действий, брать на себя инициативу, необходимую для выполнения своей части общей задачи, и делать с максимальной пользой именно то, что необходимо, не дожидаясь детальных указаний.

5. Способность искать обратную связь, умение распознавать и использовать ее:

Чувствительность: понимание того, насколько важно обращать внимание на неясные, почти неосознаваемые сомнения, чувствительность к этим ощущениям и желание прояснять их, делать полностью осознанными и опираться на них в своих действиях.

Способность регулярно оценивать степень продвижения к цели, задаваться вопросом, что этому мешает, и планировать будущее поведение.

Умение учиться без специальных инструкций: желание и способность делать собственные наблюдения, самостоятельно собирать информацию и вступать в контакт с другими людьми, работающими над близкими проблемами.

Творческий потенциал: способность замечать проблески понимания и всматриваться в них, «играть» с идеями; навык работы со своим подсознанием — способность, загрузив его информацией, заняться деятельностью, способствующей появлению новых идей, и при этом оставаться начеку, чтобы в любой момент все бросить и «ухватить» новую всплывшую идею.

Способность интегрировать размышление, действие и обратную связь ради эффективных действий, вместо того, чтобы разграничивать практическую и интеллектуальную деятельность и предпочитать какую-либо одну из них.

Готовность терпеть неприятности, которые возникают, когда человек не уверен, что делает то, что нужно, или что он делает это правильным способом. Понимание того, что эти неприятности временны и что все в конце концов придет в норму.

Хотя описанная здесь модель компетентного, мотивированного поведения помогает нам более ясно представить себе важные и сложные формы поведения, которые в прошлом ускользали от внимания психологов, пока что не существует концепции, которая позволяла бы как-то упростить, структурировать и описать эти

формы. В нашем случае очевидно, что одни и те же типы деятельности перечислены и как значимые стили поведения (расположены в таблице по горизонтали), и как потенциальные компоненты эффективного поведения (расположены в таблице по вертикали).

Необходимо отметить, что хотя данная модель была разработана для понимания и оценки мотивации, значимых для индивида стилей поведения и его способности успешно достигать поставленных целей, благодаря тому, что он в состоянии одновременно совершать множество различных действий, необходимых для достижения поставленных целей, — эта модель может предложить нам много больше. На самом деле это модель компетентности.

Мы видели, что эффективное поведение требует наличия таких качеств, как инициативность, наблюдательность, умение обучаться без помощи инструкций, а также лидерства и желания работать в команде. Ни одно из этих качеств нельзя с полным правом назвать «способностью». Каждое является целостным комплексом способностей и побуждений, определяемых как внутренняя склонность включаться в виды деятельности, ведущие к достижению цели.

Термин *«виды компетентности»* в определенном смысле обозначает не что иное, как «мотивированные способности», т. е. всю совокупность когнитивных, аффективных и волевых компонентов мотивированного поведения, для которой подходит также такой термин, как «инициатива». При этом термин «компоненты эффективности» или «компоненты компетентности» может быть использован для обозначения более конкретных поведенческих тенденций, которые формируют отдельные компетентности, — таких, например, как тенденция использовать прошлый опыт или добиваться от других сотрудничества в достижении поставленных целей.

Модель мотивации и социального поведения

Двухстадиальная модель компетентности и мотивации, приведенная в таблице 1, легко может быть расширена до модели мотивированного поведения. Список в левой части таблицы 1 может быть удлинён за счёт включения в него ограничений, которые накладывает на поведение социальная среда, — ожиданий и реакций окружающих людей, а также возможностей доступа индивида к организационным структурам.

В этой области нужно четко различать два широких, но пересекающихся класса переменных. Во-первых, это факторы, которые взаимодействуют с мотивационной сферой человека и ведут к последствиям, значимым как для самого человека, так и для организации, с которой он связан, и для общества, в котором он живет. Во-вторых, это факторы, которые непосредственно влияют на виды компетентности, ожидания и мотивационные диспозиции, развиваемые самим человеком.

Вот некоторые переменные, влияющие на способности и ожидания человека:

1. Как организации сопротивляются искушению узурпировать те решения, которые можно было бы предоставить отдельному работнику, и, напротив, как организации обеспечивают своим работникам возможность увидеть непосредственные и побочные результаты их решений. Чем больше внимания организация уделяет этому, тем больше развивается способность сотрудников принимать решения, расширяется их кругозор, возрастают гибкость, решительность, инициатива и способность участвовать в управлении и брать на себя ответственность.

2. Как организации обеспечивают своим сотрудникам безопасность, необходимую им для принятия на себя риска внедрения инноваций; как предотвращают серьезные изменения всей системы без соответствующей проверки этих нововведений и как воспринимают исходящие от персонала предложения, пусть даже и не до конца продуманные. Эти переменные могут, по-видимому, повлиять на готовность и способность сотрудников кооперироваться и делиться друг с другом информацией, а также на их способность и готовность к инновациям.

К более глобальным переменным, влияющим на укомплектование штата организаций людьми того или иного типа, относятся:

1. Институциональные структуры — установленные каналы связи, которые облегчают одни и, напротив, крайне затрудняют другие типы поведения. Определенные ожидания относительно того, кто, что и кому должен сообщить, облегчают получение помощи и поддержки окружающих людей в достижении одних целей, и весьма затрудняют достижение других. Эти ожидания также определяют, какими задачами и проблемами можно заниматься в уже существующих организациях, а какие требуют создания новых структур или организаций.

2. Структура власти и степень передачи ответственности: насколько велики ожидания того, что все решения человека будут проверяться, а не того, что он сам будет проверять качество своих идей, а затем принимать на себя ответственность за их дальнейшую разработку? Здесь же можно упомянуть, что важно создать условия, позволяющие сотрудникам обсуждать свою работу с другими людьми, чтобы способствовать *развитию* у них способности оценивать качество своих собственных предложений. Также важно, считают ли себя сотрудники достаточно компетентными, чтобы иметь деловые контакты с людьми вне своей организации. Кроме того, на то, чем будут заниматься сотрудники организации, и, следовательно, на ее благосостояние значительно влияет способность сотрудников обсуждать проблемы с другими людьми внутри организации и предоставленная им возможность отложить текущую работу ради решения общих организационных вопросов.

3. Способность сотрудников объединиться для решения проблемы, а не считать выявление и решение проблем обязанностью лишь вышестоящих лиц.

4. Конфликт между интересами отдельной личности и интересами организации в целом, который может порождать внутренняя структура организации. Так, отдельному человеку может быть выгодно играть во властные игры, чтобы обезопасить свою карьеру; но для организации в целом может оказаться выгоднее, чтобы человек тратил некоторое время на анализ базовых организационных проблем. Вопрос в том, будет ли работник заинтересован в том, чтобы уделять внимание делам, полезным для всей организации.

5. Типы задач, которые легко выполнять, типы проблем, которые легко разрешать, типы занятий, в которых можно получить помощь. В число задач, которые должна уметь решить любая структура, будь то кружок друзей, семья, рабочая организация или общество в целом, входят: запуск в дело новых предложений, позволяющих улучшить метод решения стандартных задач (эти предложения могут включать организацию новых учреждений помимо уже существующих структур); приспособление своих служб к требованиям нестандартной ситуации (это серьезная проблема для многих организаций); выработка единой точки зрения на проводимую организацией внутреннюю и внешнюю политику; использование энтузиазма членов организации и поощрение их к

ответственному поведению; творческий подход к решению новых проблем.

Итак, становится ясно, что поведение и мотивация являются результатом трех взаимодействующих между собой групп переменных: ценностей, компонентов компетентности и социальных установлений. Чтобы оценить силу мотивации индивида к определенной деятельности, другими словами, чтобы оценить вероятность того, что человек решительно и относительно успешно включится в определенную деятельность, необходимо учесть все три компонента: выяснить, ценит ли он такое поведение, стремится ли он проявить перечисленные выше компоненты компетентности, способствующие достижению цели, и считает ли он, что такое поведение уместно для него или для людей его типа и что он встретит поддержку со стороны тех, чье мнение для него имеет значение. Если социальное окружение, влияющее на его жизнь и работу, позволяет ему вести себя таким образом, то он так и поступит, при том, что считает такое поведение ценным для себя, что научился проявлять соответствующие виды компетентности и рассчитывает на поддержку окружающих. Итак, оценка того, как человек воспринимает свое социальное окружение, играет решающую роль в общей оценке его мотивации и компетентности.

Связь между описательными характеристиками и профилями

Таблицу 1 можно использовать для определения предпочитаемых человеком видов поведения и компонентов компетентности, которые он проявляет при достижении значимых целей. Для этого следует пометить в таблице клетки, соответствующие тем видам поведения, которые человек считает для себя ценными. Подсчитав количество пометок в любой колонке, можно получить показатель вероятности того, что данный человек достигнет цели, указанной в верхней графе. Суммировав показатели в смежных столбцах, объединенных общим заголовком, можно получить индексы мотивации достижения, сотрудничества и влияния. Это позволяет построить профиль, который прямо сопоставим с профилями, опубликованными Макклелландом. Важно еще раз отметить, что поскольку таблицу 1 следует значительно расширить, то такая процедура может оказаться достаточно трудоемкой, если отнестись к ней добросовестно <...>.

Ценности и виды компетентности

Как результат попытки разработать таксономию ценностей и видов компетентности, необходимость которой была показана в предыдущей главе, мы представляем ниже детальный список ценностей и видов компетентности.

Для начала можно отметить, что если целей, которых люди стремятся достичь, по-видимому, существует бесчисленное множество, то видов компетентности, при помощи которых можно достичь этих целей, существенно меньше, и одни и те же виды компетентности могут использоваться для достижения разных целей.

Прежде чем мы двинемся дальше, важно обратить внимание на тот факт, что ценности совсем не обязательно характеризуются устойчивостью и стабильностью. Одно из преимуществ примененного Маккелландом термина «мотив» заключается в том, что можно говорить о наличии мотива безотносительно к тому, находится или не находится человек в ситуации, побуждающей его к деятельности. Это означает не только то, что если имеется мотив, то ситуация, в которой находится человек, побуждает его к соответствующему поведению. Мы также утверждаем, что некоторые особенности ситуации могут пробудить и активизировать *латентные* мотивы. Еще более важно, что длительное присутствие определенного элемента «возбуждает» мотивационные структуры в целом, так что в течение некоторого времени сила любого индивидуального мотива будет увеличиваться. Через какое-то время рассматриваемый индивид с большей вероятностью включится в деятельность, связанную с достижением лично значимых целей, и не только в ситуациях, вызывавших этот мотив, но и в других ситуациях.

Гораздо труднее говорить о ценностях или видах компетентности, пробуждаемых, усиливаемых или ослабляемых таким образом. Хотя лидеры могут ясно и доступно выражать ценностные установки и таким образом побуждать людей к проявлению определенных видов компетентности для достижения лично значимых целей. То же, без сомнения, верно и для основных особенностей ситуаций, — если только возможно выделить их. Поэтому логично ожидать, что ценности и виды компетентности, проявляемые конкретным человеком, будут изменяться в соответствии с особенностями ситуации, в которой он находится.

Важно отметить, что можно таким образом манипулировать влияющими на человека факторами окружения, что для достиже-

ния целей, выражающих его ценностные ориентации на данный момент, ему придется работать на достижение целей, не имеющих для него актуальной ценности. Таким же образом можно манипулировать природой ключевых признаков ситуации, пробуждая или активизируя различные мотивы, ценности и виды компетентности, чтобы в итоге усилить стремление достичь определенных целей.

Мотивы, порожденные выполнением определенной задачи, могут сохраняться лишь в течение работы над этой задачей. С другой стороны, включение в деятельность по достижению определенных целей может приносить неожиданное удовлетворение, которое будет рассматриваться как награда за деятельность и усилит тенденцию проявлять такое поведение и в будущем. Это внутреннее удовлетворение и вознаграждение может иметь гораздо большее значение для участия в той или иной деятельности, чем внешние поощрения или наказания, которые не всегда способны стимулировать поведение < ...>.

Значимые цели — это то, чему люди уделяют много внимания и то, чего они с большей или меньшей эффективностью достигают. Заявление, что та или иная цель является лично значимой — лишь один из возможных показателей того, что сама по себе некая деятельность или достижение некоего конечного состояния действительно ценны. Гораздо более убедительным свидетельством этой ценности является значительное число видов компетентности, которые личность развивает для достижения поставленной цели.

Различные ценности далеко не всегда хорошо интегрированы и не обязательно поддерживают друг друга. Нередко можно встретить людей, которые не могут достичь поставленных целей по той лишь причине, что всякий раз, когда они стремятся достичь одной из них, оказывается, что они не могут полностью направить на это свою энергию, так как это вступило бы в конфликт с другими целями. Таким образом, для индексации ценностей следует выяснить, сколько видов компетентности человек демонстрирует в процессе достижения цели и насколько его ценности согласованы с друг другом.

Примеры жизненных целей, или ценностей

Пытаясь разработать таксономию ценностей, мы создали представленный ниже достаточно обширный список возможных ценностей, не претендуя, однако, на какую-либо его завершен-

ность. Некоторые не вполне одобряемые в обществе цели также включены в этот список. Мы еще не имеем данных о частоте предпочтения тех или иных ценностей у всего населения, хотя такие данные совершенно необходимы.

- Организация успешного сотрудничества людей: работа «интегратора».

- Организация социальных институтов, с помощью которых люди смогут направлять свою энергию на действия, приносящие пользу скорее организации в целом или обществу, нежели им самим.

- Персональное продвижение, определяемое как достижение все большего контроля над другими и способность влиять на события их жизни.

- Персональное продвижение, определяемое как выполнение работы, ценной для общества: финансирование и внедрение важных проектов и управление персоналом, задействованным в их реализации.

- Персональное продвижение, определяемое как получение больших возможностей для достижения собственных целей при меньших помехах со стороны окружающих.

- Достижение, определяемое как профессиональная карьера (включая повышение доходов и статуса), осуществленное путем приспособления к внешним правилам с минимумом усилий (например, в научном мире — продуцирование большого количества бессодержательных печатных работ).

- Достижение, определяемое как увеличение объема знаний и выход на новый уровень понимания, которое не отражается на статусе.

- Хорошие отношения с другими людьми.

- Желание не выглядеть нескромным в глазах других людей.

- Желание быть «таким, как все».

