

Д. А. ИВАНОВ

ЭКСПЕРТИЗА В ОБРАЗОВАНИИ

*Учебное пособие
для студентов высших
педагогических учебных заведений*



Москва
Издательский центр «Академия»
2008

УДК 65.012.16:37(075.8)

ББК 74.04я73

И20

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, декан факультета дистанционного обучения
Московского городского психолого-педагогического университета,

профессор *Б. Б. Айсмонтас*;

кандидат педагогических наук, руководитель центра аудита качества
образования, доцент кафедры управления образованием Российского
государственного университета им. А. И. Герцена *В. В. Тимченко*

Иванов Д. А.

И20 Экспертиза в образовании : учеб. пособие для студ. высших
учеб. заведений / Д. А. Иванов. — М. : Издательский центр
«Академия», 2008. — 336 с.

ISBN 978-5-7695-4325-8

В учебном пособии образование представляется как сложная социокультурная деятельность, основное внимание уделяется роли образования в становлении личности человека. Сфера образования рассматривается через призму таких понятий, как «деятельность», «культура», «образование», «обучение», «компетентность», «знание», «управление образованием» и др. Рассказывается об экспертизе в образовании как особой деятельности со своими ценностями, целями, задачами, функциями, отличными от оценивания и контроля. Особое внимание уделяется позиции эксперта, средствам и методам, необходимым для реализации экспертной деятельности.

Для студентов высших педагогических учебных заведений, а также руководителей экспериментальных и инновационных проектов, учителей-практиков и учителей-исследователей, преподавателей и студентов педагогических вузов, руководителей образовательных учреждений, методистов.

УДК 65.012.16:37(075.8)

ББК 74.04я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью
Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом
без согласия правообладателя запрещается*

© Иванов Д. А., 2008

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2008

© Оформление. Издательский центр «Академия», 2008

ISBN 978-5-7695-4325-8

Это учебное пособие имеет более чем десятилетнюю историю. В 1990-х гг. я работал в научно-педагогическом объединении (НПО) «Школа самоопределения» в должности заместителя генерального директора по науке и руководил научной лабораторией, входящей в состав НПО. Инновационной идеей школы стала идея «самоопределения», но каждый понимал ее по-своему. Поэтому я поставил перед собой задачу разработать понятие «самоопределение» и в целом — концепцию педагогики, ориентированной на самоопределение школьников в образовательном процессе.

Данная задача оказалась непростой. Чтобы определить содержание понятия «самоопределение», пришлось рассмотреть целый ряд не менее сложных понятий, таких как «образование», «содержание образования», «обучение», «развитие», «культура», «педагогическая деятельность», «образовательная среда» и др. Кроме того, необходимо было ознакомиться с философскими теориями, по-разному трактующими сущность человека.

Так постепенно складывалась концепция педагогики самоопределения. В ходе реализации этой концепции я и мои коллеги постоянно обсуждали вопрос о том, что необходимо изменить в деятельности педагогического коллектива школы, а также разрабатывали способы осуществления этих изменений и критерии, по которым можно судить, что изменения осуществляются в нужном направлении и достигают поставленных целей.

Необходимо было ответить на ряд вопросов. Например: «Как отследить повседневную деятельность учителя, чтобы определить его педагогические ценности и цели?», «Как помочь учителю понять, в чем должны состоять изменения в его профессиональной деятельности, и сделать так, чтобы в его сознании они приобрели ценность, как помочь ему осуществить их и оценить полученные результаты?», «Как помочь администрации школы скорректировать систему управления учебным процессом, чтобы она способствовала решению поставленных задач?», «Как помочь руководителю овладеть средствами (понятиями, идеями, методами), которые позволили бы понять, что и зачем делает учитель на уроке, что ему необходимо изменить в своей деятельности и как конкретно осуществить это?».

Пытаясь ответить на все эти вопросы, мы выработали систему взглядов (идей, понятий, методов), позволяющих не только понимать деятельность учителя и управленца, но и инициировать в ней изменения в нужном направлении. Свою деятельность в качестве экспертов, консультантов и соразработчиков реализуемых изменений в деятельности педагогического коллектива научно-педагогического объединения «Школа самоопределения» мы назвали *экспертизой педагогической деятельности*, или *экспертизой в образовании*.

Работая в постоянном взаимодействии с генеральным директором НПО, его заместителями и группой заинтересованных учителей, мы очень быстро пришли к единому пониманию того, *что* мы хотим изменить в организации образовательного процесса, педагогической деятельности учителя и в целом в образовательной среде школы. Уже с самого начала работы и я, и мои коллеги вместе с администрацией НПО участвовали в проектировании (планировании) новшеств, в исследовании текущих образовательных процессов и в организации мероприятий, способствующих осуществлению изменений в педагогическом сознании учителей. Мы стали рассматривать *экспертную деятельность как необходимую составную часть управления изменениями в образовательном процессе*.

Рассматривая экспертизу как специально организованную деятельность, мы задали направление формированию понятия «экспертиза в образовании». Установив систему ценностей, идей, целей, методов, которые являются структурными элементами подобной деятельности, мы определили понятие «экспертиза в образовании». Именно понятие (система понятий) как особая организованность сознания позволяет реализовывать ту или иную деятельность и достигать желаемых результатов. Поэтому в этой книге мы следовали логике построения понятий. В то же время, так как экспертиза представляет собой особую деятельность, структура пособия подчиняется логике описания всех составляющих такой деятельности (идеи, теории, понятия, цели, методы).

Особо необходимо обратить внимание на то, что в определенном термине «экспертиза» я не следую логике описания экспертизы как организационной процедуры, в ходе которой эксперты делают заключения о каком-либо объекте или проблеме. В пособии рассматривается экспертиза как процесс деятельности, мышления эксперта. Какова должна быть система мыслительных средств (идей, методов, моделей), позволяющая делать какие-то выводы относительно любых образовательных феноменов? Что должна представлять собой система понятий, которая позволяет эксперту определять то, что делают учитель или руководитель образовательного учреждения, например отличать инновацию, эксперимент в образовании от их имитации? Какова должна быть «мыс-

лительная технология» экспертизы, с помощью которой эксперт может определить, что происходит в образовании как целенаправленном процессе взаимодействия преподавателей, управленцев, учащихся и их родителей?

В пособии приводятся многочисленные суждения разных исследователей, касающиеся смысла того или иного понятия. С одной стороны, это поможет читателю составить свое представление о его содержании, сопоставив их со своими опытом, системой понятий, представлений и взглядов, сделав свое собственное обобщение. С другой стороны, таким образом можно продемонстрировать способ работы с понятиями. Сформировать понятие означает определить ту реальность (объект), которая обозначается данным термином (словом). Определить гуманитарный объект (понятие объекта) — означает определить его цели, задачи, структуру, функции, происхождение, механизмы функционирования и развития, а также то, частью, элементом какой системы более высокого порядка он является. Все это становится *содержанием понятия*. Способ формирования понятия представляет собой особый род исследования, который можно назвать гуманитарным исследованием. Формирование понятий, связанных с образованием, включает в себя различные наблюдения за поведением и деятельностью учителей, директоров и учащихся учебных заведений, обобщение и интерпретацию этих наблюдений, знакомство с нормативными документами в области образования, обобщение своего опыта пребывания в различных учебных заведениях, анализ философских и педагогических теорий, а также трактовок одного и того же понятия разными авторами, их обобщение, интерпретацию и формирование своего смысла.

Читатель вправе задать вопрос — почему автор ограничился именно таким набором высказываний и именно этих авторов. Выбор авторов неслучаен. Прежде всего я привожу точки зрения тех исследователей, которые относились к образованию как культурному феномену и суждения которых являлись обобщениями достаточно большого массива опыта и исторической информации и основывались на философских категориях. Кроме того, и это очень важно, эти авторы жили в демократических обществах, поэтому их представления относительно образования основывались на демократической ценности. Педагогика как область знания и практики довольно консервативна, изобрести в ней «велосипед» трудно. Во всяком случае, за исключением появления в XX в. таких образовательных систем, как Вальдорфская педагогика, педагогика С. Френе, Дж. Дьюи и М. Монтессори, основное содержание педагогических идей с конца XIX — начала XX в. до наших дней мало изменилось. Поэтому современные педагогические сочинения, особенно в России, в своем большинстве представляют собой простой перифраз педагогических терминов, причем часто в

уюду сложившейся политической и педагогической идеологии. В результате педагогический термин перестает нести в себе понятийное содержание, которое замещается узким социальным смыслом или идеологическим штампом. Использовать эти работы для формирования понятия нельзя.

Начнем с определения содержания понятия «деятельность», которое, на наш взгляд, является фундаментальным для образования, а затем на этом фундаменте, построив весь необходимый ряд абстракций (понятий), конкретизируем содержание понятия «экспертиза в образовании» как особой деятельности.