- Содействие тому, чтобы люди работали ради собственных интересов.

- Способность внушить свои взгляды другим людям.

- Помощь другим людям в достижении их целей.

- Вступление в контакт со сверхъестественными силами.

- Получение разнообразного чувственного (или мистического) опыта.

- Сексуальные победы.

- Беззаботность.

- Достижение умиротворенности.
- Установление приемлемого баланса возбуждения и покоя.
- Создание чего-то нового.
- Воспитание пытливости в других людях.
- Формирование восприимчивости к знаниям у других людей.
- Примерное исполнение наказаний: причинение страданий другим людям.
 - Усугубление или разрешение семейных или социальных конфликтов.
 - Укрепление семейной субординации.
 - Повышение комфорта и создание благоприятных условий в доме, на рабочем месте, в социальном или физическом окружении.
 - Повышение эффективности (например, комфорта и удобства) выполнения определенных задач.
 - Улучшение социальных систем для повышения их жизнеспособности, экономии денег, создания гарантий нормального функционирования общества.
 - Улучшение среды обитания для обеспечения красоты, экономичности, общительности, простоты или жизнеспособности.
 - Сохранение ресурсов, включая природные.
 - Предотвращение загрязнений окружающей среды.
 - Обеспечение порядка, при котором люди не получают того, на что не имеют права, путем изобретения сложных систем формальных правил, процедур учета и контроля.
 - Увеличение числа новых идей, разрабатываемых обществом.
 - Повышение предсказуемости жизни общества или организации.
 - Прохождение экзаменов и других оценочных процедур с целью получения нового ранга и статуса при минимуме усилий.
 - Умение заставить подчиненных делать то, чего хочет их начальник.
 - Умение заставить руководителей делать то, чего хотят подчиненные.
 - Завоевание уважения других людей.
 - Завоевание привязанности других людей.
 - Внушение опасений другим людям с целью самозащиты.
 - Способность портить репутацию других людей и унижать их в глазах окружающих.
 - Завышение сложности и статуса работы.

- Способность вводить других в заблуждение и успешно лгать.
- Продолжение какой-либо работы при отсутствии действительной необходимости в ней.
- Минимизация беспокойства, причиняемого собственной праздностью.
- Избегание нововведений в обществе, в собственной жизни и на работе.
- Способность помочь другим людям, не причинив обиды.
- Способность запугивать властью.
- Умение заставить одних людей делиться материальными благами с другими людьми.
- Способность увеличить свою личную долю от национального дохода.
- Умение забавлять детей.
- Умение развлекать других людей и шутить.
- Способность чинить препятствия другим людям.
- Способность раздражать людей.
- Способность управлять мнениями окружающих о себе самом и о других людях.
- Способность изменять производимое на людей впечатление с тем, чтобы всегда получать высокую оценку.
- Проявление честности и гордости независимо от внешнего контроля.
- Уважение к другим людям.
- Независимость мышления.
- Осознание социальных последствий своих действий.
- Умение находить лазейки в законодательстве.
- Устранение людей, символизирующих «мировое Зло» (католиков, протестантов, евреев, коммунистов, ведьм, анархистов или тиранов).
- Возможность получить все, на что «имеешь право».
- Победы в спорах вместо поиска истины.
- Предотвращение любой ценой того, чтобы другие получили больше, чем им реально причитается (например, в трудовых отношениях).
- Избегание того, чтобы оказаться в глазах других людей глупцом или простаком.
- Использование других людей в своих корыстных целях.

- Проявление героизма.
- Проявление стоицизма.
- Стремление ни в коем случае не «опускаться».
- Обеспечение выполнения инструкций окружающими.
- Участие в интеллектуальных играх.
- Стремление к истине.
- Существование в «потоке сознания».

Большинство приведенных в списке лично значимых целей представляют собой специфические примеры заинтересованности в достижении, власти или соперничестве. Отметим, что чем больше ситуаций человек относит к тем случаям, когда требуется применить властное, аффилиативное или направленное на достижение поведение, тем увереннее можно утверждать, что он заинтересован в этой конкретной цели (власть, аффилиация или достижение). В связи с работой Макклелланда о власти желательнее разграничить заинтересованность в деньгах, статусе и высокой оценке и заинтересованность в стремлении контролировать других людей, в особенности состояние их умов. Также имеет смысл различать стремление к контролю как самоцель и как средство достижения какой-то другой цели.

Следование определенным целям часто приводит к незапланированным последствиям как для самого человека, так и для общества, в котором он живет. Так, например, поиск новых и лучших способов действия в сочетании со способностью долго и усердно работать для достижения поставленной цели при относительно низкой заинтересованности в деньгах и в том, что на них можно купить, могут привести к экономическому развитию общества. Стремление к деньгам и материальным ценностям может привести к обогащению одного-двух индивидов, но в целом ведет к конфликту, так как предполагает увеличение доли мирового или национального «пирога» для некоего лица без каких-либо усилий, направленных на увеличение общего размера этого «пирога».

В свете этого анализ последствий, к которым ведет стремление к тем или иным целям, представляется необходимой предпосылкой для компетентного обсуждения самих целей. Со временем такая информация должна привести к переосмыслению и новой формулировке самих целей.

Компоненты компетентности

Термином «компоненты компетентности» мы обозначаем те характеристики и способности людей, которые позволяют им достигать лично значимых целей — независимо от природы этих целей и социальной структуры, в которой эти люди живут и работают. Компетентность включает в себя не только интеллект, и многие ее компоненты в последнюю четверть века не получали должного внимания со стороны работников среднего и высшего образования. Именно различие между компонентами эффективного поведения (как оно здесь рассматривается) и интеллектуальными способностями объясняет тот очевидный парадокс, что, хотя большинство рабочих мест не требует особых интеллектуальных способностей, занимающие их работники все же малокомпетентны в своей области.

Следует еще раз подчеркнуть, что компетентность включает в себя не только способности. Она подразумевает также внутреннюю мотивацию, которая не входит в понятие способности как таковой. В прошлом педагоги и исследователи относились к этому мотивационному компоненту даже с еще большим пренебрежением, чем к фактору способности. Но именно он должен служить опорным пунктом в процессе выявления и оценки компетентности.

Стоит еще раз отметить, что виды компетентности могут быть перенесены с одной категории ценностей на другую. Если определенный вид компетентности развивался в процессе достижения некой конкретной цели, то человек будет способен реализовать его и при достижении другой цели. Но оценивая компетентность человека, нельзя утверждать, что он ею не обладает, если он не проявляет ее в отношении цели, которая не имеет для него ценности, или даже такой цели, которая определяется им как высоко ценная на когнитивном или эмоциональном уровнях, но не представляется ему достижимой в данных обстоятельствах.

Весьма вероятно, что каждый человек проявляет некоторые из перечисленных нами видов компетентности, преследуя лично значимые цели. Так что в каком-то смысле каждый знает, как действовать эффективно. В результате люди, способные ясно выразить латентные цели, имеют возможность стать лидерами просто потому, что, когда цели выражены, другие люди способны принять участие в достижении этих целей, уже не нуждаясь в специальных указаниях или в помощи для приобретения специальных навыков. Од-

нако, несмотря на то, что виды компетентности проявляются в отношении лично значимых целей, часто они представлены в весьма рудиментарных формах. Чтобы люди смогли успешнее достигать поставленных целей, мы должны помочь им развить вышеперечисленные виды компетентности — но относительно целей, которые считают важными *сами эти люди*.

Хотя мы и проводим разграничение между «ценностями» и «видами компетентности», значительное число видов компетентности, перечисленных ниже (например, «способность контролировать других людей») могут иметь как самостоятельную ценность — то есть быть лично значимыми целями сами по себе, — так и служить средством достижения других значимых целей.

Ниже представлен подробный список видов компетентности. В отдельных случаях описывается множество разных способов проявления определенного вида компетентности. Эти различные проявления одной и той же характеристики обычно взаимосвязаны. Иногда природу определенного вида компетентности можно четко определить, описав последствия его *непроявления*.

Тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели.

Эта тенденция предполагает размышление над следующими вопросами: является ли данная цель лично значимой? Имеются ли какие-либо нежелательные способы достижения этой цели? Если да, то можно ли разрешить эту проблему? Ожидает ли человек сильных положительных эмоций в случае достижения цели? Ожидает ли он сильных отрицательных эмоций, если его попытка окажется неудачной? Действительно ли он заинтересован в поставленной цели и эмоционально вовлечен лишь в процесс ее достижения?

Тенденция контролировать свою деятельность.

Есть ли у человека привычка следить за своим продвижением к цели? Анализирует ли он возможности повысить качество и производительность труда? Разбивает ли он решение глобальной задачи на ряд последовательных операций и следит ли за тем, насколько успешно он их выполнил, а если нет, то почему? Без выделения локальных целей человек не может судить о том, продвигается ли он к основной цели. Устанавливая вспомогательные цели, использует ли он свой опыт или полагает, что его прошлое не содержит информации, важной для будущего?

Вовлечение эмоций в процесс деятельности.

Озабочен ли человек поиском той деятельности, которая ему нравится? Согласен ли он решать неприятные задачи ради достижения своих целей? Стремится ли он выполнить их как можно скорее?

Готовность и способность обучаться самостоятельно.

Способность обучаться самостоятельно входит, по-видимому, в число видов компетентности, которым пока что уделяют меньше всего внимания. Она подразумевает создание личного банка знаний. Наша образовательная система формирует людей, чья зависимость от формального знания, от преподавателей и книг так велика, что им очень трудно перейти на самостоятельное обучение. Прежде всего они не в состоянии ощутить затруднение, которое служит обычно первым признаком возникновения проблемы. Даже если они сознают, что столкнулись с проблемой, они не способны ухватиться за проблески «озарения», которые дают подсказку для понимания проблемы, если обратить на них должное внимание. Развитию и тренировке этого вида компетентности уделяют недостаточно внимания из-за того, что педагоги часто понимают умение учиться как «умение усваивать формальные курсы». Мозг учащегося бомбардируется фактами, а его внимание направляют на частные проблемы, в результате чего разрушаются именно интуитивные виды чувствительности. Кроме того, студента не поощряют к чтению и анализу именно того, что относится к интересующей лично его проблеме. Скорее ему приходится поверхностно читать самую разнообразную литературу, поглощая сведения, которые лишь теоретически когда-нибудь *могут* оказаться полезными. Для развития этого вида компетентности следует попытаться помочь людям в разработке стратегий самонаблюдения и самообучения. Такие стратегии связаны с использованием «озарений» и смутных ощущений, с «проигрыванием» идей, предлагаемых интуицией и фантазией, а также с отсроченной оценкой идей, продуцированных бессознательным.

Поиск и использование обратной связи.

Это означает нечто большее, чем просто тенденцию контролировать процесс приближения к цели. Сам ход выполнения любой задачи неизбежно предоставляет широкий диапазон информации, которая при адекватном использовании помогает заинтересованному лицу более эффективно решать подобные задачи в будущем.

Эта информация, как правило, задействуется не полностью. Во-первых, люди обычно не склонны включаться в систематический поиск обратной связи. Во-вторых, способность распознавать такую информацию и оценивать ее релевантность зависит от готовности обращать внимание на интуитивные идеи и на общее, не вполне ясное чувство затруднения; доводить эти идеи и чувства до полного осознания и оценивать их значимость и возможность применения. Такая чувствительность не относится к числу качеств, которые культивирует в себе большинство людей и развитие которыхощрает система школьного обучения. В-третьих, большинство людей приучены считать ошибки всего лишь «неприятностью», которую надо как можно быстрее забыть, а не материалом, который следует анализировать и на котором можно учиться. Наконец, большинство людей приучены доверять не собственным наблюдениям, а «авторитетам», они считают, что научиться лучше выполнять свою работу могут только с помощью инструкций.

Уверенность в себе.

Уверены ли люди в том, что они способны справиться с возникающими трудностями? Боятся ли они конкурентов, которые могут делать что-либо лучше, чем они сами (а, следовательно, избегают ли они просить помощь у других людей при достижении собственных целей)? Или, если они все же просят о помощи, то чувствуют ли они, что способны самостоятельно контролировать развитие ситуации и при необходимости вносить в нее коррективы? Чувствуют ли они, что способны познакомиться с новыми людьми, или же они ограничены необходимостью полагаться на старые контакты? Чувствуют ли они, что могут отыскивать новую информацию, осваивать новые технологии, преодолевать трудности, находить пути заполнения пробелов в своих знаниях, изыскивать способы разрешения новых для себя проблем и принимать эффективные решения по поводу того, стоит ли обращаться к «экспертам» за консультациями или же достаточно будет просто осмыслить положение вещей самостоятельно? Уверенность в себе может быть как обобщенной, так и локальной, ограниченной достижением одной-двух важных целей.

Очевидно, что эти разные формы выражения уверенности в себе базируются на соответствующем образовательном опыте, на опыте взаимодействия с незнакомыми людьми и успешного нахож-

дения контакта с ними, на опыте разработки проектов вплоть до успешного их воплощения, на опыте решения неожиданных проблем и работы со специалистами; а также на понимании того, что собственные взгляды и выводы могут быть не хуже, чем мнения этих специалистов.

Недостаток уверенности в себе, вероятно, не ограничивается только последствиями личностного характера, он ведет к появлению неуверенности в способности других людей успешно работать без надзора руководителей; к необходимости введения жестких правил, ограничивающих поведение других людей, и к созданию институтов с различными вакансиями для людей, чья единственная работа состоит в том, чтобы надзирать за тем, как другие люди справляются с порученной им работой.

Самоконтроль.

Способность человека удерживаться от первичного побуждения сказать или сделать что-либо, а затем заменять импульсивное поведение на более адекватное. Умение избегать чувства гнева или бессилия в случае, если идеи или деятельность человека подвергаются критике или нападкам. Тенденция избегать поспешных решений, основанных на неполной информации.

Адаптивность: отсутствие чувства беспомощности.

Чувствуют ли люди, что способны справиться с новыми задачами в процессе достижения своих целей, или же они полагают, что новые задачи потребуют длительного обучения и овладения навыками, которые они не способны приобрести? Чувствуют ли они себя завязшими в рутинной колее, беспомощными или неспособными к прогрессу? Недостаток ощущения адаптивности часто возникает из-за незнания людьми того, что они способны справляться с новыми ситуациями даже без развернутого формального обучения. Кроме того, причиной может служить отсутствие общественных структур, поощряющих такое поведение, при наличии структур, препятствующих его развитию. В таком случае необходимо, чтобы человек взял на себя личную ответственность за изменение этих структур.