СФЕРА ОБРАЗОВАНИЯ. СИСТЕМА ПОНЯТИЙ

Позиция эксперта, его понимание сферы образования определяется его ценностями, целями и представлениями. Любая система образования создается на основе определенных идей, ценностей, принципов, в конкретных социально-экономических и культурных условиях, поэтому может быть понята с помощью их реконструкции. По-разному толкуемые понятия приводят к постановке различных целей и, соответственно, к различным действиям по организации учебного процесса. Именно то или иное понимание экспертом основных педагогических терминов определяет его видение ситуаций при проведении образовательных экспериментов и осуществлении инноваций, его приоритеты и значимость полученных результатов. Поэтому эксперту необходимо развивать умения, связанные с пониманием, интерпретацией, толкованием терминов.

Ситуация в образовании во многом определяется толкованием таких основных понятий как: «знание», «культура», «развитие», «индивид», «личность», «обучение», «воспитание», «образование», «учебный предмет», «содержание образования (обучения)» и т. д., которые уходят корнями в эпоху Просвещения. Представим нашу трактовку некоторых из этих понятий.

1.1. Понятие «деятельность»

Понятие «деятельность» определяется через состав и структуру его элементов, а также их назначение в жизни человека.

1.1.1. Состав и структура деятельности. Деятельность и активность (функционирование)

Деятельность — это целенаправленный процесс, предполагающий переход от цели, замысла к образу желаемого результата. В ходе деятельности человек старается преобразовать имеющийся материал или ситуацию ради достижения своей цели, реализации своего замысла. Поэтому, в отличие от *активности* или выполнения каких-либо действий на уровне навыка или привычки, *деятельность является осознанным целенаправленным процессом.*

«Основными “составляющими” отдельных человеческих деятельностей являются осуществляющие их действия. Действием мы называем процесс, подчиненный сознательной цели. Подобно тому, как понятие мотива соотносится с понятием деятельности, понятие цели соотносится с понятием действия» (Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность // Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. — М., 1983. — Т. 2. — С. 153).

«О деятельности и действии в специфическом смысле слова мы будем говорить только там, где есть *воздействие*¹, изменение окружающего; деятельность в собственном смысле слова — это предметная деятельность, это практика» (Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1976. — С. 98).

«В психологии сплошь и рядом говорят о психической деятельности, отождествляя, по существу, деятельность и активность. Мы различаем эти понятия. О любом психическом процессе — восприятии, воображении, мышлении и т. д. — мы говорим, что он является единством содержания и процесса, и подчеркиваем его активный характер. Но мышление как процесс — это для нас *активность*, а не *деятельность*» (там же).

Очень часто используются словосочетания «деятельность восприятия», «деятельность мышления», «деятельность воображения» и даже «деятельность памяти». Указанные процессы крайне важны для жизнедеятельности человека, но они не являются собственно деятельностью.

В научной психологии их называют высшими психическими функциями. Тем самым подчеркивается функциональный, обслуживающий характер этих процессов относительно любой деятельности.

«Человеческая деятельность по своему объективно-фактическому содержанию есть организация и управление взаимодействием вещей. Но по своему существу она есть способ человеческого бытия, осуществляющегося всегда через определенную цель. Логике этой цели и подчинено движение всего состава, включенных в нее вещей, какого бы рода они ни были» (Лобастов В. Г. К логическим определениям сознания: Э. В. Ильенков и И. Кант // Вопросы философии. — № 3. — 2004. — С. 57).

«Для того чтобы событие, в котором принимает участие человек, считалось образцом деятельности, необходимо, по меньшей мере, чтобы поступки этого человека имели под собой определенное (пусть даже и ошибочное) “обоснование”, демонстрирующее их целенаправленность» (Гидденс Э. Устроение общества: очерк теории структурирования. — М., 2003. — С. 48).

¹ Здесь и далее — курсив автора публикации.

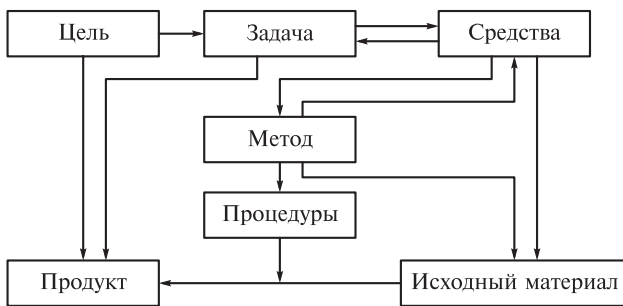


Рис. 1. Схема акта деятельности (по Г.П.Щедровицкому)

Как следует из приведенных суждений исследователей понятие «деятельность» определяется, прежде всего, при помощи понятия *цель* как основного элемента, входящего в структуру любой деятельности. При этом цель должна формулироваться таким образом, чтобы указывать на конкретный, достижимый в обозримом будущем и измеримый при помощи известных процедур результат или продукт. В *замысле* цель может не формулироваться конкретно, однако в нем должны задаваться условия и средства осуществления движения в нужном направлении. Внутреннюю структуру деятельности в виде *акта деятельности* можно представить как набор блоков (рис. 1).

На наш взгляд, в эту схему следует добавить еще один блок, связанный с формулированием *ключевой идеи*, которая является источником, мотивационным ядром порождения той или иной цели и выражает наиболее общее представление о будущем продукте, а также и его ценностное обоснование.

Как правило, для достижения конечной цели необходимо осуществить ряд *действий* (операций) в конкретных ситуациях (условиях) для достижения промежуточных результатов. Эти действия и есть *задачи*. Как правило, цель не достигается сразу, одним рывком, путь к ней предполагает наличие различных этапов. Очевидно также, что для достижения конечного и промежуточных результатов необходимы *средства*: методы, приемы, способы, процедуры, знания, орудия. По мнению Г. П. Щедровицкого, именно средства позволяют организовывать и управлять взаимодействием вещей, а также преобразовывать их для получения требуемого продукта (результата). Верхняя часть схемы представляет программирование, планирование деятельности, т. е. концепцию будущей деятельности, а нижняя часть — реализацию концепции. Так можно представить себе «нормативную» структуру акта деятельности. С помощью подобной модели можно не только определить минимальный состав необходимых элементов деятельности, но и определить их наличие или отсутствие в собственной деятельности или в

деятельности других людей. Кроме того, данная модель позволяет отличить деятельность от активности.

Утром мы встаем, чистим зубы, идем на работу, выполняем свои профессиональные обязанности, но является ли все это деятельностью? Ребенок трех лет играет в песочнице, строит «куличики». Осуществляет ли он деятельность? Ребенок ходит в школу, решает задачи, выполняет домашнее задание, отвечает на уроках, реализует ли он деятельность? А как насчет студента, который учится в университете? Как определить, кто осуществляет деятельность, а кто нет?

Приведенная выше структура акта деятельности позволяет выделить те критерии, по которым можно определить, что является деятельностью, а что нет. Основной критерий — наличие цели или замысла. В свою очередь наличие цели определяется осознанным выбором и стремлением человека к достижению определенного результата в соответствии с личными смыслами, ценностями, интересами или потребностями. Поэтому цель всегда индивидуальна. Она может совпадать с целями другого человека, но не может быть ему вмененной. В противном случае она перестает быть целью данного человека, и личность начинает действовать в соответствии с существующей организационной структурой. Другими словами, человек оказывается включенным в чужую деятельность, становится ее частью и реализует лишь навязанную ему функцию. Таким образом, существует еще один феномен, который собственно деятельностью не является — *действие по известному образцу*, или *функционирование*. В данном случае и цели, и исходный материал, и конечный продукт уже изначально заданы и вменены человеку на уровне исполнения. У исполнителя не возникает вопросов по поводу правильности сформулированных целей и результатов, он не ищет в них нового для себя смысла. Поэтому, в отличие от функционирования *деятельность конкретного человека характеризуется, прежде всего, свободой в выборе и определении цели и результатов, а также средств их достижения*.

Отсюда можно сделать вывод, что трехлетний ребенок, играющий в песочнице, не осуществляет никакой деятельности. Он действует по освоенному им образцу, не формулируя заранее цель своего пребывания в песочнице. Таким образом на данной ступени своего развития он проявляет активность. То же самое происходит и в школе с подавляющим большинством учащихся. Мало кто из них использует школу в качестве средства достижения каких-то своих образовательных целей, требуя от учителей то, что они сформулировали для себя как необходимый им образовательный результат. Они просто включаются в функционирующую машину существующего образования и становятся ее частью.

Относительно студентов напрашивается аналогия с рабочими, работающими на конвейере. Рабочие выполняют вмененную им

функцию, соблюдают все условия своего труда, и получают за это зарплату. При поступлении в институт студентам говорят: «Будете соблюдать наши условия: не пропускать занятия, сдавать зачеты и экзамены, писать конспекты лекций и т.п., и мы вам выдадим диплом». Диплом становится своеобразной платой за выполнение студентом навязанной ему функции «быть студентом». Причем эта функция, как правило, отличается от функции «учиться». Очень часто на вопрос, задаваемый студенту: «Зачем ты учишься?», следует стандартный ответ: «Чтобы получить “корочки” (диплом)». Деятельность учения полностью отождествляется с исполнением норм пребывания в вузе, и нисколько не связывается в сознании студента с процессом, имеющим самостоятельные цели.