Склонность к размышлениям о будущем: привычка к абстрагированию.

Размышляют ли люди о том, к чему приведет реализация различных стратегий поведения, чтобы иметь возможность заранее

внести коррективы? Часто ли думают они о проблемах, которые могут возникнуть в их жизни, или, шире, могут затронуть общество или нацию? Думают ли они о путях решения этих проблем? Узнали ли они на собственном опыте, что умение предвосхищать трудности приносит ощутимую выгоду?

Внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей.

Готовность замечать социальные, личностные, физические, организационные, теоретические, технические или коммуникативные проблемы, которые препятствуют продвижению к цели, и готовность их преодолеть. Необходима также чувствительность к мимолетным впечатлениям и способность их использовать.

Самостоятельность мышления, оригинальность.

Ценят ли люди инициативу, оригинальность и стремление к самосовершенствованию и развитию? Или, напротив, они чувствуют, что должны разделять взгляды окружающих? Хотя оригинальность и инициатива могут быть ценны и сами по себе, следует подчеркнуть, что возможно также по-новому развивать традицию, находиться в «потоке жизни» или в «потоке сознания», если это является лично значимой целью. Более общий ценностный компонент, видимо, связан с тем, насколько человек ценит свое отличие от окружающих — ценит себя скорее как индивида, а не как члена какой-либо группы. Этот вид компетентности включает в себя также готовность вынести то негодование, которое обрушивается на любого новатора, даже если тот старается по мере возможности находиться в русле традиций. Будет ли человек бороться за то, чтобы окружающие приняли его идеи? По-видимому, часть людей больше *думает* о важных для них проблемах, чем другие, которые могут не замечать проблем или же не решаются задуматься о них.

Критическое мышление.

Принимают ли люди без всякой критики высказывания окружающих, их советы, сплетни или предписания авторитетных личностей? Или же они ставят все это под сомнение, делают собственные выводы, принимают или отвергают советы в соответствии с собственным опытом? Имеют ли они привычку соотносить то, что им сообщают (в устной или письменной форме), с тем, что они уже знают? Другими словами, многое ли они принимают на веру?

Готовность решать сложные вопросы.

Вместо того, чтобы пытаться понять сложные факторы, от которых зависят социальные феномены, многие люди предпочитают фиксироваться на одном факторе, смутном и, скорее всего, несущественном, например, относя все на счет «системы», «заговора банкиров» или «недостатка способностей» у руководителей или служащих. Поступая так, они избегают необходимости тщательно исследовать проблему. Если же они считают, что этот фактор лежит за пределами их влияния, то тем самым снимается вопрос о необходимости делать что-либо, кроме как говорить о нем и жаловаться на него. Желание решать сложные вопросы предполагает готовность рассматривать большое количество разных факторов, взвешивая их относительную значимость, а такое рассмотрение редко приводит к простому и однозначному решению проблемы.

Готовность работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство.

Это качество находится на противоположном полюсе относительно стремления работать в комфортных условиях над решением тривиальных задач. Способность выполнять спорную работу формируется, по-видимому, в процессе преодоления трудностей, переживания тревоги и удовлетворения от достойного результата.

Исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих).

Желание осуществлять исследовательский поиск с целью найти средства, материалы, новые направления и идеи, чтобы поддержать кого-либо в его деятельности. Готовность делать это предполагает положительную оценку чужих способностей, а также взгляд на специальные знания прежде всего как на источник полезной информации и понятий, а не как на целостную систему, которую надо полностью освоить, прежде чем можно будет ею воспользоваться.

Готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск.

Это окупается в том единственном случае, когда индивид способен оценивать результаты своих действий, использовать эту информацию для внесения корректив и по ходу дела решать возникающие проблемы. Если эти требования выполняются, то, несмотря на некоторую опасность, способность идти на риск в конечном

итоге приносит больше пользы, чем поиск заблаговременных гарантий несомненного успеха избранного способа действия. Поиск априорных гарантий душит инициативу и активность, особенно если придерживаться мнения, что более стыдно действовать и терпеть неудачу, нежели не действовать вовсе, — мнения, которое, похоже, является очень распространенным.

Отсутствие фатализма.

Отсутствие убеждения, что неправильно или даже невозможно идти наперекор судьбе. Может показаться, что фатализм как таковой вообще не способен привести к желаемым результатам, однако он не обязательно предполагает отсутствие инициативы или способности усердно работать: человек может считать, что его судьба — играть роль «трудоголика» или непонятого новатора. Кальвинисты, внесшие столь важный вклад в развитие современного общества, верили, что их судьба предрешена и все, что они могут делать, — только работать изо всех сил, чтобы доказать самим себе, что их не пугает такая судьба.

Готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели.

В литературе до сих пор больше всего внимания уделялось желанию внедрять инновации и использовать новые идеи в экономических целях. Однако для любой цели могут быть найдены новые пути ее достижения, и некоторые люди примут их с большей готовностью, чем другие. Эта общая тенденция принимать новшества независимо от цели, которую нужно достичь, вызывает подозрение, что часто инновации ценятся сами по себе. Если на одном конце шкалы расположить людей, которые склонны принимать (часто некритично) любые инновации, то на противоположном конце окажутся люди, которые либо глубоко уважают традиции, либо отвергают новшества как «дань моде» или как «не относящиеся к делу». Рассматривая общество в целом, можно сказать, что процент людей, тяготеющих к «традиционалистскому» полюсу, определяет, насколько масштабным должен быть «крестовый поход» за то, чтобы общество приняло новые идеи (неважно, хорошие или плохие). Исследования <...> убедительно показывают: для того, чтобы обеспечить принятие хороших новых идей, требуются хитрые окольные ходы, и многие идеи *не принимают* именно в силу того, что они хороши. Поэтому очень важно, чтобы привержен-

цы прогресса делали все возможное для поддержки новаторов, не смотря на их частую эксцентричность и асоциальность.

Знание того, как использовать инновации.

Чтобы инновации способствовали развитию, а не порождали неприятности, те, кто их принимает, должны в силу своего опыта знать, что предварительно следует провести апробацию новых путей достижения цели, вместо того чтобы немедленно приступить к изменениям системы в целом. Успешные новаторы знают, что новый метод требует тщательной проверки; люди же, для которых нетипична инновационная деятельность, склонны начинать широкомасштабные перестройки, не уделяя времени на решение практических проблем.

Уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям.

Готовность сосредоточиться на инновационной деятельности или на выполнении поставленной цели зависит от степени удовлетворения других потребностей. Люди едва ли станут заниматься чем-то творческим, пока им не гарантирован прожиточный минимум и стабильный доход в будущем. Вопреки широко распространенному мнению, именно обустроенность жизни, а не ее недостаток, является матерью инноваций. Недостаток обустроенности ведет к сокращению активности и отгораживанию от внешних воздействий, снижению мобильности (как в интеллектуальном плане, так и в сфере профессиональной деятельности), сокращению числа критических выступлений против существующих методов, невозможности использования финансов для разработки ресурсов (так как нет надежды на получение от этого прибыли), снижению креативности и нежеланию идти на какой-либо риск.

Благожелательное отношение общества к инновационной деятельности простирается далеко за пределы чисто финансовой поддержки. Вряд ли кто-то станет развивать определенный навык или вид компетентности, предполагая, что общество, в котором он живет (или школьный класс, в котором он учится), будет глухо, безразлично или враждебно к его усилиям. Взаимные позитивные ожидания человека и его окружения жизненно важны для развития компетентности.

Установка на взаимный выигрыш и широта перспективы.

Установка на взаимный выигрыш по своему смыслу противоположна более широко распространенной установке на то, что

«выигрыш одного есть проигрыш другого». Во многих ситуациях люди полагают, что ресурсы ограничены и все, что выигрывает один, составляет проигрыш другого, а потому конкуренция — единственный доступный способ взаимодействия. Однако в большинстве ситуаций общий позитивный эффект может быть увеличен за счет кооперации сторон. Решение образовательных задач дает пример того, что помощь другим может оказаться взаимовыгодной. Напротив, попытки увеличить собственные достижения в узкой области приводят к тому, что не выигрывает никто, и сам этот человек в конечном счете получает меньше всех. Этот принцип можно распространить на множество ситуаций, в том числе и на полезные советы. Совет редко является однонаправленной услугой: идеи не будут распространяться, если не поощрять других людей рассказывать об *их* проектах и относиться к ним как к своим собственным.

Настойчивость.

Мирится ли человек с необходимостью тяжелой рутинной работы и связанными с ней неизбежными разочарованиями? Легко ли он отказывается от такой деятельности? Обладает ли он опытом — эмоциональным и поведенческим, — который бы подтверждал важность терпения при решении сложных задач? И наоборот, настолько ли безразличны ему собственные чувства, что он готов работать над рутинными задачами, решение которых может не иметь никакой ценности?

Использование ресурсов.

Умение извлечь максимум из того, что уже имеется, а не ожидать, пока кто-то другой (например, правительство) откроет доступ (предпочтительно — бесплатный) к новым ресурсам и организует их использование.

Доверие.

Может показаться странным, что мы включили доверие в список компонентов компетентности, а не ценностей. Ясно, однако, что люди, которые ценят доверие в экономической деятельности, чаще, хотя и не всегда, успешны в достижении экономических целей. Но это верно только в отношении определенной цели. Доверие в смысле получения эмоциональной поддержки и помощи, а также способности выражать свои чувства может диктовать недоверчивое поведение в отношении соблюдения правил или ведения экономической деятельности. Поэтому само значение этого термина сильно

меняется в зависимости от целей, которые значимы для конкретного индивида. Впрочем, похоже, что в отношении любой конкретной цели доверие является крайне важным.

Отношение к правилам как указателям желательных способов поведения.

Подобное отношение контрастирует с абсолютным следованием «букве закона». Желание понять цели, лежащие в основе правил и инструкций, и действовать в соответствии с ними позволяет выяснять, почему были созданы эти правила, и приводит впоследствии к идентификации с правилами и, таким образом, к ответственности и свободе действий.

Способность принимать правильные решения.

Имеется в виду нечасто встречающаяся личностная установка на учет широкого круга факторов, а не фиксация на одной-двух переменных, которых явно недостаточно для принятия правильного решения. Человек должен предвидеть результаты самых разных действий, а не сосредоточиваться на одном или двух из них. Для этого нужно обдумать *все* возможные последствия своих действий, для чего, в свою очередь, нужно разбираться в работе организации и в психологии определенных людей, что помогает оценить их реакции и направить их энергию на решение конкретной задачи. Следовательно, эта способность требует умения работать с другими людьми и уважения к их способностям, а также доверия к способности других людей внести значительный вклад в достижение поставленных целей.

Персональная ответственность.

Прежде всего, мы должны еще раз подчеркнуть: если человек явно не желает брать на себя персональную ответственность за определенную деятельность, то одной из причин этого может явиться недостаточная ценность для него этой деятельности. Однако во многих ситуациях человек все же хочет достичь цели, но при этом не хочет брать на себя персональную ответственность за саму деятельность. Причиной может быть недостаток уверенности в себе, ощущение, что данная работа требует от исполнителя большего авторитета, ожидание того, что люди, одобрение которых требуется человеку, сочтут такое поведение излишне самонадеянным, или же недостаток уверенности в своей способности собрать людей для работы. В других ситуациях нежелание брать на себя ответствен-

ность может быть вызвано нежеланием разбираться во множестве задействованных факторов, т. е. склонностью к упрощенным объяснениям событий. Из-за этого человек уже не видит возможных путей улучшения ситуации, что избавляет его от любой ответственности за нее и даже от ее осмысления.

Недостаток уверенности в своей способности принимать ответственность, неумение достигать комплексного понимания проблемы и недостаток управленческих навыков могут быть следствием отсутствия опыта работы в ситуациях, заставляющих объединять мысль и действие в эффективных стратегиях поведения. Учитывая современную тенденцию проводить резкое различие между теоретической и практической деятельностью, весьма вероятно, что люди так и не получают подобного опыта. В результате они не станут развивать эти способности и не будут стремиться понять происходящие социально-психологические явления. Чтобы решить эту проблему, проектная деятельность в школах должна формировать у учеников привычку решать прикладные задачи, требующую объединения мысли и действия и оценки результатов уже предпринятых действий. Такие «упражнения» предназначены для того, чтобы человек оценил аналитико-действенные стратегии, воочию увидев их эффективность. Полученное удовлетворение будет усиливать уверенность человека в себе и его желание действовать подобным образом и в будущем. Это особенно верно в отношении общественно значимых целей, достижение которых требует совместной работы с другими людьми и взаимодействия с институциональными управленческими структурами общества. В этом случае ученикам придется развить у себя способность принятия персональной ответственности за изменения в масштабе всего общества.

Другие, более заурядные виды деятельности также требуют от человека готовности принимать на себя ответственность. Значимость этих видов деятельности в том, что они способны аккумулироваться, приводя к важным для общества последствиям. Если люди стремятся переложить ответственность на более высокие авторитеты — на бюрократов или на Бога, — они тем самым хотят избежать ответственности за контакты с людьми, совершающими акты вандализма — как в буквальном, так и в более широком смысле. Люди, которым нравится морочить другим людям голову в дискуссиях, вступать в конкуренцию за роль председателя, подрыв-

вать доверие к другим членам группы, создавать сенсации ради личной выгоды или дискредитации других членов группы, столь же заслуживают названия «вандалы», как и те, кто повреждает транспортные средства или общественные туалеты. Они отвлекают группу от достижения коллективных целей. В конечном счете, единственное средство борьбы с любым типом вандалов состоит в том, чтобы каждый гражданин был готов лично выступить за ограничение их действий. А ограничить их можно только в том случае, если все другие члены группы примут на себя ответственность за отказ от сотрудничества с ними. Если нужно добиться цели, требующей согласованных коллективных усилий, то необходимо, чтобы каждый член группы был готов брать на себя этот вид ответственности.

Способность к совместной работе ради достижения цели.

Способны ли люди эффективно сотрудничать с другими людьми? Обладают ли они социальными навыками, необходимыми, чтобы понять подтекст высказываний других людей, и хотят ли они делать это? Стараются ли они понять «контекст», в котором находятся другие люди, — то есть выяснить, как влияет ситуация на их поведение или ценностные ориентации? Используют ли они это понимание для того, чтобы облегчить себе продвижение к поставленной цели? Могут ли они установить контакт с коллегами, обсуждая совместно приобретенный опыт или делясь своими чувствами? Могут ли они понять настроение группы, например, подмечая невербальные сигналы? Существуют ли у них положительные установки в отношении своих коллег? Терпимы ли они к различиям во мнениях о том, что надо делать? Обладают ли они достаточной широтой взглядов, необходимой для того, чтобы признать нечто, не лежащее в сфере их собственных непосредственных интересов, представляющее ценность для стратегических интересов группы? Могут ли они выполнять различные роли в группе — роли генератора идей, координатора, человека, берущего на себя ответственность за контакт с «саботажниками», которые пытаются разрушить группу в своих корыстных интересах, или же с теми, кто всегда точно знает, что должно быть сделано? Готовы ли они поручиться, что сами не разрушат группу? Научились ли они терпеть соглашателей и идти на компромиссы, чтобы удовлетворять различные противоречивые интересы? Научились ли они работать с людьми, разными способами стремящимися к разнообразным це-

лям, чтобы достигать и *совместных* целей? Научились ли они распознавать и решать общие организационные проблемы, тесно связанные с достижением собственных целей?

Таковыми навыками человек может обладать только в том случае, если он признает важность коллективных целей. У нас нет оснований делать вывод, будто тот или иной человек не обладает этими навыками и установками, если он не демонстрирует их в отношении задачи, ценность которой для него сомнительна или невелика. С другой стороны, низкий уровень развития этих видов компетентности часто выявляется даже в тех случаях, когда индивид придает большое значение достижению цели. Еще чаще их отсутствие отмечается в ситуациях, когда индивид не понимает, что достижение важных для него целей зависит от коллективных действий по решению общей проблемы.

Способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели.

Способен ли человек взять на себя роль лидера (или руководителя), чтобы побудить других людей работать с ним сообща для достижения поставленной цели? Способен ли он четко сформулировать групповую цель и задействовать для ее достижения социальные механизмы и институты? Может ли он генерировать такую энергию, которая заразит остальных и усилит проявления компетентности? Лидер должен помнить, что большинство людей уже имеет хотя бы начальные навыки, сложившиеся в ходе достижения их личных целей. Теперь его задача состоит в том, чтобы использовать эти навыки при достижении цели, которую они прежде считали либо неважной, либо недостижимой. Он должен создавать ситуации, в которых люди могли бы развивать свою компетентность. В этом случае оказывается не так уж трудно изменять ценностные приоритеты. Для этого следует активизировать латентные ценности и прояснить тот факт, что достижение поставленных целей становится реальным именно в процессе совместной деятельности в новой, адекватной, структурированной среде при условии благоприятного организационного климата. Лидер должен уметь создать организационную структуру, которая позволит людям эффективно достигать их личных и общих целей. Это требует от лидера глубокого понимания интересов и возможностей каждого из его «последователей», чтобы привести их в соответствие с наличными ресур-

сами и требованиями конкретной задачи. Лидер может также помочь людям в решении психологических проблем, которые часто препятствуют достижению цели. Например, люди хотят сделать что-то, но не уверены, что у них получится; или им кажется, что они должны продемонстрировать идеальное качество, когда достаточно просто выполнить задание. Лидер должен внушить подчиненным, что не вполне идеальное выполнение задания — это необходимый этап повышения качества работы, и тогда его способность обеспечить себе и своим «последователям» конструктивную обратную связь обязательно приведет к повышению эффективности групповой деятельности.

Способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят.

Это предполагает способность абстрагироваться от своего собственного предвзятого мнения и не только слушать то, что говорят другие люди, но и понимать то, чего они не договаривают. А для того, чтобы слышать подтекст, необходима способность улавливать ключевые фразы и иметь представление о том, каким образом убеждения и представления ассоциируются с определенными формами мышления и способами выражения мыслей. Если человек предполагает, что за неким высказыванием скрываются невыраженные опасения и установки, он должен искать дополнительную информацию, подтверждающую его гипотезу. Следовательно, такого рода способность слушать отчасти зависит от готовности признать, что, если даже и не удастся подтвердить правоту своего негативного отношения к каким-либо действиям, его нельзя просто выбросить, так как оно выражает скрытое опасение, которое нужно преодолеть, чтобы успешнее продвигаться к цели. Такие опасения часто основываются на конфликте между главной и второстепенной целями, и необходимо выяснить, можно ли разрешить этот конфликт.

Стремление к субъективной оценке личностного потенциала сотрудников.

Это готовность при отборе сотрудников полагаться скорее на свои личные впечатления, чем на объективные (и чаще всего не относящиеся к делу), формальные критерии статуса и прошлые заслуги. Очевидно, это связано также с уверенностью человека в своей способности управлять другими людьми. Эта черта может

сформироваться только в том случае, если человек имеет опыт работы в ситуациях, обеспечивающих возможность самоконтроля за принятыми им управленческими и кадровыми решениями. При недостатке обратной связи человек будет продолжать принимать решения, которые представляются ему хорошими, не стремясь понять используемые им критерии. Озабоченность статусом, выражающаяся в поиске простых показателей для сложных характеристик взаимодействия, может быть связана с боязнью когнитивной сложности, нежеланием исследовать сложные проблемы и неуважением к молодым сотрудникам и их способности приносить ценный вклад в обсуждение проблем. Нежелание обсуждать проблемы может быть связано со страхом, что сложившееся мнение ошибочно, или с чрезмерной озабоченностью соблюдением правил, которые увеличивают предсказуемость событий, или с тем, что в качестве мерила статуса используются деньги.

Готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения.

Выражение доверия к компетентности других людей. Если человек стремится развивать данный вид компетентности, ему необходимо удостовериться в том, что другие люди разделяют его ценности и приоритеты, или по крайней мере он должен быть уверен в том, что способен добиться от них этого. Если он подозревает, что окружающие не разделяют его ценности, ему придется затратить на контроль над ними массу собственного и их времени. Хуже того, это помешает им развить многие виды компетентности, необходимые для успешного достижения цели, особенно уверенность в себе и способность справляться с трудными ситуациями. Кроме того, им будет трудно развить способность критически оценивать собственные суждения.

Способность разрешать конфликты и смягчать разногласия.

Эта способность включает в себя чувствительность к невысказанным опасениям и к различиям в приоритетах. Кроме того, она включает умение побуждать других людей к оценке последствий, связанных с занимаемой ими позицией и с позициями окружающих, а также к уважению тех, кто имеет иные приоритеты. Это требует убежденности в том, что важно искать решения, приемлемые для обеих сторон (вместо желания подчинить группу себе), и подкрепленного опытом понимания, что такое решение может быть

найден лишь при условии изучения возможных последствий альтернативных решений. Это требует большего уважения к тем людям, которые склонны идти на компромиссы, нежели к людям, отстаивающим свою точку зрения любой ценой.

Способность эффективно работать в качестве подчиненного.

Эта способность включает в себя понимание общих принципов программы действий, умение на основе неполной информации представить себе целостную картину происходящего, вместо того чтобы ждать от кого-либо объяснения программы действий. Это, по сути, не что иное, как способность обучаться самостоятельно, которой так часто пренебрегают. Но готовность действовать на основе достигнутого уровня понимания, нести ответственность за решение участвовать в общей программе является достаточно специфичной. Вполне очевидно, что, чтобы успешно исполнять роль подчиненного, нужно быть преданным общему делу и проявлять большинство видов компетентности, необходимых для достижения цели.

Терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих.

Признание скорее относительного, нежели абсолютного, характера собственных моральных принципов; признание того, что другие люди и группы людей играют важную роль в развитии общества и оказывают значительную помощь конкретному человеку в достижении его целей. Если люди считают неприемлемыми те стили жизни, которые не совпадают с их собственным, то это затрудняет их сотрудничество с теми, кто живет иначе, даже когда они имеют общие цели. В этих обстоятельствах значительная часть энергии будет тратиться на бесплодные конфликты, а не на продуктивные цели.

Понимание плюралистической политики.

Знакомы ли люди с теми видами ограничений и обстоятельств, которые заставляют лидеров и руководителей менять свои мнения и проводимую ими политику, если они встречаются со взглядами, противоположными их собственным? Знают ли о том, что при достижении своих целей необходимо принимать во внимание разнообразные жизненные позиции других людей, которые могут потребовать управленческих подходов, весьма далеких, с их точки зрения, от идеальных? Готовы ли они продолжать совмест-

ную работу с коллегами, которые вначале поддерживали их мнение, но затем изменили свою позицию, приняв иную точку зрения? Или они расценивают это как проявление слабости или предательства?

Готовность заниматься организационным и общественным планированием.

Склонен ли человек к активным действиям, направленным на то, чтобы линия развития общества совпадала с его желаниями? Понимает ли, что должен воздействовать на общество, если хочет жить так, как считает нужным? Хотя эти характеристики тесно связаны с личной ответственностью, они также включают в себя четкую ориентацию на будущее и понимание того, что многие личные проблемы имеют социальные, национальные и интернациональные источники, а также понимание важности формирования социальных институтов, призванных исполнять необходимые функции.

Взаимосвязи между отдельными видами компетентности

Многие из упомянутых видов компетентности не являются полностью независимыми. Например, готовность обучаться самостоятельно тесно связана с уверенностью в себе, самоуважением, способностью к рефлексии и критичностью. Вышеперечисленные виды компетентности рассматривались по отдельности, но необходимо дополнительное исследование, чтобы выявить имеющиеся между ними взаимосвязи.

При преследовании чисто практических целей некоторые виды компетентности могут привлекаться в определенной последовательности: одна группа используется для достижения промежуточной цели, затем задействуется другая группа, и т. д. Шнейдер с коллегами (1981) изучали виды компетентности, необходимые для преподавателей, реализующих образовательные программы для взрослых. Обнаружилось, что преподаватели, которых коллеги и студенты считали наиболее успешными, использовали целый ряд видов компетентности для создания атмосферы доброжелательности, взаимного уважения и диалога, в которой они могли работать со студентами. В этой атмосфере они использовали уже другой набор видов компетентности для обеспечения связи личных интересов студентов с требованиями изучаемого курса; студенты, таким образом, могли развивать новые навыки, умения и виды компе-

тентности в отношении тех целей, которые приобрели для них значимость (с. 129—150).

Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. — М. : Когито-Центр, 2002.

И. А. Зимняя

Социально-профессиональная компетентность человека

Ориентация российского образования на общекультурное развитие обучающихся, как известно, исторически является одной из его приоритетных позиций <...>. В то же время и профессиональные образовательные программы также направлены на последовательное повышение ранее сформированного образовательного уровня. Другими словами, задача формирования общей культуры и ее упрочивания является общей для всей системы российского образования. Это его непреходящая ценность.

В ранее проводимом нами исследовании была предпринята попытка соотнести определенные показатели общей культуры человека с требованиями государственного образовательного стандарта, что свидетельствовало о реалистичности и практикоориентированности решения этой задачи. Однако в последнее десятилетие во всем мире и в России требования к результату общего и особенно высшего профессионального образования в силу целого ряда причин формулируются исключительно в категории компетенции/компетентности. Проведенный в 2003 году анализ сложившейся ситуации в образовании позволил предложить следующую ее характеристику: «ключевые компетенции — суть новая парадигма результата образования». Впоследствии анализ работ большинства исследователей этой проблемы (В. И. Байденко, В. А. Болотов, В. В. Сериков, Дж. Равен, В. Хутмахер, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.) позволил зафиксировать основные позитивы новой парадигмы. Эти позитивы заключаются прежде всего в том, что в определении результата образования были поставлены следующие акценты:

- на практику применения знаний, выработку операциональной, технологической составляющих, а не только на сами знания (не только «ЧТО», но и «КАК»);
- на сложную, интегративную (когнитивно-эмоциональную, ценностно-мотивационную, регулятивную) природу результата образования;
- на формируемость личностного качества как сложного новообразования.

Однако при несомненно положительной оценке переориентации определения результата образования возникает вопрос, как формируемые в результате образования компетенции/компетентности соотносятся с общей культурой человека — являются ли они ее составляющими, заменяют ли они ее или они сосуществуют с ней, находясь в отношении рядоположения, соположения или соподчинения и др. Этот вопрос особенно актуален для рассмотрения связи общей культуры и единой результирующей образования — социально-профессиональной компетентности, определение и теоретическое обоснование которой будут приведены ниже.

Ответы на поставленные вопросы требуют прежде всего исходного для данного рассмотрения определения общей культуры человека в широком контексте толкования культуры. Полагаю, что этот контекст красноречиво задан В. П. Зинченко «живыми метафорами» — высказываниями великих писателей, поэтов, философов, мыслителей (приводятся по тексту В. П. Зинченко)¹.

- Рост мира — есть культура (А. Блок).
- Культура — это язык, объединяющий человечество (П. Флоренский).
- Культура — это среда, растящая и питающая личность (П. Флоренский).
- Культура — это усилие человека быть (М. Мамардашвили).
- Культура — это заклятие хаоса (А. Белый).

В предложенном в 1995 г. (к 90-летию Д. С. Лихачева) проекте Декларации прав культуры подчеркивается, что «культура является определяющим условием реализации созидательного потенциала личности и общества, формой утверждения самобытности народа и основой духовного здоровья нации, гуманистическим ориентиром

¹ Зинченко В. П. Живое знание. Самара : СГПУ РАО, 1998. С. 182—183.

и критерием развития человека и цивилизаций»¹. Красноречива в этом плане метафора относительно связи образования и культуры. Как отмечает автор метафоры и одной из концепций современного образования В. Ф. Сидоренко, они совместно образуют «большое дыхание», ритмичное действие, аналогичное вдоху и выдоху: «Для себя», — образование — образ культуры, «для культуры» оно — образование культуры, точнее, ее воспроизводство через образование, а «для социума» — это его «легкие». На «вдохе» образование втягивает в себя культуру, обретая тем самым содержание и предмет для творческого воспроизводства и само становясь особой формой и образом культуры. На «выдохе» культура воспроизводится, давая социуму культурную форму и дееспособность»².