Студенты многих российских вузов имеют слабое представление о том, зачем и чему они учатся. Они не знают, какими умениями они должны овладеть, каковы критерии их оценивания, какие преподаватели могут им в этом помочь. Выбирать преподавателей они не имеют возможности. В начале изучения курса студенты не спрашивают преподавателя, каким образом его курс может помочь овладеть необходимыми компетентностями, а после его завершения не оценивают, насколько они продвинулись в овладении этими компетентностями при помощи данного преподавателя. Учителя (преподаватели) также поддерживают функционирование машины учебного заведения, не задаваясь вопросами и не подвергая сомнению правильность выбора направления ее движения или ее устройства.

«Понятие “деятельность” относится к событиям, инициатором и движущей силой которых является конкретный индивид, который мог бы повести себя иначе на любом этапе установленной последовательности действий» (Гидденс Э. Устройство общества: очерк теории структуризации. — М., 2003. — С. 49).

Итак, цель оказывается ведущим, определяющим компонентом в структуре деятельности. Но что определяет выбор тех или иных целей? Почему один человек выбирает одни цели, а другой — прямо противоположные? В психологии причину осуществления поведения и деятельности и их направленности связывают с понятием *мотив*. На сегодняшний день существует несколько теорий мотивации и, соответственно, несколько трактовок понятия «мотив». Приведу лишь две точки зрения, которые прямо противоположны. Одна принадлежит советскому психологу А. Н. Леонтьеву, другая — немецкому психологу Х. Хекхаузену.

«Однако главное, что отличает одну деятельность от другой, состоит в различии их предметов. Ведь именно предмет деятельности и придает ей определенную направленность. По предложенной мной терминологии предмет деятельности есть ее действительный мотив. Разумеется, он может быть как вещественным, так и идеальным, как данным в

восприятию, так и существующим только в воображении, в мысли» (Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание, личность // Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. — М., 1983. — Т. 2. — С. 153).

«С точки зрения учения о предметности мотивов человеческой деятельности из категории мотивов прежде всего следует исключить субъективные переживания, представляющие собой отражение тех “надорганических” потребностей, которые соотносительны мотивам. Эти переживания (желания, хотения, стремления) не являются мотивами в силу тех же оснований, по каким ими не являются ощущения голода или жажды: сами по себе они не способны вызвать направленной деятельности» (Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. — М., 1971. — С. 47).

«Понятие “мотив” в данном случае включает такие понятия, как “потребность”, “побуждение”, “влечение”, “склонность”, “стремление” и т. д. При всех различиях в оттенках значения этих терминов указывают на “динамический” момент направленности действия на определенные целевые состояния, которые независимо от их специфики всегда содержат в себе ценностный момент и которые субъект стремится достичь, какие бы разнообразные средства и пути к этому ни вели» (Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. — М., 1986. — С. 189).

Как видно из приведенных высказываний, А. Н. Леонтьев исключает из понятия «мотив» именно его субъективную составляющую, неспособную, с его точки зрения, вызвать направленную деятельность, т. е. инициировать ее и определить ее направление. Не буду приводить доводы в пользу одной или другой точки зрения. Мы придерживаемся второй точки зрения. Мотивами могут быть ценности, принципы, интересы, переживания, т. е. все то, что побуждает осуществлять ту или иную деятельность в определенном направлении в конкретной ситуации, что в конкретной ситуации является «реальными» причинами выбора того или иного действия или поведения. А вот ответ на вопрос, каким образом учитывать различные ценности, принципы или интересы учащихся и на их основе помогать выработать новые, составляет, на наш взгляд, один из основных моментов образовательного процесса. Итак, цели всегда находятся в рамках ценностей, принципов или интересов, которые и определяют их выбор и являются основанием любой деятельности.

«Когда я был маленьким мальчишкой — в 3—4—5 классе — и в классе начинали “бить жидов”, я брал металлический прут и шел туда, где били, и дальше мне уже было плевать, разобью я там голову — не разобью. И в школе все знали, что есть такой псих, сумасшедший, и делать этого в нашей школе было нельзя. И во дворе знали, что делать этого нельзя — во всяком случае, когда я где-то близко — поскольку убью и конец. И вот это — говорю я — есть база, основание всего дея-

тельность подхода. ...у меня есть ценности и принципы, и я быю на основе ценностей и принципов, а не цели. Поскольку цели убивать людей не может быть, но отвечать на хамство, на подлость и на гадость надо куда не отходя, тут же и сразу. Без цели, а на основе ценностей и принципов. Ценности определяют человеческие реакции, и эти реакции должны быть простыми в своей нравственной основе» (На досках. Публичные лекции по философии Г.П.Щедровицкого. — М., 2004. — С. 71—72).

Конечно, ценности и принципы сами по себе не определяют, будет ли человек заниматься деятельностью или нет. Можно иметь принципы и никакой деятельностью в точном смысле этого слова не заниматься. Однако они однозначно определяют, какой деятельностью будет заниматься данный человек, а какой не будет, в каком направлении он будет реализовывать свои цели и какие средства для их достижения выбирает.

Хотя в деятельности и можно выделить нормативный состав входящих в нее элементов, тем не менее, она не предполагает реализацию определенной нормы. *Деятельность — это, скорее, порождение все большего числа возможностей для реализации своего замысла, а также его корректирования*, что невозможно сделать без периодически осуществляемой рефлексии. В любой деятельности важно не только конкретно представлять результат, к которому стремишься, но и корректировать его и используемые средства в зависимости от изменения внешней ситуации, своих собственных представлений или переоценки ценностей. Таким образом, рефлексия является еще одним важным компонентом нормативной структуры любой деятельности.

1.1.2. Понятие «рефлексия»

Рассмотрим ряд трактовок понятия «рефлексия».

«Рефлексия (от позднелат. *reflexio* — обращение назад) —

- 1) размышление, самонаблюдение, самопознание;
- 2) (филос.) форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов» (Большой энциклопедический словарь).

«Эта способность постигать свое собственное “Я” есть в высшей степени важный момент в духовном развитии ребенка; с этого момента он начинает освобождаться от своей погруженности во внешний мир и делается способным к рефлексии над самим собой» (*Гегель Г. В. Ф.* Энциклопедия философских наук: в 3 т. — Т. 3: Философия духа. — М., 1977. — С. 85).

«Рефлексия понимается как “мышление о мышлении”, как мышление, сделавшее объектом познания самое себя» (*Огурцов А. П.* Альтернативные модели анализа сознания: рефлексия и понимание. Пробле-

мы рефлексии. Современные комплексные исследования. — Новосибирск, 1987. — С. 15).

«Следующий шаг на пути формирования способа решения — рефлексивное рассмотрение ранее решенных задач на предмет установления тождества применяемых средств и процедур» (Алексеев Н. Г. Формирование осознанного решения учебной задачи // Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика. — М., 1993. — С. 400).

«Такое рассмотрение школьниками оснований собственных действий, называемое рефлексией, служит существенным условием правильности их построения и изменения» (Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986. — С. 157).

«Следует отметить, что как формальная, так и содержательная рефлексия является, по сути дела, процессом соотнесения человеком способа своего действия с особенностями условий, в которых это действие требуется выполнить» (Давыдов В. В., Зак А. З. Уровень планирования, как условие рефлексии. Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. — Новосибирск, 1987. — С. 44).

«Вот сейчас, когда я работаю, мое сознание все время как бы раздваивается или растраивается. Прежде всего я имею содержание, которое я должен вам изложить. Далее, я все время наблюдаю за аудиторией, причем выбираю несколько человек и стараюсь глядеть им в глаза. А какой-то частью своего сознания я все время наблюдаю за собой, контролирую, что и как я делаю, стараюсь представить себе, как это выглядит с вашей точки зрения, с вашей позиции. Поэтому работает несколько режимов одновременно, в том числе рефлексивный режим контроля» (Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г. П. Щедровицкого. — М., 2003. — С. 42).

«Представим себе, что какой-то индивид производит деятельность, заданную его целями (или задачей), средствами и знаниями, и предположим, что по тем или иным причинам она ему не удастся, т. е. либо он получает не тот продукт, который хотел, либо не может найти нужный материал, либо вообще не может осуществить необходимое действие. В каждом из этих случаев он ставит перед собой (и перед другими) вопрос: почему у него не получается деятельность и что нужно сделать, чтобы все-таки получилось то, что он хочет. ...рассматриваемый нами индивид, ...должен *выйти* из своей прежней позиции деятеля и перейти в новую позицию — *внешнюю*, как по отношению к прежним, уже выполненным деятельности, так и по отношению к будущей, проектируемой деятельности. Это будет тем, что мы называем *рефлексивным выходом*; новая позиция деятеля... будет называться рефлексивной позицией, а знания, вырабатываемые в ней, будут рефлексивными знаниями» (Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. Исследование рече-мыслительной деятельности. — Алма-Ата, 1974 // Щедровицкий Г. П. Избранные труды. — М., 1995. — С. 35).

«Рефлексия — это умение видеть все богатство содержания в ретроспекции (т.е. обращаясь назад: что я делал?) и немножко в перспекции. Проектирование и планирование возникают из перспективной, вперед направленной рефлексии, когда человек начинает думать не “что я сделал?”, а так: “Представим себе, что я вот это сделаю, и что дальше получится?” ... Итак, рефлексия — это представление в сознании того, что и как я делаю.

В отношении рефлексии не годятся критерии правильности и неправильности. Рефлексия сугубо субъективна. Она субъективна и полна переживаний» (Путеводитель по методологии организации, руководства и управления: Хрестоматия по работам Г. П. Щедровицкого. — М., 2003. — С. 43).

На основании приведенных высказываний можно сформулировать ряд положений, раскрывающих содержание понятия «рефлексия»:

1) рефлексия — это *способность* занимать в *своем сознании* «*внешнюю*» позицию по отношению к своему «Я», мышлению или деятельности, делая их при этом объектами своего познания, исследования;

2) рефлексивное знание — это представление о том, что и как я делаю или что я могу сделать, если буду делать так-то;

3) рефлексия может быть как ретроспективной, так и перспективной;

4) существуют ранги рефлексии: «я думаю, что ты думаешь, что я думаю, и т.д.»;

5) рефлексия предельно субъективна;

6) необходимость в рефлексии может возникать в процессе реализации деятельности в ситуации затруднения или проблемы;

7) рефлексия может осуществляться и параллельно производимой деятельности или определенного поведения, выполняя функцию рефлексивного контроля;

8) при помощи рефлексии можно проанализировать ситуацию реализации деятельности относительно поставленной цели или ее замысла, выработать новые средства и знания, в том числе, чтобы преодолеть возникшие трудности или проблемы;

9) в мышлении рефлексия позволяет отличать «объект мысли» от способов и процедур его порождения;

10) рефлексия делает возможным анализ *оснований* производимых действий (идей, целей, ценностей, средств) для осуществления их изменения, что, в конечном счете, может привести к изменению деятельности в целом;

11) рефлексия позволяет не только соотносить полученные результаты с поставленными целями и используемыми для их достижения средствами, но и прогнозировать последствия своих действий, а также оценивать их относительно исповедуемых принципов, ценностей и внешней ситуации;

12) можно выделить еще одну функцию рефлексии, прямо связанную с пониманием. Рефлексия позволяет в ситуации коммуникации реконструировать основания высказывания оппонента (идей, способов его мышления, целей, мотивов), что и позволяет понять суть высказывания.

Рефлексию можно представить также и как процесс в виде такой последовательности действий:

«Остановка→Фиксация→Объективация→Отстранение

Данную цепочку этапов осуществления рефлексии выделил Н. Г. Алексеев.

Остановка означает прекращение мыслительного процесса в контексте движения к цели и переключение мысли на анализ средств собственного мышления.

«О какой рефлексии может идти речь, если мысль движется в рамках старой цели это-то и надо остановить, переключив ее на анализ средств собственного мышления» (Алексеев Н. Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: дисс. на соискание ученой степени докт. психол. наук. — М., 2002. — С. 16).

Фиксация предполагает восстановление уже проделанного, пройденного пути в основных, узловых пунктах и определение причин переходов между ними, а *объективация* — определение существенных моментов в этих узловых пунктах и сведение их к целостному объекту, к целостной форме, которая позволяет представить весь пройденный путь в его объективированном значении.

«С объектом (в отличие от фиксации) возможно уже работать в различных контекстах, т. е. рефлексия объективирует свои результаты, давая работать в онтологической плоскости или аспекте» (там же. — С. 17).

Отстранение позволяет уйти от оценочных суждений «хорошо—плохо» и заняться сутью происходящего. По нашему мнению, если рассматривать рефлексию как процесс, состоящий из нескольких мыслительных операций, операцию «отстранение» (в том смысле, в котором ее употребляет автор) логичнее поставить на вторую позицию: «остановка—отстранение—фиксация—объективация».

Объективация трактуется в данном контексте как момент исследования собственной деятельности. Она позволяет представить свою деятельность или какой-то ее фрагмент как объект мысли при помощи тех или иных теорий, понятий и моделей.

Итак, к критериям, по которым можно отличить деятельность от активности или функционирования, можно отнести следующее:

— наличие у человека осознанной, т. е. имеющей для него личностный смысл, цели (замысла). Цель указывает на конкретный и

достижимый результат, в то время как замысел задает направление движения к некоторой результативной области, но еще недостаточно конкретизированной относительно конечного результата;

— осознание человеком, почему именно этот результат имеет для него ценность;

— наличие программы, плана достижения этого результата (оценка ситуации, постановка задач, выбор средств, оценка ресурсов и т.д.);

— наличие периодически осуществляемой рефлексии процесса деятельности и ее результатов относительно поставленных целей или замысла (т.е. действительно ли мы достигли тех результатов, которые были ранее сформулированы в целях).



Комментарий

Понятие «деятельность», по нашему мнению, является центральным для понимания любых феноменов, связанных с образованием, обучением и воспитанием, так как оно позволяет рассматривать образование как искусственную систему, состоящую из различных взаимодействующих деятельностей. Эта система кем-то создается (т.е. у нее есть автор или авторы) с целью достижения результатов, соответствующих определенным ценностям и идеям. Другими словами, образовательная (педагогическая) деятельность всегда проектируется: существуют идея, программа и план ее реализации.

Эффективное достижение результата во многом определяется тем, насколько хорошо люди смогли скоординировать свои частные усилия для достижения общего результата. Следует также отметить одну из главнейших особенностей деятельности, которая, собственно, и определяет развитие общества в целом, — деятельность (ее состав и структура) с течением времени изменяется. Механизм этого изменения состоит в постоянном динамическом взаимодействии традиции и инновации. Его суть состоит в том, что инновация преодолевает сложившуюся традицию и впоследствии становится новой традицией.

По мнению Э.С.Маркаряна, «...любая инновация, если она принимается множеством входящих в ту или иную группу людей, стереотипизируется и превращается в традицию... традиции выступают в качестве необходимой предпосылки творческих процессов создания того фонда, путем комбинации элементов которого во многом и осуществляются эти процессы. Традиции же и задают им общую направленность»¹.

¹ Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука. — М., 1983. — С. 155.

Таким образом, инновации в образовании являются необходимым фактором его развития, являющимся внутренним законом развития всякой деятельности. Однако в каждой образовательной системе можно выделить ту традицию (идеи, ценности, цели, способы), которая является ее основанием и неявно задает правила ее функционирования и, следовательно, действия работающих в ней людей.

Следует сказать также о роли отдельного человека, индивида, личности в деятельности и о роли деятельности в его жизни. Несмотря на существование традиции в реализации той или иной деятельности, человек в силу особенностей восприятия, мышления, восприятия осуществляет ту инновацию, которая является фактором развития деятельности. В то же время деятельность оказывается необходимым фактором в развитии человека. Она позволяет не только проявиться тому «совершенству», которое есть у каждого, но и оформляет его в соответствующие умения, понимание и мышление. Используя их, человек, в свою очередь, может изменить ту систему, которая участвовала в их формировании.

1.2. Понятие «образование»

Сегодня содержание понятия «образование» настолько размыто, что к образованию относят все что угодно. Также размыто и понятие «образованный человек». Достаточно ли получить диплом о высшем образовании, чтобы быть образованным? Можно ли быть образованным, не имея подобного диплома и не заканчивая высшее учебное заведение? Связано ли образование с количеством прочитанных книг? Определяется ли образованность наличием у человека определенной суммы знаний?

Обратимся к источникам и посмотрим, как разные авторы трактуют данное понятие.

«Образование — получение систематизированных знаний и навыков. Совокупность знаний, полученных в результате обучения. Образованный — имеющий разносторонние знания» (Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка).

«Образовать, позднейшее изменение глаг. ображать, — придавать чему-то образ, обделывать, выделять вещь, образ чего из сырья» (Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка).

«Образование — процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков. В процессе образования происходит передача от поколения к поколению знания всех тех духовных богатств, которые выработало человечество, усвоение результатов общественно-

исторического познания, отраженного в науках о природе, обществе, в технике и искусстве, а также овладение трудовыми навыками и умениями. Образование — необходимое условие подготовки к жизни и труду, основное средство приобщения человека к культуре и овладения ею; фундамент развития культуры» (Большая советская энциклопедия).

«Образование — социальный институт, выполняющий функции подготовки и включения индивида в различные формы жизнедеятельности общества, приобщения его к культуре данного общества» (Энциклопедический социологический словарь. — М., 1997).

«...образование теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает, в конечном счете, специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей» (Гадамер Х. Г. Истина и метод. — М., 1988. — С. 51).

«Называя какой-либо народ образованным, мы выражаем ту мысль, что этот народ умеет не только приобретать и владеть благами культуры, но и пользоваться ими так, чтобы они становились для индивидуумов источниками личных свойств, как-то: развитого чувства, утонченного вкуса, благородного характера» (Вильман О. Дидактика: в 2 т. — М., 1904. — Т. 1. — С. 117).