Во многих современных регламентирующих образование документах имплицитно эти же положения, а именно то, что система образования есть та среда, где происходит дальнейшее (после семьи) «вращивание» человека, осуществляется «вхождение» внешнего, социального во внутреннее, психическое, т. е. происходит интернализация основного содержания культуры, ее присвоение обучающимся. При этом, как справедливо отметил В. П. Зинченко, «человек может находиться в культуре и оставаться вне ее, может быть таким же пустым местом, как для него культура, смотреть на нее невидящими глазами, проходить сквозь нее как сквозь пустоту, не „запачкавшись“ и не оставив на ней своих следов»³.

На основе <...> толкования сущности общей культуры человека остановимся на ее понимании, разработанном нами на основе личностно-деятельностного подхода. При этом сразу же подчеркнем, что общая культура человека есть единое целое, включающее: а) внутреннюю культуру, определяемую собственно личностными, деятельностными и интерактивными особенностями человека, воспитанными в семье и системе образования и б) образованность как освоенную совокупность знаний, характеризующуюся системностью, широтой, всесторонностью и глубиной.

С позиций личностно-деятельностного подхода в содержании общей культуры могут быть выделены шесть основных направле-

¹ Декларация прав культуры. Ст. 2. СПб. : СПбГУП, 1996. С. 12.

² Сидоренко В. Ф. Образование: образ культуры // Социально-философские проблемы образования. М., 1992.

³ Зинченко В. П. Живое знание. Самара : СГПУ РАО, 1998. С. 185.

ний, которые представляют три глобальных плана ее рассмотрения: план культуры личности, план культуры деятельности и план культуры социального взаимодействия человека с другими людьми. Эти шесть направлений, представляющие три плана общей культуры, суть следующие: культура отношения и культура саморегуляции — культура личности; культура интеллектуальной деятельности и культура предметной деятельности — культура деятельности; культура поведения и культура общения — культура социального взаимодействия (см. нижнюю часть схемы). Каждое из этих направлений выделяется в качестве автономного, самостоятельного в общей системе их взаимосвязи, взаимообусловленности и взаимодействия достаточно условно. В то же время явна их разновекторная направленность. Так, культура отношения, культура интеллектуальной деятельности и культура саморегуляции образуют внутренний, интеллектуально-аффективно-волевой, ценностно-смысловой пласт общей культуры человека. Культура предметной деятельности, культура поведения и культура общения представляют собой внешний контур, в реализации которого выявляются особенности внутреннего. Анализ приводимых многими исследователями толкований культуры позволяет выделить также основные ее составляющие. Они рассматриваются нами в рамках каждого из шести вышеназванных направлений культуры как присущие человеку, находящемуся на каждой ступени образования. В качестве таких составляющих были определены: понимание мира (осмысление); знание мира и себя в нем; умение; творческое преобразование или творение и готовность человека к дальнейшему развитию. Показательно сопоставление определения этих составляющих с такими терминами, как «делание», «творение» (В. Т. Кудрявцев), «умелость» (В. Т. Кудрявцев, Э. Эриксон).

В продолжение этой линии исследования были выделены семь (на наш взгляд, определяющих) характеристик взрослого культурного человека (студента) <...>. Итак, полагаем, что культурного взрослого человека характеризует:

- уважение Достоинства другого человека и сохранение собственного достоинства в разнообразных ситуациях социального взаимодействия (бытового, профессионального, общественного), т. е. культура личности, саморегуляции;
- адекватность человека (внешний вид, манера поведения, общение) ситуациям бытового, профессионального, общественного

взаимодействия, т. е. культура быта, труда, отдыха, здорового образа жизни, общения;

– соблюдение этно-социокультурных традиций, обычаев, норм, этикета в моно- и кросс-культурном взаимодействии, т. е. культура нормативного поведения, этикета, отношения, социального взаимодействия;

– актуальная готовность использования общекультурного индивидуального фонда знаний (гуманитарных, естественно-научных, экономических, политических, правовых и т. д.), сформированного содержанием полного среднего и высшего образования в процессе решения задач социального взаимодействия, т. е. культура интеллектуальной и предметной деятельности, культура интеллекта;

– ненасыщаемость потребности удовлетворения и продолжения личностного социокультурного (нравственного, интеллектуального, эстетического и т. д.) развития и саморазвития, т. е. культура саморегуляции, личностного самоопределения;

– ориентировка в основных ценностно-смысловых доминантах современного мира, страны, общества; в основных направлениях истории и сохранения культурной жизни мира, страны (живопись, музыка, литература, архитектура и т. д.), т. е. общецивилизационная культура;

– социальная ответственность за себя, свое поведение, ответственность за благополучие других, т. е. культура социального бытия.

Такова в целом предлагаемая нами трактовка общей культуры человека. Рассмотрим теперь само понятие *компетентность* вообще и *социально-профессиональная компетентность специалиста* в частности. Придерживаясь трактовки компетенции, предложенной еще Н. Хомским, и разграничивая понятия «компетенция» и «компетентность» по основанию потенциальное — актуальное, когнитивное — личностное, под «компетентностью» мною понимается актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная характеристика человека, его личностное качество.

В настоящее время во многих работах термином «компетенция»/«компетентность» обозначаются самые разные явления: умственные действия (процессы, функции), личностные качества человека, мотивационные тенденции, ценностные ориентации (установки, диспозиции), особенности межличностного и конвенциональ-

ного взаимодействия, практические умения, навыки и т. д. Наиболее полно эта полисемия находит отражение в Tuning Project <...>. В нем компетенции представлены следующим образом: инструментальные, включающие когнитивные, методологические способности, технологические и лингвистические умения; межличностные компетенции, связанные со способностью выражать чувства, способность к критике и самокритике; а также социальные умения, такие как умение работать в команде и т. д.; и системные компетенции как умения и способности, касающиеся целых систем. ТР представляет действительно всеохватывающий перечень умений и способностей, которыми должен характеризоваться выпускник. В нем действительно представлена логика их группировки. Однако, принимая во внимание положение самих разработчиков ТР, что «очевидно, существует множество разных возможных классификаций» и что «общеизвестно, что ни одна из них не совершенна», можно подойти к рассмотрению и затем моделированию всей совокупности так называемых «компетенций» с несколько другой стороны. Полагаем, что это рассмотрение может быть с позиции: а) их уровневого сопряженного соподчинения, б) выделения целого, единого и парциального, в) доминирования процессов либо развития, либо формирования для каждой из групп компетентностей, г) определения в качестве парциальных (тем более — единой целостной) компетентностей самих формируемых качеств, а не присущих человеку как представителю *homo sapiens* интеллектуальных процессов и индивидуально-психологических свойств. Последние в то же время должны последовательно развиваться, чтобы обеспечить формирование парциальных компетентностей.

Проведенное исследование этой проблемы позволяет полагать, что в результате образования у человека должно быть сформировано некоторое целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять производственные задачи, взаимодействовать с другими людьми. Это качество может быть определено как целостная социально-профессиональная компетентность человека. При этом сама идея целостности при рассмотрении компетенции/компетентности фиксируется многими исследователями (В. А. Болотовым, В. В. Сериковым, разработчиками стратегии модернизации содержания общего образования и т. д.). Однако целостность применительно к социально-профес-

сиональной компетентности как единому целому качеству фиксируется нами впервые. В таком понимании социально-профессиональная компетентность человека есть его личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения (стандартных и особенно нестандартных, требующих творчества) задач всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций. Социально-профессиональная компетентность проявляется в действиях, деятельности, поведении, поступках человека.

В общем виде целостная социально-профессиональная компетентность может быть представлена в виде идеализированной модели. Определенным подспорьем для такого представления, с одной стороны, является высказанная Дж. Равеном мысль об уровнености проблем, решению которых должны соответствовать определенные компетентности; с другой, — то, что обозначаемые им термином «компетентности» явления представляют собой множества и подмножества.

В предлагаемой модели три уровня (см. верхнюю часть схемы). Прежде всего, отметим, что социально-профессиональная компетентность как целостное личностное качество человека основывается на определенном уровне развития его интеллектуальных, и прежде всего мыслительных действий, таких как анализ, синтез, сравнение, систематизация, обобщение и др.; на общебиологическом свойстве опережения и вероятностного прогнозирования действительности; на целеполагании и соотношении цели как образа результата с ее реализацией. Будем рассматривать эти процессы (умственные действия) как исходную, базовую, облигаторную предпосылку формирования социально-профессиональной компетентности. Это первый уровень всей модели.

Второй, не менее важной облигаторной составляющей, также являющейся исходной, базовой для формирования социально-профессиональной компетентности, является совокупность необходимых для реализации профессиональной деятельности личностных свойств человека, таких как целеустремленность, организованность (внутренняя упорядоченность) и ответственность. Здесь необходимо отметить, что ответственность в настоящее время рассматривается как неотъемлемая часть человеческого достоинства (Self-esteem) в Калифорнийской психологической школе. На этой основе интеллектуального и личностного развития, начиная с семьи, дошкольных учреждений, школы, а затем профессиональных учеб-

ных заведений среднего и высшего образования формируются социальные и профессиональные компетентности. Они составляют единое целое — личностное качество человека как специалиста. Соответственно, можно говорить о целостной компетентности и парциальных компетенциях, входящих в нее с «пояснительными определениями». Мною ранее было предложено структурирование по трем основаниям номенклатуры таких частных, парциальных социальных компетентностей, которые и являются составной частью всей целостной социально-профессиональной компетентности. Теоретической основой выделения групп ключевых социальных компетентностей послужили сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что: а) человек есть субъект общения, познания, труда (Б. Г. Ананьев); б) человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В. Н. Мясищев); в) компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач); г) профессионализм включает компетентности (А. К. Маркова). С этих позиций нами были разграничены три основные группы компетентностей, относящиеся:

- к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- к взаимодействию человека с другими людьми;
- к деятельности человека, проявляющейся во всех ее типах и формах.

Отметим здесь еще раз, что компетенции как некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений) выявляются в компетентностях человека.

Наряду с социальной частью единой социально-профессиональной компетентности в ней представлена и деятельностная, т. е. собственно профессиональная как основанная на системных междисциплинарных, структурированных знаниях; множестве разноуровневых умений, саморегулируемых по их применению на практике, например, умений проектировать, диагностировать, исследовать, рассчитывать, конструировать и т. д. При этом подчеркнем еще раз, что в общем корпусе целостной социально-профессиональной компетентности выделяются интеллектуально-личностная предпосылочная база, которая развивается на каждой образовательной ступени на основе того, что было развито на предыдущей,

и ядерная основная часть, которая формируется в образовательном процессе применительно к специфике и задачам получаемой профессии. В нее входят собственно социальные и профессиональные компетентности, каждая из которых представляет собой множество с целой номенклатурой подмножеств <...>.

В целом, идеализированная модель целостной социально-профессиональной компетентности содержательно представлена четырьмя разнопорядковыми блоками. Другими словами, социально-профессиональная компетентность включает следующие четыре блока:

Базовый — интеллектуально-обеспечивающий (основные мыслительные операции на уровне нормы развития). В соответствии с этим блоком выпускник образовательного учреждения (вуза) должен характеризоваться как минимум нормой развития таких мыслительных действий (умственных операций), как:

- анализ, синтез;
- сопоставление, сравнение;
- систематизация;
- принятие решения;
- прогнозирование;
- соотнесение результата действия с выдвигаемой целью.

Личностный, в рамках которого человеку должны быть присущи (или он должен характеризоваться ими) такие личностные свойства, как:

- ответственность;
- организованность;
- целеустремленность.

Социальный — социально-обеспечивающий жизнедеятельность человека и адекватность его взаимодействия с другими людьми, группой, коллективом. В соответствии с этим блоком выпускник должен быть способным:

- организовывать свою жизнь в соответствии с социально значимым представлением о здоровом образе жизни;
- руководствоваться в общежитии правами и обязанностями гражданина;
- руководствоваться в своем поведении ценностями бытия (жизни), культуры, социального взаимодействия;
- выстраивать и реализовать перспективные линии саморазвития (самосовершенствования);

- интегрировать знания в процессе приобретения и использовать их в процессе решения социально-профессиональных задач;
- сотрудничать, руководить людьми и подчиняться;
- общаться в устной и письменной форме на родном и иностранном языках;
- находить решения в нестандартных ситуациях;
- находить творческие решения социальных и профессиональных задач;
- принимать, сохранять, обрабатывать, распространять и преобразовывать информацию (библиотечные каталоги, информационные системы, Интернет, электронная почта и др.)

Профессиональный — обеспечивающий адекватность выполнения профессиональной деятельности. В соответствии с этим блоком выпускник должен уметь решать профессиональные задачи по специальности, предназначению. Эти задачи <...> могут быть инвариантными в области деятельности и специальными, например, производственно-технические, расчетно-проектные, экспериментально-исследовательские, эксплуатационные.

Предлагаемая идеализированная модель социально-профессиональной компетентности, соотносясь по номенклатуре входящих в подмножества видов компетентностей со многими из разработанных в проекте Turning, принципиально отличается следующим:

- в предлагаемой нами модели выделены не рядоположенные группы компетентностей, а соподчиненные: базовые, предпосылочные (интеллектуальные способности, личностные свойства) и ядерные (социальные и профессиональные) компетентности;
- социальные и профессиональные компетентности являются перекрывающимися, что находит отражение в названии таких социальных компетентностей, как например, «отношение человека к деятельности»;
- данное модельное представление показывает, какие уровни целостной социально-профессиональной компетентности должны развиваться на основе психологических законов психического и личностного развития человека, а какие должны формироваться на основе психологических закономерностей освоения деятельности (в том числе профессиональной) и становления ее субъекта — самого студента;
- в представленной модели разграничиваются понятия «интеллектуальные способности», «личностные свойства» и «социально-

профессиональные личностные качества», где качество есть формируемая характеристика меры соответствия проявления какого-то явления, процесса заданному или задаваемому эталону.

Представленная идеализированная модель целостной социально-профессиональной компетентности может, во-первых, рационализировать и упорядочить множества и подмножества формируемых ядерных социальных и профессиональных компетентностей, разграничив задачи — что надо развивать (доразвивать) специальными заданиями, а что надо формировать в качестве практического результата образования. Другими словами можно сказать, что:

Социально-профессиональная компетентность — это совокупная интегральная личностная характеристика человека, получившего квалификацию и характеризующегося профессионализмом.