«Правда его (образования. — Д. И.) содержания имеет отношение ко всем явлениям культуры, но оно воспроизводит эти явления лишь с выбором и как бы в уменьшенном масштабе; образовательное стремление направленно к известным общим основным умениям, знаниям, воззрениям, к общегодному и общеплезному содержанию умений и знаний» (там же. — С. 118—119).

«Образование приобретается самостоятельно, но при содействии других» (там же. — С. 83).

«Образование состоит в передаче опыта посредством общения» (Дьюи Дж. Демократия и образование. — М., 2000. — С. 14).

«...вершиною человеческого образования является не некоторая наивысшая степень образованности, а наиболее свободная способность к образованию, неограниченная возможность самообразования; и только благодаря ей достигается в то же время полная способность участвовать в работе по образованию других» (Наторп П. Социальная педагогика. — СПб., 1911. — С. 222).

«Образовывать — это значит придавать форму, как бы созидать из хаоса; это значит доводить какую-либо вещь до свойственного ей совершенства; совершенным же называется то, что таково, как оно должно быть. ...образование — это внутреннее развитие прирожденных задатков, причем при необходимом содействии других» (там же. — С. 2—3).

«Правило: *учись тому, что тебе будет нужно*, можно противопоставить другое правило: *учись тому, что образует тебя*, но окончательно исправляется оно только третьим: *учись тому, что делает тебя годным*. Годность заключает в себя специальную практическую способность, но стремление к годности свободно от эгоистического оттенка погони за успехом» (Вильман О. Дидактика: в 2 т. — М., 1908. — Т. 2. — С. 39).

«Образование есть прежде всего и по преимуществу именно подготовка к участию в социальной жизни» (Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология. — М., 1998. — С. 257).

«Преподавание (преподнесение) знания имеет смысл в неизменной среде. Но если существует истина, касающаяся всех нас, то она состоит в том, что мы живем в постоянно меняющейся среде. По мере приближения к новому веку начинает казаться, что наша единственная константа — это стремительные перемены. В чем я могу быть совершенно уверен, так это в том, что преподаваемая сегодня физика устареет через пять лет, а то и быстрее. Преподаваемая психология, безусловно, устареет лет через десять. Так называемые исторические факты очень сильно зависят от современных нравов и культурных установок. Химия, биология, генетика, социология находятся в таком подвижном состоянии, что любое положение, устойчивое на сегодняшний день, наверняка претерпит изменения к тому времени, когда учащемуся придется применять свои знания.

Мы столкнулись с совершенно новой ситуацией, в которой, если мы хотим выжить, целью обучения становится *фасилитация изменения и учения*. Образованным является тот, кто научился учиться; кто научился приспособливаться и меняться; кто осознал, что безопасность зиждется не на самом знании, а на умении его добыть» (Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. — М., 2002. — С. 224).

«Вообще образование — это есть инвестиции в стартовые возможности человека. Выбор (учащимися, родителями, городским сообществом, региональными или федеральными властями) той или иной образовательной ориентации или направления подготовки является инвестиционным решением и указывает на возможную “точку” встречи данного субъекта со своим собственным будущим» (Щедровицкий Г. П. Новшества и инновации. Пять смыслов иностранного слова // htm://www.ug/ru/95.22/220802.html).

В приведенных суждениях даются как определение основного результата образования, так и характеристики самого процесса, реализация которых может привести к результату. Что касается целей или результатов образования, то все полученные значения можно разделить на пять основных групп, которые в совокупности составляют различные виды содержания образования. Итак, содержание образования — это:

- 1) совокупность знаний и умений (наиболее общих, универсальных знаний, воззрений, умений);
- 2) умение учиться, приспособливаться и изменяться;

3) подготовка к жизни в обществе (комплекс жизненных навыков и умений);

4) преобразование природных задатков и возможностей, «доведение» человека до свойственного ему совершенства (развитие природных задатков);

5) приобщение человека к культуре.

1.2.1. Термин «содержание образования»

Термин «содержание образования» мы употребляем в смысле предвиденных и конкретизированных результатов образования, а не в значении структурированного тематического материала, предъявляемого учащемуся в учебном процессе. Таким образом, можно отличать содержание образования (образовательные цели/результаты) от других составляющих педагогической деятельности, таких как тематически организованный предметный материал (математика, физика, химия, литература и т.д.), педагогические технологии, ценности и система педагогических идей и понятий и т.д. В то же время понятие «содержание образование» можно употреблять не только в смысле образовательных результатов, но и в значении всей совокупности факторов, способствующих достижению этих результатов учащимися в образовательном учреждении. Существует также понятие «скрытое содержание образование», которое как раз и включает в себя факторы, положительно воздействующие на динамику достижений учащихся, но прямо не связанные с учебным процессом. Наиболее значимыми из этих факторов являются:

- характер отношения учителя к учащимся;
- система поощрения—наказания;
- благоприятный психологический климат в школе;
- возможности принятия учащимися ответственности в различных сферах жизни школы;
- существующие в школе формы селекции и стратификации учащихся;
- существующие в школе возможности неформального, клубного общения учащихся¹.



Комментарий

Различение содержания образования, понимаемого как описание конкретных образовательных результатов ребенка, на достижение которых направлена деятельность учителя, преподавателя, и учебного предметного материала (физика, химия, биология и т.д.) является фундаментальным для образовательных инноваций, связанных с изменением содер-

¹ См.: Фрумин И. Тайны школы: заметки о контекстах. — Красноярск, 1999.

жания образования. Поэтому нельзя сказать, что преподаватель учит только физике или только литературе. Необходимо ответить на вопрос, чему я учу на материале физики или литературы, или чему *еще* я учу на материале физики и литературы. В системе общего среднего образования этот вопрос становится ключевым. Воспроизведение учебного материала в том виде, в каком он содержится в учебнике или конспекте педагога, уже не является критерием знания. Кроме того, ответив на предыдущий вопрос, потребуются ответить и на вопрос, что необходимо изменить для реализации нового содержания образования в «скрытом содержании образования», т. е. в формах организации взаимодействия всех участников образовательного процесса — администрации (управления) образовательного учреждения, учителей, учащихся и их родителей — с внешним окружением, начиная с окружных управлений и департаментов образования.

1.2.2. Образование как деятельность, цель образования

Относительно *образования как деятельности* можно сделать следующее обобщение. Образование приобретается:

- 1) самостоятельно, но при содействии других;
- 2) путем специально организованных воздействий;
- 3) путем развития прирожденных задатков;
- 4) путем приобщения человека к культуре, являющейся источником его личных свойств;
- 5) путем передачи знаний.

Почти в каждой фразе содержатся термины, смысл которых еще не определен. Так, например, не ясно, что такое знание и может ли оно передаваться в процессе обучения. Не определено понятие «культура», а следовательно, непонятно, как культура может являться источником личных свойств. Пока не ясно, что нужно вложить в понимание термина «природные задатки и возможности» и что означает их преобразование, непонятны и фразы «доведении вещи до свойственного ей совершенства», «выделять вещь, образ чего из сырья».

Понимая образование как специально организованную деятельность, можно сформулировать и его *цель* — *помочь человеку* (образование приобретает самостоятельность при содействии других) «*стать годным*», т. е. *успешным в данном обществе* путем развития его практических способностей и освоения им таких общих умений, как учиться, приспособляться и изменяться, а также умений, позволяющих ему подготовить себя к жизни и реализовать заложенное в нем совершенство.

«...первая цель школьного образования заключается в том, чтобы научить учащихся учиться. Научить учиться — это значит сформировать у учащихся ценностные мотивы учения, развить у обучаемых способность использовать различные источники информации, научить их использовать эффективные приемы познавательной деятельности, помочь учащимся понять сам смысл учения».

Вторая цель «состоит в том, чтобы научить их решать стандартные жизненные ситуации, т.е. понимать сущность и значимость проблем, усвоить существующие правила и нормы их решения, уметь их обосновать, ориентироваться в источниках информации, которые могут помочь в решении возникающих жизненных задач».

Третья цель «состоит в том, чтобы научить ориентироваться в мире ценностей, — помочь учащимся осознать сущность ценностного отношения к миру, сформировать у них знания о базовых ценностях, развить способность к определению критериев оценки явлений действительности».

Четвертая цель «заключается в подготовке учащихся к профессиональному выбору. Такая подготовка в условиях перехода к рыночной экономике означает следующее: ориентация в ситуации на рынке труда; ориентация в системе профессионального образования; ориентация в собственных интересах и возможностях...».

Пятая цель «заключается в том, чтобы научить решению нестандартных задач, к числу которых можно отнести исследовательские, творческие, мировоззренческие задачи» (Управление качеством образования: Сборник методических материалов / сост. О.Е. Лебедев. — М., 2002. — С. 34).

Чтобы продвинуться дальше в определении понятия «образование», необходимо рассмотреть некоторые философские идеи, касающиеся понятия «развитие человека», и определить содержание понятия «культура».



Комментарий

По нашему мнению образование можно понимать как процесс внутреннего формирования человека, совершающийся в искусственно созданной среде. И в этом смысле образование осуществляется с момента рождения человека, а возможно и еще раньше. Таким образом, *образование можно рассматривать и как естественный, и как искусственный процесс*, поскольку он протекает всегда в искусственной среде, создаваемой родителями и близкими родственниками, а затем в условиях той или иной системы образования. Процесс образования начинается с приспособления индивидуальных особенностей ребенка к личностным особенностям родителей, их ценностям, взглядам, мотивам, отношению к своей жизни, к укладу их семейной жизни.

По Б.М. Бим-Баду, образование дополняет стихийную, спонтанную, естественную, в частности, семейную, социализа-

цию, осуществляемую в ходе каждодневного бытия через дииду практического показа и подражания, сообщением и усвоением концентрированного, специально отобранного знания.

Особо следует обратить внимание на один из ключевых смыслов понятия «образование»: образование приобретается самостоятельно, но при содействии других. Отсюда следует, что человека нельзя образовать, *можно только содействовать его собственному образованию*, помогая реализовывать свою тенденцию образования (развития). Однако высказанное соображение относительно одного из смыслов понятия «образование» является лишь одной из возможных идей, касающихся сущности развития человека. Другая идея заключается в фразе «выделять образ из сырья», и в случае принятия она может стать основанием построения соответствующей образовательной системы. Любая система образования базируется на тех или иных идеях, ценностях и приоритетах в сфере развития человека, что и обуславливает создание различных образовательных условий.

Итак, с позиции индивида образование — это стихийный, естественный процесс, часто вообще не выделяемый из общего потока его жизни. С позиции государства и общества образование — это искусственная система, социальный институт, выполняющий вмененные ему функции. С позиции учебного заведения образование — это особый вид совместной деятельности педагога и ученика, имеющей свои цели и задачи. С позиции внешнего наблюдателя, исследователя, аналитика образование — это и социальный институт, и вид деятельности, и свойство каждого человека. Однако чтобы судить о степени образованности человека и особенностях педагогической деятельности или образовательного социального института, нужно провести специальные исследования.

1.3. Философская антропология: идеи развития человека. Представления о сущности человека в системе педагогики Я. А. Коменского и Р. Штейнера

«Антропология представляет собой вид жизненной философии, ...которая пытается понять всего человека в его жизненной действительности» (Шульц П. Философская антропология. Введение для изучающих психологию // http://psybealink.flogiston.ru/internet/infor/schulz_infor.htm).

Почему, пытаясь разобраться в сути образования, педагогической деятельности, приходится обращаться к философской ан-

тропологии, на протяжении истории по-разному трактовавшей сущность человека?

Дело в том, что, исходя из трактовки понятия «деятельность», исходным материалом педагогической деятельности является человек. Но что такое «человек»? В чем его сущность? В каждой образовательной, педагогической системе в явной, а чаще в скрытой форме присутствует идея о сущности человека. Эта идея служит основой построения любой педагогической системы. Например, в педагогической системе Я. А. Коменского, определившей на три столетия основные формы организации и содержание массового школьного образования, идея о сущности человека опирается на следующие постулаты.

- Душа бессмертна, отсюда основная цель образования — это подготовить душу при жизни к служению Богу.

«...всесторонняя культура духа требует, чтобы все люди имели знания о будущей жизни, воодушевлялись мечтой о ней и прямыми путями были ведомы к ней» (Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. — М., 1982. — Т. 1. — С. 271).

- Человек изначально совершенен.

«Нет необходимости что-либо привносить человеку извне, но необходимо развивать, выяснять то, что он имеет заложенным в себе самом, в зародыше, указывая значение всего существующего» (там же. — С. 273).

- Каждый человек наделен познавательной способностью, приравненной к божественному дару.

«Ясно, что всякий человек рождается способным к приобретению познания вещей, так как прежде всего он есть образ божий» (там же. — С. 272).

- Используя правильный метод, каждого человека можно привести к нужным (учителю, обществу) результатам.

«Мы решаемся обещать Великую дидактику, т. е. универсальное искусство всех учить всему. И притом *учить с верным успехом*, так, чтобы неуспеха последовать не могло...» (там же. — С. 245).

Очевидно, что во взглядах Я. А. Коменского содержится определенное противоречие, которое он пытается разрешить. Признавая в людях существование различных врожденных способностей, он, тем не менее, искренне верит и доказывает, что все люди обладают одной и той же природой: «как бы ни отличались люди друг от друга способностями, все они обладают одной и той же человеческой природой»¹.

¹ Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. — М., 1982. — Т. 1. — С. 311.

Разница в способностях, по его мнению, «есть не что иное, как отступление от естественной гармонии или недостаток ее»¹. В связи с этим возникает метод как способ преодоления в человеке духовной недостаточности и приведения каждого человека к нужной духовной гармонии.

«...при недостатках человеческого духа наилучшим методом будет лечение, при котором умеряются излишества и недостатки дарований и все приводится в гармонию и приятную согласованность. Вследствие этого наш метод приспособлен к средним способностям (которые чаще встречаются), чтобы сдерживать преждевременное истощение наиболее даровитых и подгонять вялых» (*Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. — М., 1982. — Т. 1. — С. 312*).

Владея правильным методом обучения при работе с любым учеником можно добиться нужного результата.

«Итак, подобно тому, как на чистой доске сведущий в своем деле писатель мог бы написать, а живописец — нарисовать все, что угодно, так в человеческом уме одинаково легко начертить все тому, кто хорошо знает искусство обучения. Если этого не происходит, то вернее верного, что вина не в доске..., но в умении пишущего или рисующего» (там же. — С. 274).

Пример во многом противоположных воззрений относительно сущности человека можно найти у представителя Вальдорфской педагогики Р. Штейнера. Его идея истинной сущности человека строится на иных основаниях.

«Предлагаемые здесь методы воспитания и обучения целиком основаны на познании природы человека, познании обширном, охватывающем человека во всей полноте его существа с момента рождения до смерти; это познание включает и те сверхчувственные стороны человеческой природы, благодаря которым человек является также членом духовного мира» (*Штейнер Р. Необходимость духовной основы педагогики (Лекция. Оксфорд, 16 августа 1922 г.) // Вальдорфская педагогика: Антология. — М., 2003. — С. 38*).

«Человеческая индивидуальность (“Я”) берет начало из сверхчувственных миров и, вступая в физическое бытие, через рождение приносит с собой определенные наклонности, которые никоим образом не вытекают из наследственности, не берутся из окружающей среды, и которые могут полностью раскрыться лишь у взрослого. Учитель должен на основе внешних симптомов пытаться составить себе представление о будущих возможностях, скрытых в самом существе ребенка» (*Карлгрен Ф. Воспитание к свободе. Педагогика Рудольфа Штейнера. — М., 1993. — С. 109*).

¹ *Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. — М., 1982. — Т. 1. — С. 311.*

«Рука ребенка мала, она будет расти по своим законам роста, и мы не можем его ускорить. Мысли и чувства ребенка тоже маленькие и нежные, и нельзя стремиться отливать их в твердые, застывшие формы и думать, что ребенок, став взрослым, будет иметь те же понятия, которые мы внушили ему тридцать лет назад, когда он был маленьким...

Все, что мы сообщаем ребенку, должно быть полно жизни, чтобы *расти вместе с ним*. Вальдорфская школа смотрит на себя как на школу подготовки к жизни, в которой должно завершиться созревание человека. Действительно, задача школы не в том, чтобы полностью сформировать человека, а в том, чтобы подготовить его к той жизни, в которой должно завершиться это формирование» (*Штейнер Р.* Необходимость духовной основы педагогики (Лекция. Оксфорд, 16 августа 1922 г.) // Вальдорфская педагогика: Антология. — М., 2003. — С. 38).

«Важнейшая задача воспитателя — раскрыть индивидуальные дарования и сделать их социально плодотворными, а не готовить подрастающее поколение к прямолинейному продолжению уже проложенных путей в технике и экономике» (*Карлгрен Ф.* Воспитание к свободе. Педагогика Рудольфа Штейнера. — М., 1993. — С. 15).

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Человеческая индивидуальность («Я») берет свое начало из сверхчувственного мира.

2. От природы человек имеет определенные наклонности.

3. Наклонности не являются наследуемыми, не берутся из окружающей среды и полностью раскрываются лишь во взрослой жизни.

4. Задача учителя (воспитателя) — не «штамповать» учащихся по заранее заданному образцу, а служить их индивидуальности, помогая максимально раскрыться их индивидуальным дарованиям, делать их социально плодотворными.