Социально-профессиональная компетентность — это совокупное, формируемое на базе интеллектуальных (в частности, мыслительных) способностей и личностных свойств личностное качество человека, позволяющее определить его как компетентного в своей области.

Социально-профессиональная компетентность в ее модельном представлении включает несколько блоков: два базовых — блок интеллектуальных, мыслительных действий как характеризующих человека способностей и блок личностных свойств как развиваемых в процессе обучения бытийных характеристик человека. Эти два блока служат базой, предпосылкой формирования социально-профессиональной компетентности; они должны быть сформированы до профессионального обучения, в котором они только развиваются. И третий блок модели представляет собой взаимоперекрывающиеся, взаимосвязанные множества социальных и профессиональных компетентностей, где профессиональные последовательно формируются в соответствии с ГОСами, а социальные — с учетом специфики профессиональной деятельности, к которой готовится специалист.

При этом необходимо отметить фиксированную в 2003 г. трактовку компонентной структуры компетентности, согласно которой: а) компетентность шире знаний и умений, она включает их в себя; б) компетентность включает эмоционально-волевою регуляцию ее поведенческого проявления; в) содержание компетентности значимо для субъекта ее реализации и г) являясь активным проявлением человека в его деятельности, поведении, компетентность

характеризуется мобилизационной готовностью как возможностью ее реализации в любой требующей этого ситуации.

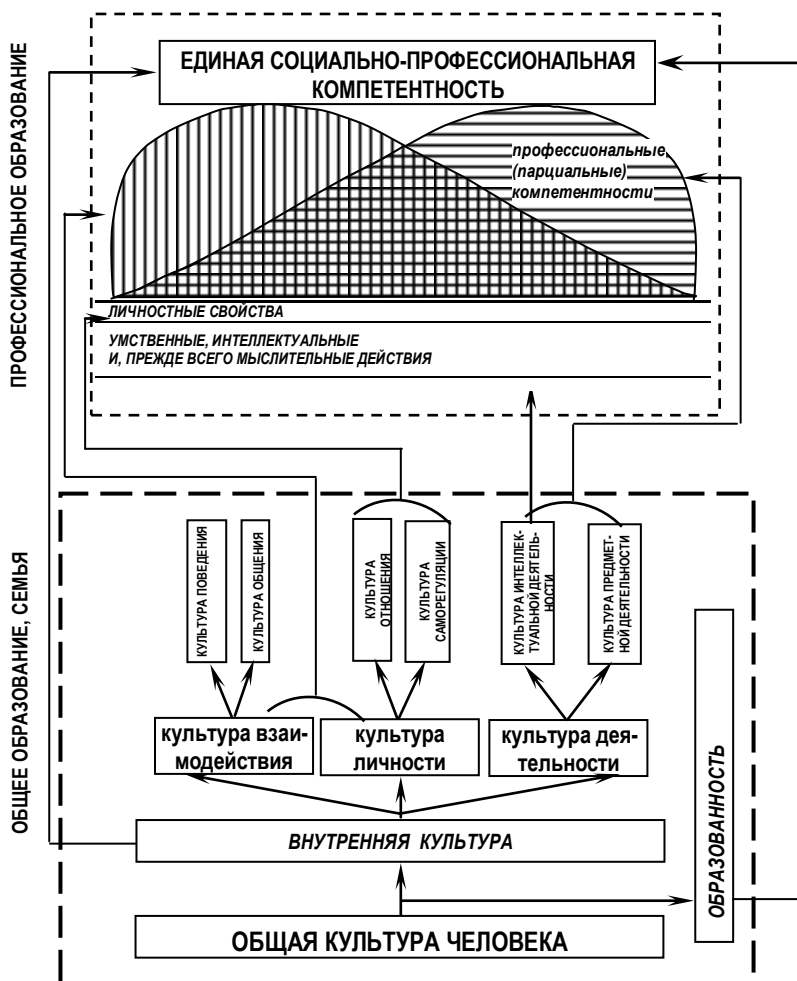


Схема 1 — Взаимодействие общей культуры и социально-профессиональной компетентности человека

Представленное выше содержание 1) общей культуры человека, включающей внутреннюю культуру и образованность как освоенность знаний, и 2) социально-профессиональной компетентности позволяет дать их сопоставительное определение. Общая культура человека — это способ его социальной жизнедеятельности, социального бытия, выявляющий всю совокупность присвоенных им знаний, ценностей, традиций в процессе и результате их распределения и последующего опредмечивания и проявляющийся во всех формах его поведения. Социально-профессиональная компетентность — это сформированное на основе общей культуры человека его качество, обеспечивающее возможность решения социально-профессиональных задач, адекватно возникающим штатным и нештатным ситуациям. При этом каждая входящая в единую социально-профессиональную компетентность парциальная социальная компетентность проявляет весь потенциал общей культуры человека. Другими словами, если общая культура человека — это социально детерминированный способ жизнедеятельности человека, то социально-профессиональная компетентность есть проекция этого способа на определенную сферу, область деятельности.

В предложенной схеме представлены оба рассматриваемые явления — общая культура (нижняя часть схемы) и единая социально-профессиональная компетентность (верхняя часть схемы) — в их взаимодействии и взаимосуществовании. Преимущество данного схематического представления этого взаимодействия заключается в том, что оно:

- показывает внутреннюю нерасторжимую связь общей культуры человека (как единства внутренней культуры и образованности) и формируемых социально-профессиональных компетентностей;
- показывает надстроечную природу формируемых компетентностей по отношению к общей культуре человека;
- иллюстрирует хронологический, генетический приоритет формируемой общей культуры в семье и школе по отношению к формированию единой социально-профессиональной компетентности в вузе, да и в других учреждениях профессионального образования;
- показывает, что общая культура должна оставаться в качестве объекта упрочивания, развития, совершенствования наряду с задачей собственно формирования социально-профессиональной ком-

петентности на всем протяжении образования и самообразования человека, что созвучно общепринятому афоризму, что в образовании сначала воспитывается человек, а затем на этой основе — специалист <...>.

Если, по В. П. Зинченко, «сила культуры в ее преемственности, в непрерывности ее внутреннего существования и развития, в ее порождающих и творческих возможностях...»¹, то совершенно понятно, что обеспечить такую преемственность культуры в обществе в значительной мере должно именно образование и особенно высшее профессиональное образование, первостепенные задачи которого — формирование социально-профессиональной компетентности - не должны исключать и постоянное развитие и упрочивание общей культуры обучающегося.

А. В. Хуторской

Ключевые компетенции и образовательные стандарты

Принципиальное отличие разрабатываемой концепции стандарта от имеющейся ранее предметоориентированной концепции состоит в попытке реализовать средствами стандарта личностную ориентацию образования, его деятельностно-практическую и культурологическую составляющую, сохранив традиционную фундаментальность и универсальность.

В качестве одного из методологических решений поставленной задачи предлагается включение в структуру образовательного стандарта общепредметного содержания образования (В. В. Краевский, А. В. Хуторской), устанавливающего, во-первых, технологию проектирования стандарта, во-вторых, роль и место общепредметных знаний, умений, навыков и способов деятельности, а также ключевых компетенций в структуре разрабатываемого стандарта. Понятие «общепредметное» содержание образования имеет синонимическую связь и функциональные пересечения с такими понятиями, как «допредметное», «надпредметное», «метापредметное» содержание образования. Говоря о допредметном содержании, мы имеем в виду последовательность действий, т. е. это содержание

¹ Зинченко В. П. Живое знание. Самара : СГПУ РАО, 1998. С. 184.

формируется до формирования конкретного предметного содержания. Оно выступает как модель содержания, первый шаг на пути воплощения целей общего образования, конкретизируемого затем на следующих уровнях разработки содержания — в отдельных образовательных областях и учебных предметах.

Допредметное содержание в результирующем виде можно назвать *общепредметным*, *надпредметным* или *метапредметным* (от греч. «мета» — то, что стоит «за»). Терминологические различия определяются аспектом рассмотрения, тем, в какой контекст попадает это понятие. По аналогии с общеучебными знаниями, умениями и навыками в дальнейшем мы будем употреблять термин «общепредметное содержание образования». Общепредметный образовательный минимум разрабатывается на основе целей общего образования и охватывает четыре элемента содержания образования: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов — знаний; опыта осуществления известных способов деятельности — в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности — в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений — в форме личностных ориентаций (В. В. Краевский). Освоение этих четырех типов опыта позволяет сформировать у учащихся способности осуществлять сложные культуросообразные виды действий, которые в современной педагогической литературе носят название компетентностей.

Рассмотрим место *общепредметного содержания образования* в структуре стандарта.

При описании каждой ступени общего образования (начальное, основное, среднее (полное) общее) предполагается раскрытие следующих элементов:

1. Общая характеристика данной ступени общего образования

Приоритеты, ценности и ключевые особенности ступени. Нормативные сроки освоения. Условия и порядок итоговой аттестации и сертификации выпускников (если она имеет место) и т. д.

2. Цели образования на данной ступени

- Цели ученика как прогнозируемые комплексные образовательные результаты выпускников данной ступени.
- Цели школы как условия обеспечения образования ученика.

3. Общепредметное содержание образования

Общепредметное содержание образовательных стандартов включает в себя:

- реальные объекты изучаемой действительности, в том числе фундаментальные образовательные объекты;
- общекультурные знания об изучаемой действительности, в том числе фундаментальные проблемы;
- общеучебные умения, навыки, обобщённые способы деятельности;
- ключевые образовательные компетенции.

Проходят сквозной линией через все учебные предметы (образовательные области) и призваны объединить их в единое, целостное содержание.

4. Содержание образования по предметам (образовательным областям)

Пункт 3 в данной структуре предполагает фиксацию общепредметного (метапредметного) содержания стандартов. Заметим, что каждый из указанных элементов общепредметного содержания имеет в образовательных стандартах двойное присутствие:

1) отдельное концентрированное выражение для каждой возрастной ступени в форме, соответствующей общепредметному содержанию стандартов;

2) конкретное воплощение в каждом учебном предмете (образовательной области) в форме, тождественной его целям и содержанию.

Таким образом, выделенное явно общепредметное содержание проходит сквозной линией через все учебные предметы и образовательные области, получая всякий раз конкретное преломление. С помощью общепредметного содержания учебные предметы объединяются в единое, целостное содержание. Элементы общепредметного содержания определяют системообразующую основу общего образования, как по вертикали отдельных ступеней обучения, так и на уровне горизонтальных межпредметных связей. Общепредметное содержание образования является обязательным компонентом образовательного стандарта, имеющим воплощение в каждой из его функциональных компонент: в «Обязательном минимуме содержания образовательных программ» и в «Требованиях к уровню подготовки выпускников». Охарактеризуем основные элементы общепредметного содержания образовательных стандартов.

Реальные объекты изучаемой действительности. Содержание образования, как уже говорилось, являет собой педагогически адаптированный социальный опыт, осваиваемый учениками в собственной деятельности. Опыт осуществления познавательной, репродуктивной, творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений реализуется путем применения соответствующих способов деятельности по отношению к *реальной изучаемой действительности*: природе, культуре, технике, социальным коммуникациям и другим реальным объектам образовательных областей. В содержание образования, таким образом, входят не только знания о действительности, но и *сама действительность*, зафиксированная в виде минимального перечня реальных объектов, подлежащих изучению. В отношении этих объектов организуется соответствующая образовательная деятельность учащихся, которая приводит к формированию у них общеучебных знаний, умений, навыков и способов деятельности, систематизированных в минимальном перечне ключевых компетенций.

Фиксация в стандартах перечня обязательных для изучения объектов действительности призвана предупредить распространенное в школах негативное явление, когда изучение реальности подменяется изучением готовых знаний, а точнее, информации о ней. Например, вместо наблюдения реального природного объекта или выполнения настоящего опыта, ученики изучают его картинку в учебнике. В результате у выпускников не формируются обусловленные реальной практикой способы деятельности и компетенции. Информационный тип образования делает выпускников неспособными осуществлять элементарные функции, связанные с изучаемыми предметами: выполнить наблюдение, провести опыт, создать простейший продукт деятельности. Для предупреждения подобной проблемы в образовательных стандартах фиксируется *минимальный перечень подлежащих изучению реальных объектов*. К таким объектам относятся, например: природные объекты (вода, воздух, огонь, земля, конкретные животные и растения, явление тяготения, Солнце и др.), объекты культуры (художественные тексты, архитектурные сооружения, произведения искусства, орудия труда и быта, конкретные традиции и явления культуры), социальные объекты (определенный товар, семья ученика, реальные гражданские процессы), технические устройства (компьютер, телефон, телеви-

зор и др.). Общепредметное содержания образования фокусируется в виде «узловых точек», необходимых и достаточных для того, чтобы ученик воспринимал и осваивал целостный образ изучаемой действительности. В качестве «узловых точек», вокруг которых концентрируется изучаемый материал, выступают *фундаментальные образовательные объекты* — ключевые сущности, отражающие единство мира и концентрирующие в себе реальность познаваемого бытия. Это узловые точки основных образовательных областей, благодаря которым существует реальная область познания и конструируется идеальная система знаний о ней.

Включение в общепредметное содержание образования реальных образовательных объектов позволяет ученикам выстраивать личностную систему идеальных знаниевых конструктов, а не брать их в готовом виде. Это предупреждает догматическую передачу учащимся информации, первоначально отчужденной от реальности и их личной деятельности.

Общекультурное содержание образования включает основы изучаемых наук, искусств, отечественных и мировых традиций, технологий, других сфер человеческой деятельности, получивших отражение в учебных предметах и образовательных областях, и выражается в форме понятий, законов, принципов, методов, гипотез, теорий, обрядовых действий, текстовых, художественных и иных произведений, считающихся фундаментальными достижениями человечества. Общекультурное содержание строится на основе обобщенного социального опыта, созданного специалистами в соответствующих областях человеческой деятельности — учёными, писателями, художниками, музыкантами, инженерами и др. Предполагается, что предметом их деятельности являлись именно те реальные объекты, которые выделяются в качестве фундаментальных.