В истории философской и психологической мысли существует несколько концепций развития человека. Согласно первой концепции, суть личности, активность человека полностью определяется тем, что ему передается и им усваивается из того, что накоплено человечеством за всю его историю в процессе его обучения, образования, воспитания. Человек представляет собой *tabula rasa*, т. е. «чистую доску» (Аристотель, Д. Локк, Я. А. Коменский), или сосуд, который надо наполнить знаниями и привести к «всесторонней культуре духа (Я. А. Коменский). *Образование (обучение), та или иная социальная среда становится, с этой точки зрения, сущностью развития человека.* Согласно второй концепции, источник активности человека — в нем самом, в его природных задатках, индивидуальности, в его «Я» (И. Ф. Гербарт, Р. Штейнер, А. Г. Маслоу, К. Роджерс и др.). «Разворачивание» природных задатков человека и есть суть его развития. *Образование (обучение), таким образом, приспособляется к индивидуальным особенностям человека, стимулирует их появление и социализирует их, придавая им культурную форму, ничего принципиально в них не меняя.*

Третья концепция пытается снять противоречия между первыми двумя и объяснить сущность человека на основе его естественного созревания и обучения, которые находятся в постоянном взаимодействии. Согласно этой идее, обучение способствует развитию, но также и зависит от него.

«Между обучением и развитием существует взаимная связь... Обучение не только способствует развитию, но и само зависит от него. Оно ведет за собой развитие, опираясь на его достижения. Учащиеся могут учиться только тому, к чему у них есть готовность, а она является следствием их общего развития, в котором участвуют не только обучение, но и другие его внешние и внутренние условия (Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М., 1996. — С. 88).

Из приведенного выше суждения следует, что есть развитие как самостоятельный процесс и есть обучение как фактор, влияющий на него. Развитие как независимый от обучения процесс формирует готовность к обучению. Другими словами, обучение применимо лишь к тому, что способно развиваться и уже развилось до определенной степени.

Согласно четвертой концепции развитие протекает в форме обучения и воспитания. Обучение рассматривается как главный формирующий фактор. Только благодаря обучению у человека происходит становление (развитие) высших психических функций: мышления, памяти, внимания и восприятия.

«Иными словами, по своему содержанию психическое развитие — это самостоятельный процесс, но протекает он в формах общения, присвоения, обучения и воспитания» (Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М., 1996. — С. 319).

«Например, как в педагогике, так и в психологии широко распространено убеждение, что существует закономерная линия психического развития ребенка, в которой *последующие состояния однозначно определены* предшествующими... При этом говорится о существующей в современную эпоху системе обучения и воспитания, но реально ее влияние на развитие способностей не учитывается. Вследствие этого и создается иллюзорное впечатление, что речь идет о *внутренних закономерностях психического развития* как такового.

Наверное, нет ничего более вредного для практического дела совершенствования системы образования, чем эта ложная теоретическая концепция. Ведь действительная “жизнь” каждого плана, будь то объективно задаваемые содержания обучения или способности, действительная связь всех их элементов друг с другом *задается общей структурой зависимостей в этом едином механизме и процессе усвоения и развития ребенка, в едином механизме обучения и формирования его*; обнаруженная связь процессов деятельности и содержаний усвоения будет действительно объективной связью лишь благодаря особым объективным закономерностям усвоения и развития, *охватывающим*

всю эту структуру, а связь способностей в общей линии формирования будет именно такой благодаря сложившимся последовательностям задания содержания усвоения и соответствующих им процессов деятельности» (Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика. — М., 1993. — С. 159).

Иными словами, нет развития вне обучения. Смысл этого утверждения состоит в том, что именно обучение придает культурную форму генетически обусловленной, развивающейся потенциальности ребенка. Лишь через призму культуры, которую ребенок присваивает в процессе обучения, можно рассматривать такой объект как развитие.

Так что мы подразумеваем под термином «развитие»? Всякое ли изменение есть развитие? Сегодня ребенок такого роста, а завтра он подросток на два сантиметра. Он развился? Селекционер привил дерево. Произошло ли развитие? Попытаемся ответить на эти вопросы.

1.4. Понятие «развитие», роль среды в развитии человека

Какой смысл вкладывается в термин «развитие»?

Л. С. Выготский утверждал, что развитие представляет собой «сложный процесс, определяемый рядом признаков».

«Первый признак заключается в том, что при всяком изменении субстрат, лежащий в основе развивающегося явления, остается тем же самым. Второй ближайший признак заключается в том, что всякое изменение здесь носит до известной степени внутренний характер; мы не называем развитием такое изменение, которое совершенно не связано ни с каким внутренним процессом, происходящим в том организме и в той форме активности, которые мы изучаем. Единство, как постоянство всего процесса развития, внутренняя связь между прошедшей стадией развития и наступившим изменением — вот второй основной признак, который входит в понятие развития» (Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. — Т. 3: Проблемы развития психики. — М., 1983. — С. 149).

Суждение Л. С. Выготского позволяет выделить три признака развития:

— первый признак — «при всяком изменении субстрат, лежащий в основе развивающегося явления, остается тем же самым»;

— второй («второй ближайший») признак — «мы не называем развитием такое изменение, которое совершенно не связано ни с каким внутренним процессом»;

— третий («второй основной») признак — существует «внутренняя связь между прошедшей стадией развития и наступившим

изменением», причем в этой связи каждая последующая стадия развития, ее особенности определяются предыдущей.

«...организм, усваивая внешние влияния, усваивая целый ряд форм поведения, ассимилирует их в зависимости от того, на какой ступени психического развития он стоит» (Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. — Т. 3: Проблемы развития психики. — М., 1983. — С. 150).

Итак, развитие можно понимать как изменение, характеризующееся рядом признаков. Рассмотрим эти признаки подробнее.

1. Структурное усложнение последующего состояния сравнительно с предыдущим.

2. Обусловленность последующего состояния предыдущим.

«...между последовательными структурными состояниями должны быть установлены такие зависимости и связи, которые позволяли бы сводить последующие состояния к предыдущим, а затем *выводить* их из предыдущих на основании этих связей» (Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика. — М., 1993. — С. 171).

Речь идет о внутреннем, имманентном процессе (о котором говорил и Л. С. Выготский), подчиняющемся определенному закону. Именно этот внутренний механизм приводит к переходу объекта как целого из одного состояния (*A*) в другое состояние (*B*).

3. Наличие внутреннего механизма перехода из одного состояния в другое, присущего (имманентного) данному объекту как целому.

«...говоря о развитии, мы всегда должны подразумевать *имманентный* процесс, т.е. «движение», идущее *внутри* выделенного предмета» (там же. — С. 172—173).

4. Существование преимственности между состояниями *A* и *B* («внутренняя связь между прошедшей стадией развития и наступившим изменением»). Этот признак логически вытекает из предыдущих. Преимственность можно выразить следующим образом: « $A \rightarrow AB \rightarrow ABC$ » и т.д. В этой схеме заложен важный смысл: несмотря на изменения, объект остается тем же самым. Например, *X* становится X_1, X_2, X_3 , но не перестает при этом быть *X*. Отсюда можно сформулировать следующий признак развития.

5. В процессе развития объект сохраняет свою идентичность. Другими словами, он не становится принципиально другим объектом («субстрат остается тем же самым»).

Так, не ясно, личинка стрекозы, которая живет под водой, и стрекоза — это один и тот же организм или разные организмы?

Применительно к понятию «развитие» существует еще один важный аспект. Как быть с признаком имманентности, если мы предполагаем, что состояние *B* вызвано еще каким-то элементом *C*? В данном случае мы его либо включаем как структурный эле-

мент целого, и тогда он развивается по законам этого целого, либо рассматриваем как изолированный, внешний элемент, и тогда он приобретает статус условия развития¹. Тогда возникает вопрос, который Г. П. Щедровицкий формулирует следующим образом: «...можем ли мы применять это понятие (“развитие”. — Д. И.) к тем искусственным изменениям, которые происходят под влиянием внешних элементов, в частности норм, и “тянут” рассматриваемый объект к каким-то телеологически заданным характеристикам?»²

Этот вопрос становится центральным, когда мы пытаемся понять роль обучения в развитии человека. Если обучение — это лишь внешний фактор, влияющий на развитие, т. е. его условие, то оно не соответствует признаку имманентности и не может определить развитие. Может ли обучение быть тем имманентным законом, который определяет процесс изменений? С точки зрения внешнего наблюдателя с ребенком происходят различные изменения. Он растет, научается ходить, говорить, затем читать, считать, писать и т. п. Но какие из этих изменений можно отнести к развитию, а какие из них развитием не являются? Например, ребенок выучил таблицу умножения, научился решать квадратное уравнение, выучил стихотворение. Можно ли на основании этих приращений (каждого в отдельности или вместе взятых) констатировать, что ребенок развился? Возможно, развились какие-то функции, например память, мышление или интеллект?

На основании приведенных выше признаков развития такого вывода сделать нельзя. Ребенок не знал стихотворения — он выучил его. Если он смог его выучить, значит, он уже владел на определенном уровне языком и речью, и у него была память. Произошло ли в этом случае структурное усложнение? Как это узнать? Если оно произошло, то должно появиться новое свойство. Чему ребенок научился, когда выучил стихотворение или сто стихотворений? Он научился писать стихи? Он научился понимать поэтический текст? Он избавился от комплекса неполноценности? Какое у него появилось новое свойство, по которому можно было бы судить, что произошло структурное усложнение?