Общекультурное содержание включает в свой состав также и *фундаментальные проблемы*, решаемые человечеством, основные *ценностные установки, смыслы* и другие компоненты, обуславливающие имеющийся социальный опыт в той части, которая должна быть представлена в содержании общего среднего образования для обеспечения достижения его основных целей. Для вариативности обучения в общекультурное содержание образования включаются разнонаучные способы решения одних и тех же проблем, *альтернативные методы исследования одних и тех же объектов*. Напри-

мер, по отношению к такому фундаментальному образовательному объекту, как цветовой спектр, в стандарт включается две альтернативных теории цвета: Ньютона и Гёте. Тем самым проектируется возможность учеников выбора траектории исследования единого фундаментального образовательного объекта.

Аналогичным образом обеспечивается возможность личностного самоопределения ученика в отношении различных мировоззренческих позиций, смысловых подходов к решению гуманитарных, естественно-научных, технологических и иных образовательных задач.

Общеучебные умения, навыки, способы деятельности сопряжены с двумя предыдущими элементами общепредметного содержания стандартов. Они являются деятельностным воплощением в стандарте изучаемых объектов и знаний, элементами общего механизма взаимодействия ученика с социальным опытом человечества. Именно умения, навыки, способы деятельности вместе с ключевыми компетенциями находят свое воплощение и конкретизацию в Требованиях к уровню подготовки выпускников разных ступеней.

Для удобства представления и реализации образовательных стандартов общеучебные умения, навыки и способы деятельности группируются в блоки соответствующих личностных качеств, лежащих развитию:

1) *когнитивные* (познавательные) качества — умение чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание вопроса и др.;

2) *креативные* (творческие) качества — вдохновенность, фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям; раскованность мыслей, чувств, движений; прогностичность; критичность; наличие своего мнения и др.;

3) *оргдеятельностные* (методологические) качества — способность осознания целей учебной деятельности и умение их пояснить; умение поставить цель и организовать её достижение; способность к нормотворчеству; рефлексивное мышление, самоанализ и самооценка и др.;

4) *коммуникативные* качества, обусловленные необходимостью взаимодействовать с другими людьми, с объектами окружающего мира и его информационными потоками; умение отыскивать, преобразовывать и передавать информацию; выполнять различные соци-

альные роли в группе и коллективе, использовать современные телекоммуникационные технологии (электронная почта, Интернет) и др.;

5) *мировоззренческие* качества, определяющие эмоционально-ценностные установки ученика, его способность к самопознанию и самодвижению, умения определять свое место и роль в окружающем мире, в семье, в коллективе, в природе, государстве, национальные и общечеловеческие устремления, патриотические и толерантные качества личности и т. п.

Перечень данных групп качеств опирается на целостное представление ученика как человека, имеющего физическую, эмоциональную и интеллектуальную составляющую, а также ценностную, духовно-нравственную основу жизнедеятельности. Поэтому данные качества личности являются сквозными по отношению к перечисленным группам качеств.

Образовательные компетенции обусловлены личностно-деятельностным подходом к образованию, поскольку относятся исключительно к личности ученика и проявляются, а также проверяются только в процессе выполнения им определенным образом составленного комплекса действий. Компетенция в переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

Для разделения общего и индивидуального будем отличать синонимически используемые часто понятия «компетенция» и «компетентность».

Компетенция — включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетентность — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

В дальнейшем, там где это возможно и необходимо, мы будем пытаться разделять данные понятия, имея в виду под компетенцией некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образова-

тельной подготовке ученика, а под компетентностью — уже состоявшееся его личностное качество (характеристику). Общеобразовательные компетенции относятся не ко всем видам деятельности, в которых участвует человек, а только к тем, которые охватывают основные образовательные области и учебные предметы. Такие компетенции отражают предметно-деятельностную составляющую общего образования и призваны обеспечивать комплексное достижение его целей. Формирование компетенций происходит средствами содержания образования. В итоге у ученика развиваются способности и появляются возможности решать в повседневной жизни реальные проблемы — от бытовых до производственных и социальных. Заметим, что образовательные компетенции включают в себя компоненты функциональной грамотности ученика, но не ограничиваются только ими.

Введение понятия образовательных компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция предполагает усвоение учеником не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер.

В комплексности образовательных компетенций заложена дополнительная возможность представления образовательных стандартов в системном виде, допускающем построение четких измерителей по проверке успешности их освоения учениками. С точки зрения требований к уровню подготовки выпускников образовательные компетенции представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов.

Образовательная компетенция — это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной

действительности, необходимых для осуществления лично и социально значимой продуктивной деятельности. Определив понятие образовательных компетенций, следует выяснить их иерархию. В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета), мы предлагаем трехуровневую иерархию компетенций:

1) *ключевые компетенции* — относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;

2) *обще предметные компетенции* — относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;

3) *предметные компетенции* — частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Таким образом, ключевые образовательные компетенции конкретизируются на уровне образовательных областей и учебных предметов для каждой ступени обучения. Перечень ключевых образовательных компетенций определяется нами на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе. С данных позиций ключевыми образовательными компетенциями являются следующие:

1. Ценностно-смысловые компетенции. Это компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

2. Общекультурные компетенции. Круг вопросов, по отношению к которым ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности, это особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни че-

ловека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.

3. Учебно-познавательные компетенции. Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. В рамках данных компетенций определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

4. Информационные компетенции. При помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио-, видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет) формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Данные компетенции обеспечивают навыки деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

5. Коммуникативные компетенции. Включают знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения данных компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное коли-

чество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

6. Социально-трудовые компетенции означают владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. Сюда входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. Ученик овладевает минимально необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности.

7. Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Реальным объектом в сфере данных компетенций выступает сам ученик. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности.

Перечень ключевых компетенций дан нами в самом общем виде и нуждается в детализации как по возрастным ступеням обучения, так и по учебным предметам и образовательным областям. Разработка образовательных стандартов, программ и учебников по отдельным предметам должна учитывать комплексность представляемого в них содержания образования с точки зрения вклада в формирование общих ключевых компетенций. Следует определить необходимое и достаточное число связанных между собой реальных изучаемых объектов, формируемых при этом знаний, умений, навыков и способов деятельности.

Проектируемое на данной основе образование будет обеспечивать не только разрозненное предметное, но и целостное компетентностное образование. Образовательные компетенции ученика будут играть многофункциональную метапредметную роль, проявляющуюся не только в школе, но и в семье, в кругу друзей, в будущих производственных отношениях.

Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Эйдос : интернет-журнал. — 2002. — 23 апр. — Электрон. текст. данные. — Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

В. И. Байденко

Компетентностный подход и его роль в современном высшем образовании

В ряде западноевропейских систем профессионального образования и подготовки <...> принято выражение «обучение на основе компетенций». В российской образовательной системе укоренился термин «компетентностный подход» <...>. Результаты образования, компетенции и компетентностный подход (обучение на основе компетенций) получают в образовании все больший статус благодаря расширяющемуся употреблению, в том числе в официальных российских и международных документах. В Берлинском коммюнике (2003 г.) признано необходимым выработать структуру сравнимых и совместимых квалификаций для национальных систем высшего образования, что позволило бы описать квалификации с точки зрения рабочей нагрузки, уровня, **результатов обучения, компетенций** и профиля (для удовлетворения многообразных личных и академических потребностей, а также запросов рынка труда).

В утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803 Федеральной целевой программе развития образования на 2006—2010 годы говорится о ее основной цели — обеспечении условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и **рынка труда** в качественном образовании. Разработчики Программы неоднократно обращались к

проблемам несоответствия профессионального образования структуре потребностей рынка труда, отсутствия эффективного взаимодействия учебных заведений с работодателями, неразвитости форм и механизмов их участия в вопросах образовательной политики. В Программе говорится о негибкости, инерционности и слабой реакции системы образования на внешние факторы. Выдвинута задача повышения роли работодателей в подготовке профессиональных кадров. В системе целевых индикаторов и показателей назван такой, как введение государственных образовательных стандартов, разработанных в целях формирования образовательных программ, адекватных мировым тенденциям и потребностям труда.

В рамках Болонского процесса европейские университеты в разной мере и с различающимися степенями энтузиазма осваивают (принимают) компетентностный подход, который рассматривается как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средством углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия.

Что же такое компетенции, результаты образования, компетентностный подход, и в чем заключается их инновационный потенциал?

Сущность компетенций и компетентностного подхода

Компетенции интерпретируются как единый (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования. Иногда говорят, что язык компетенций является наиболее адекватным для описания результатов образования. Ориентация стандартов, учебных планов (образовательных программ) на результаты образования делают квалификации сравнимыми и прозрачными, чего нельзя сказать о содержании образования, которое разительно отличается не только между странами, но и вузами, даже при подготовке по одной и той же специальности (предметной области). Пока более современного методологического инструмента для «болонского» обновления в европейских вузах учебных планов и программ не найдено. Результаты образования, выраженные на языке компетенций, как считают западные эксперты, — это путь к расширению академического и профессионального признания и мобильности, к увеличению сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций. В условиях

России реализация компетентного подхода может выступить дополнительным фактором поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства.

Существует так называемая проблема определений компетенций. Она довольно обстоятельно отражена в материалах Методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». Пришло время методологических и концептуальных консенсусов. Не вступая в спор с философами, психологами и дидактами по всем смысловым нюансам предлагаемых дефиниций, надо прийти, по нашему мнению, к согласованному определению. Оно не будет расцениваться как «истина в последней инстанции» (Ю. Г. Татур), а как принятое с общего согласия *понимание* этого явления. В качестве такового можно принять определение, предложенное в европейском проекте TUNING: «...понятие компетенций и навыков включает *знание* и *понимание* (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), *знание как действовать* (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), *знание как быть* (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать». Можно, по-видимому, договориться об употреблении разработчиками ГОС ВПО единого термина «компетенции» (нередко говорят о «компетентностях») <...>. Следует различать (Ю. Г. Татур) компетенции и личные качества (свойства) человека: смелость, выносливость, честность и т. д. С другой стороны, компетенции должны подкрепляться личными качествами (например, работоспособность, прилежность, увлеченность, выносливость, преодоление трудностей, сдержанность, оптимизм, терпимость при разочарованиях и др.). Это лишний раз свидетельствует о системном характере формирования компетенций: есть значительный сегмент внесодержательных аспектов их формирования (образовательная среда вузов, организация образовательного процесса, образовательные технологии, включая самостоятельную работу студентов, проектное обучение и т. д.). Освоение компетенций

происходит как при изучении отдельных учебных дисциплин, циклов, модулей, так и тех дидактических единиц, которые интегрируются в общепрофессиональные и специальные дисциплины. Подчеркивается обобщенный интегральный характер этого понятия по отношению к «знаниям», «умениям», «навыкам» (но не противоположный им, а включающий в себя все их конструктивное содержание) <...>.

При компетентностном подходе результаты образования и компетенции находятся в центре деятельности по реформированию образования. Теперь о понятии «результаты образования». Очевидно, что более обоснованно принять термин «результаты образования», как более адекватный российской образовательной традиции (нежели термин «результаты обучения»). Это также можно связать с принятым в Законе РФ «Об образовании» пониманием образования как целенаправленного процесса воспитания и обучения. Каждый, кто хотя бы бегло знакомился с так называемыми общими (универсальными) компетенциями, мог заметить значительный их уклон в сторону этических норм социального взаимодействия. Итак, **результаты образования** — это ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов и выпускников, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, компетенций, и которые описывают, что должен будет в состоянии делать студент/выпускник по завершении всей или части образовательной программы.

Что касается компетентностной модели, то ее сущностная характеристика отражена в работе коллектива авторов (под редакцией Я. И. Кузьмина, Д. В. Пузанкова, И. Б. Федорова, В. Д. Шадрикова) <...>. Компетентность модели — это модель будущей эффективной работы, социального взаимодействия и адаптируемости ко многим контекстам. Под компетентностным подходом к проектированию ГОС ВПО станем понимать метод моделирования результатов образования как норм его качества. Это будет означать:

- отражение в системном и целостном виде образа результата образования;
- формирование результатов как признаков готовности студента/выпускника продемонстрировать соответствующие компетенции;
- определение структуры последних.

Компетентностный подход требует переориентации на студентоцентрированный характер образовательного процесса, использования ECTS (или совместимой с ней системы) и модульных технологий организации образовательного процесса. Относительно модулей следует принять во внимание свидетельство европейских ученых о том, что в Европе не выработано каких бы то ни было общепринятых подходов в части модуляризации. Существует множество различных концептуальных и методических интерпретаций модулей: от определения в качестве модуля каждой отдельной организационной формы (лекции, семинар) и дидактической единицы до весьма развитых и сложных модульных систем с междисциплинарными элементами. Нужно также различать модульную организацию учебного года и модуляризацию содержания образовательного процесса (здесь выделяют два типа модуляризации: структурирование и конструирование). Модуль как учебная единица обладает рядом «родовых» признаков. Он включает в себя, как законченная тематически и по времени структурная единица: цели и содержание образования; результаты образования; формы (методы, технологии) преподавания и учебной деятельности обучающихся; организационные формы образовательного процесса; частоту преподавания модуля; соотношение контактных часов и самостоятельной работы студентов; продолжительность в часах; трудозатраты (в ECTS); уровни достижений; инструментарий и критерии оценивания.

Есть еще одна концептуально-методологическая проблема. Это — разведение понятий «результаты образования», «компетенции», «цели образования» <...>. Ориентация на результаты образования представляет собой новый для европейской высшей школы *подход*, затрагивающий интеграцию академического и профессионального образования и подготовки, оценку, признание квалификаций, полученных в процессе неформального и информального образования, применение системы накопления и переноса кредитов, развитие образования в течение всей жизни и соответствующей структуры квалификаций (EQF). Результаты образования позволяют сделать системы высшего образования (и не только!) прозрачными, сравнимыми, сопоставимыми. А точного определения этого термина нет ни в Европе, ни в мире. Если подвергнуть анализу многочисленные дефиниции результатов образования, то можно

достаточно обоснованно выделить в них ключевые слова: «компетенции», «измеряемые достижения», «демонстрация», «делать». Можно предположить, что корректной будет фраза **«описание результатов образования на языке компетенций»**. Что касается целей, то они адресованы политикам, управленцам и преподавателям и касаются основных намерений, ожиданий, установок (хотя цель можно рассматривать как ожидаемый (но далеко не всегда измеряемый) результат). Цель также может быть «установлена» на языке компетенций (с. 10—15).

Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ФГОС ВПО нового поколения / В. И. Байденко. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.

4.4. Вопросы и задания для размышления над прочитанным

1. Когда и по каким причинам начал разрабатываться компетентностный подход в образовании?
2. Что такое «образование, основанное на компетенциях»?
3. Составьте кластер основных понятий, раскрывающих сущность компетентностного подхода.
4. Ознакомьтесь с предложенными источниками и определите, каково содержание таких понятий, как «компетенция» и «компетентность».
5. Какие классификации компетенций современного человека предлагают исследователи?
6. Выясните трактовки сущности компетенций у различных авторов и сформулируйте их значимость для современной педагогики и педагогической практики.
7. Какова роль компетентностного подхода в методологическом обосновании проектирования ФГОС второго поколения начальной и основной школы?
8. Методология создания нового поколения ФГОС ВПО: от идеи — к реализации.

9. Технологическое обеспечение компетентного подхода в современном образовании: теоретические представления и опыт практического применения.

10. Проанализируйте ФГОС общего образования с точки зрения компетентного подхода.

11. Что такое образовательная компетенция?

12. Каким образом были сформулированы ключевые компетенции (европейский вариант)?

13. Назовите и структурируйте ключевые компетенции отечественного образования.

14. Сравните отечественный и европейский варианты ключевых компетенций. В чем отличие предлагаемых наборов компетенций и какие факторы определяют их состав?

15. Обоснуйте, что ключевые компетенции являются компонентом лично ориентированного образования.

16. Чем компетенции отличаются от традиционных знаний, умений и навыков? Изложите свою точку зрения по данной проблеме.

17. Составьте перечень образовательных компетенций, которые формируются в рамках вашего учебного предмета.

18. Разработайте инструментарий оценивания уровня сформированности конкретной компетенции в вашей предметной области.

19. В чем сложность оценивания сформированности компетенций обучающихся? Какие варианты процедур оценивания предлагаются сегодня и насколько они эффективны?

20. Разработайте и представьте компетентно ориентированное задание для учащихся. Поясните, чем эта типология учебных заданий отличается от традиционных.

21. Каковы результаты достижений российских школьников в рамках международных сравнительных исследований качества школьного образования (PISA, PIRLS, TIMSS) с точки зрения компетентного подхода?

4.5. Литература для самостоятельного изучения

1. Андреев, А. Знания или компетенции? / А. Андреев // Высшее образование в России. — 2005. — № 2.
2. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
3. Байденко, В. И. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования / В. И. Байденко, Д. Зантворт. — М., 2003.
4. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10.
5. Ефремова, Н. Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н. Ф. Ефремова. — М., 2012.
6. Зимняя, И. А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятия, подходы к формированию и оценке / И. А. Зимняя. — М., 2008.
7. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. — Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5.
8. Звонников, В. И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. — М., 2009.
9. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер. — М., 2005.
10. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. — 2004. — № 5.
11. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М., 1990.
12. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. — М., 2001.
13. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика, методика / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. — М., 2007.
14. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования : материалы для опытно-экспериментальной работы школ. — М., 2003.

15. Компетенции в образовании: опыт проектирования. — М., 2007.
16. Лисицына, Л. С. Методология проектирования модульных компетентностно-ориентированных образовательных программ / Л. С. Лисицына. — СПб., 2009.
17. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. — М., 1993.
18. Митина, Л. М. Психология профессионального развития / Л. М. Митина. — М., 1998.
19. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития / А. М. Новиков. — М., 2000.
20. Оценка качества школьного образования (анализ результатов международных исследований PISA). — М., 2007.
21. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Джон Равен. — М., 2002.
22. Семушина, Л. Г. Разработка методики контроля готовности к профессиональной деятельности студентов средних специальных учебных заведений / Л. Г. Семушина, В. С. Кагерманьян, Е. С. Жукова, Л. Н. Иванова, Г. А. Карпнюк, М. Ф. Леонтьева [и др.]. — М., 2001.
23. Фишман, И. С. Тесты внешней оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся / И. С. Фишман. — Самара, 2005.
24. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. — М., 1972 .
25. Хуторской, А. В. Общепредметное содержание образовательных стандартов / А. В. Хуторской. — М., 2002.
26. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Эйдос : интернет-журн. — 2002. — Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

СПИСОК ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Ананьев Борис Герасимович (1907—1972) — советский психолог, доктор психологических наук, создатель системной модели человекознания с центральной ролью психологии.

Асмолов Александр Григорьевич (род. 1949) — действительный член Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор. Область научных интересов: общая психология, психология личности, методология психологии, культурная антропология, этнопсихология, практическая психология образования.

Больнов Отто Фридрих (1903—1991) — немецкий философ и педагог. Один из родоначальников педагогической антропологии, которую определял как особый способ рассмотрения педагогики, а не как самостоятельную науку. Смысл деятельности воспитания состоит в «проникновении», «истолковании», «разъяснении» возникающих в собственной практике случаев. Такая позиция характеризуется как «герменевтика педагогического опыта». Рассматривал педагогику как прикладную философскую науку, в центре внимания которой — вопрос о сущности человека, его «открытости миру». Главную задачу педагогики видел в раскрытии и развитии личностных качеств человека, в противодействии «массовости».

Бим-Бад Борис Михайлович (род. 1941) — российский педагог, доктор педагогических наук, профессор, действительный член (академик) Российской академии образования, создатель Российского открытого университета (в настоящее время — Университет Российской академии образования).

Байденко Валентин Иванович — доктор педагогических наук, профессор, специалист в области компетентностного подхода в образовании, один из разработчиков нового поколения ФГОС ВПО.

Выготский Лев Семёнович (1896—1934) — советский психолог, основатель культурно-исторической школы в психологии.

Гелен Арнольд (1904—1976) — немецкий философ и социолог, один из ведущих представителей философской антропологии.

Гальперин Пётр Яковлевич (1902—1988) — доктор психологических наук, профессор МГУ им. М. В. Ломоносова. Ввел в дея-

тельность психологию систематическую разработку ориентировки к будущему действию и создал на этой основе теорию поэтапного формирования умственных действий.

Гессен Сергей Иосифович (1887—1950) — русский философ, педагог, публицист, общественный деятель, представитель русского зарубежья, автор книги «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» (1924 г.).

Давыдов Василий Васильевич (1931—1988) — доктор психологических наук, профессор. Работы по педагогической психологии посвящены проблемам развивающего обучения и возрастных норм психического развития с изменением принципов современного образования. Созданная им совместно с Д. Б. Элькониним психолого-педагогическая теория развивающего обучения получила название теории Эльконина — Давыдова.

Дьюи Джон (1859—1952) — американский философ, педагог, представитель философского направления «прагматизм».

Зимняя Ирина Алексеевна (род. 1931) — действительный член Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор. Автор теории речевой деятельности в парадигме субъект-субъектных отношений. Один из разработчиков компетентностной модели образования в нашей стране.

Каган Моисей Самойлович (1921—2006) — доктор философских наук, профессор Санкт-Петербургского государственного университета. Область научных интересов: эстетика, теория деятельности, аксиология. Предложил собственное понимание закономерностей историко-культурного процесса.

Кант Иммануил (1724—1804) — немецкий философ, родоначальник немецкой классической философии; профессор университета в Кенигсберге, иностранный почетный член Петербургской АН (1794).

Каптерев Пётр Фёдорович (1849—1922) — российский педагог и психолог. Одним из первых дал систематическое изложение развития российской педагогики

Леонтьев Алексей Николаевич (1903—1979) — действительный член АПН СССР, доктор психологических наук, профессор МГУ, известен как автор теории деятельности, занимался также проблемами общей психологии и методологией психологического исследования, ученик Л. С. Выготского.

Маркс Карл (1818—1883) — мыслитель и общественный деятель, основоположник марксизма. Идеи Маркса оказали значительное влияние на философскую, социальную мысль и политическую практику конца XIX — XX в.

Новиков Александр Михайлович (род. 1941) — действительный член Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор. Автор работ по методологии образования и педагогики.

Равен Джон (род. 1938) — британский психолог, автор книги «Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация».

Рубинштейн Сергей Леонидович (1889—1960) — советский психолог и философ, один из создателей деятельностного подхода в психологии. Автор фундаментального труда «Основы общей психологии».

Сластенин Виталий Александрович (1930—2010) — доктор педагогических наук, профессор. Основные направления научной деятельности лежат в области методологии, теории и практики педагогического образования.

Спенсер Лайл, Спенсер Сайн — американские специалисты в области менеджмента, последователи Д. Макклелланда, Р. Бояциса в разработке проблем компетенций и их оценки.

Талызина Нина Фёдоровна (род. 1923) — доктор психологических наук, профессор, российский психолог, специалист в области педагогической психологии. Внесла значительный вклад в разработку деятельностной теории обучения.

Ушинский Константин Дмитриевич (1824—1870) — русский педагог. Основные идеи его педагогической системы — требование демократизации народного образования и идея народности воспитания.

Фейербах Людвиг Андреас (1804—1872) — немецкий философ, младогегельянец, считал философию наукой о естественно понятой действительности в ее истине и универсальности.

Хуторской Андрей Викторович (род. 1959) — доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, директор центра дистанционного образования «Эйдос»; научные интересы сосредоточены в области дидактики, педагогической инноватики, методологии педагогики, дистанционного образования.

Чернышевский Николай Гаврилович (1828—1889) — русский философ-утопист, революционер-демократ, ученый, литературный критик, публицист и писатель.

Шелер Макс (1874—1928) — немецкий философ и социолог, один из основоположников философской антропологии.

ЛИТЕРАТУРА ПО МЕТОДОЛОГИЧЕСКИМ ПРОБЛЕМАМ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

1. Бобрышов, С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория / С. В. Бобрышов. — Ставрополь :СКСИ, 2006.
2. Бордовская, Н. В. Диалектика педагогического исследования. Логико-методологические проблемы / Н. В. Бордовская. — СПб., 2001.
3. Ботырко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований / Н. М. Ботырко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова. — М. : Академия, 2009.
4. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1973.
5. Беркалиев, Т. Н. Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы / Т. Н. Беркалиев, Е. С. Заир-Бек, А. П. Тряпичына. — СПб. : КАРО, 2007.
6. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. — М. : Пед. о-во России, 2002.
7. Гусинский, Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. — М. : Логос, 2001.
8. Вершинина, Н. А. Структура педагогики: методология исследования / Н. А. Вершинина. — СПб. : Лемма, 2008.
9. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский. — М., 2001.
10. Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога / В. И. Загвязинский. — М. : Академия, 2006.
11. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность : метод межпарадигмальной рефлексии. — СПб., 2001.
12. Канке, В. А. История, философия и методология педагогики и психологии / В. А. Канке. — М. : Юрайт, 2014.
13. Кичева, И. Е. Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века / И. Е. Кичева. — Пятигорск, 2004.
14. Лебедев, С. А. Философия наук : словарь основных терминов / С. А. Лебедев. — М. : Академический проект, 2006.

15. Леднёв, В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В. С. Леднёв. — М. : МГАУ, 2002.
16. Методология науки: исследовательские программы. — Ростов н/Д : Феникс, 2008.
17. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. — М. : ЭГВЕС, 2006.
18. Попков, В. А. Методология педагогики / В. А. Попков, А. В. Коржуев. — М. : Изд-во СГУ, 2007.
19. Сидоров, Н. Р. Философия образования. Введение / Н. Р. Сидоров. — СПб. : Питер, 2007.
20. Ушаков, Е. В. Введение в философию и методологию науки / Е. В. Ушаков. — М. : Кнорус, 2008.
21. Фомичёва, И. Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме / И. Г. Фомичёва. — Новосибирск, 2004.
22. Философия социальных и гуманитарных наук. Разд. 3. — М. : Академический проект, 2006.
23. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика / А. В. Хуторской. — М., 2005.
24. Шипилина, Л. А. Методология психолого-педагогических исследований / Л. А. Шипилина. — М. : Флинта : Наука, 2013.
25. Эко, У. Как написать дипломную работу. Гуманитарные науки. — М. : Университет, 2003.
26. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1978.

ЭЛЕКТРОННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ

1. Национальная философская энциклопедия. — Режим доступа: <http://terme.ru/>.
2. Педагогический энциклопедический словарь. — Режим доступа: <http://dictionary.fio.ru>.
3. Эврика : инновационная образовательная сеть. — Режим доступа: <http://www.eurekanet.ru>.
4. Эйдос : центр дистанционного образования. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru>.
5. Библиотека Магистра : интернет-издательство : (Электронные издания произведений и биографических и критических материалов). — Режим доступа: <http://www.magister.msk.ru/library/>.
6. Педагогика : науч.-теор. журн. — Режим доступа: www.pedagogika-rao.ru/index.php?id=47.
7. Человек и образование : науч.-пед. журн. — Режим доступа: www.iovrao.ru/?c=61.
8. Образование: исследовано в мире : сайт. — Режим доступа: www.oim.ru/reader@whichpage=2&mytip=1&word=&...
9. Библиотека «Гумер». — Режим доступа: www.gumer.info.
10. Педагогическая наука и образование : журн. — Режим доступа: www.rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/index.htm.
11. Философский портал. — Режим доступа: <http://www.philosophy.ru>.
12. Социально-гуманитарное и политологическое образование : портал. — Режим доступа: <http://www.humanities.edu.ru>.
13. Философия online : портал. — Режим доступа: <http://phenomen.ru/>.
14. Электронная библиотека по философии. — Режим доступа: <http://filosof.historic.ru>.
15. Электронная гуманитарная библиотека. — Режим доступа: <http://www.gumfak.ru/>.
16. Педагогика и образование : электрон. б-ка. — Режим доступа: <http://www.mailcleanerplus.com/profit/elbib/obrlib.php>.
17. ВикиЗнание : гипертекстовая электрон. энцикл. — Режим доступа: <http://www.wikiznanie.ru>.
18. Википедия : свободная многоязыч. энцикл. — Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>.

Учебное издание

ПУРГИНА Е. И.

**Методологические подходы
в современном образовании и педагогической науке**

Учебное пособие

Подписано в печать 30.01.2015. Формат 60х84/16.
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе. Гарнитура «Times».
Усл. печ. л. 15,9. Уч.-изд. л. 13,8.
Тираж 500 экз. Заказ

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета.
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.