По-видимому, в рассмотренном примере никакого структурного усложнения нет. Поэтому нет и никакого развития. Другое дело, если ребенок не умел писать, но научился. Появилось новое свойство. Однако один пишет без ошибок, в то время как другой так никогда и не научается писать без ошибок. Один с легкостью овладевает иностранным языком и математикой, использует их в дальнейшем в своей жизни и профессиональной деятельности, а другой так и не овладевает ни тем, ни другим. Начинает прояв-

¹ Щедровицкий Г. Педагогика и логика. — С. 172.

² Там же. — С. 173.

латься еще один признак — предыдущее состояние определяет последующее. *У каждого своя готовность, предрасположенность к достижению тех или иных видов образовательных результатов.* Это одно из необходимых условий развития. Обучение также является необходимым условием развития этих предрасположенностей, помогает им оформиться в определенные культурные формы мышления и деятельности.

Что задает целостность такого объекта как развитие ребенка (его интеллекта)? Какой процесс или процессы определяют эту целостность? По-видимому, в младенчестве таким процессом является *общение ребенка со взрослыми.* Общение в отличие от обучения и воспитания может не иметь специальной целевой составляющей, но вместе с созреванием оно обеспечивает изменения, происходящие в личной и интеллектуальной сферах ребенка. Вне общения, вне взаимодействия со взрослым у него замедляется созревание мозговых структур, что определяется как задержка развития. В дошкольном возрасте в процессе общения ведущим процессом становится организуемое взрослыми в разных формах самостоятельное взаимодействие ребенка с предметной средой. Взрослый становится посредником, который предлагает ребенку различные формы его взаимодействия с *миром предметов.* Следуя этой логике, можно сказать, что в школе взрослый становится посредником во взаимодействии ребенка с *миром знаков.* В данном случае основным процессом, определяющим развитие, становится понимание, а не усвоение информации (сведений). Интересен также вопрос, какой процесс задает целостность такого объекта как развитие взрослого? Возможно, механизмом развития является принятие человеком в силу тех или иных мотивов *осознанной установки* на изменение своих качеств, умений, ценностей, деятельности.

«Вопреки распространенным представлениям развитие не есть условие или состояние, определяемое тем, чем человек обладает. Это процесс, в котором увеличиваются способности и желание индивида удовлетворять свои желания и желания других людей. Это возрастание способностей и потенциала, а не приобретенного. Это скорее вопрос мотивации, знаний, понимания и мудрости, чем богатства. Это в большей степени относится к тому, как много может сделать человек с тем, чем он уже обладает, нежели к тому, как много у него есть» (Акофф Р. Планирование будущего корпорации. — М., 1985. — С. 63).

Целостность такого объекта как развитие взрослого определяется рефлексивной установкой на осуществление каких-то изменений в поведении, личности, понимании или деятельности, и обучение может стать средством или условием этих изменений. В этом случае *роль внешней силы играет рефлексия.* По сути, именно наличие способности к рефлексии, оценке своего поведения или деятельности в той или иной ситуации и приложению усилий

для их коррекции может служить одним из основных социальных критериев проявления в человеке «взрослости». Хорошо известно, что можно дожить, как говорится, до седых волос, но так и не стать взрослым.

Таким образом, *процесс развития всегда связан и с целенаправленной или стихийной внешней силой и с внутренней тенденцией к определенному изменению*. Из сказанного следует, что не всякое обучение, и не всякая семейная среда могут быть условием развития ребенка (его интеллекта или личности). Условием развития могут выступать лишь те факторы, которые инициируют, поддерживают и питают имеющиеся у ребенка способности, его интересы, а также позволяют вырабатывать средства для их удовлетворения.

Например, особая роль внешней силы проявляется во всех изменениях, связанных с развитием тех или иных организаций. Организация — это сообщество людей, которые координируют свою деятельность для достижения общей цели. Эта координация и осуществляется с помощью этой внешней силы, которой является система управления. Именно управление при помощи программ и планов развития осуществляет в организации изменения в соответствии с поставленными целями.

Согласно Г. П. Щедровицкому, разработка программы развития есть основной момент управления, и если этого нет, то нет и никакого управления.

По-видимому, верно и обратное: никакое развитие организации невозможно без управления, которое и исполняет роль внешней силы. Одна из основных функций управления состоит в том, чтобы определить тот идеал, который задает направление развития. Обычно его называют *миссией*, или *общим видением стратегического будущего* организации. В то же время только учет имманентных процессов и закономерностей, которым подчиняется деятельность организации (законы рынка, культурные традиции особенности мотивации людей), позволяет сделать шаг в развитии организации. Однако чтобы осуществить развитие, и этого недостаточно. Управленцу необходимо осознавать, что все, что происходит в организации, является прямым или опосредуемым следствием его управленческих действий (бездействия), а не результатом внешних условий, особенностей сотрудников и т.п. Чтобы таким образом видеть ситуацию, руководитель должен периодически осуществлять рефлекссию своей собственной деятельности, т.е. определять ее эффективность относительно «внутреннего закона» и внешних условий и учитывать при этом, что часть условий порождается его же управленческими действиями. Таким образом, развитие предполагает:

— наличие имманентного процесса, подчиняющегося «внутреннему» закону (понимание этого закона управленцем);

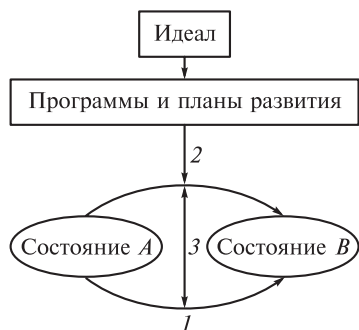


Рис. 2. Схема «шага» развития:

1 — имманентный процесс изменений, 2 — изменения в соответствии с программой развития, 3 — рефлексия¹

- наличие внешней управляющей силы;
- наличие осознанного идеала (миссии, цели), определяющего направление развития;
- учет внешних условий;
- организацию внутренних условий, необходимых для достижения целей;
- наличие рефлексии, объединяющей в единое целое идеал, имманентный процесс и условия (рис. 2).

Осознанность человеком своего предназначения и использование обучения для своего развития представляет, по сути, идеальный вариант развивающегося целого. В случае развития организации такое целое со-

ставляет деятельность всех членов организации в соответствии с программой развития, учитывающей как внутренние тенденции развития организации, так и рыночные и прочие социальные тенденции. При этом важную роль играет создание позитивной мотивационной среды, в которой сотрудники хотели бы реализовывать программу развития как средство удовлетворения своих интересов. То же самое относится и к образовательному процессу, к взаимодействию учителя и учащихся. Все остальные условия (факторы окружающей среды) могут влиять на определенные составляющие процесса развития, но не могут принципиально изменить его.

Причем следует понимать, что идеал, хотя и является обобщенным образом будущего, например какого-то продукта, результата, но в то же время содержит *существенные признаки* этого продукта. Именно такой образ позволяет организовать реальную деятельность по созданию условий для достижения требуемого результата, более конкретно сформулированного в целях и задачах программы.

Очевидно, что любой процесс развития осуществляется в конкретной социальной среде. Какова же роль среды в развитии человека?

Среда в нашем понимании — это не только то, что противостоит человеку, окружает его, влияет на него, но и то, что человек создает (своими чувствами, пониманием, мыслями, действиями). Создав среду, личность выстраивает с ней взаимодействие.

¹ Схема разработана в Московском методологическом кружке (ММК).

Таким образом, жизнь человека определяется не просто физической или социальной средой, а его *личным отношением* к тому, что его окружает, и действиями, которые являются следствием его понимания ситуации, его целей, интересов, принципов и ценностей. Одна и та же физическая среда одним приносит радость, а другим — дискомфорт.

«Человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая ему дает физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие» (Введение к Стокгольмской декларации, принятой на конференции Организации Объединенных Наций в 1972 г.).

Тем не менее не ясно — что формирует отношение и что является основной причиной именно такого отношения к окружающей действительности? Может быть, обучение, воспитание или врожденные задатки, врожденные индивидуальные особенности человека? Однозначного ответа на этот вопрос не существует.

«Обнаруженная связь некоторых форм родительского поведения с определенными личностными характеристиками потомков сама по себе не позволяет сделать вывод о том, что родительское поведение является причиной возникновения личностных характеристик детей. ...именно гены, а не варианты поведения родителей будут приводить к появлению у детей сходных черт» (Купер К. Индивидуальные различия. — М., 2000. — С. 133).

Можно выделить несколько основных вариантов механизма взаимодействия среды (в широком смысле) и задатков.

1. Каждый человек имеет примерно одинаковый состав задатков, но развиваются лишь те, для которых есть благоприятная среда; среда — источник развития.

«Среда является для ребенка тем местом, в котором обнаруживаются и “живут” идеальные формы, т. е. она является источником детского развития» (Воронцов А. Б., Чудинова Е. В. Учебная деятельность. Введение в систему Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. — М., 2004. — С. 58).

2. В развитии ребенка имеются «сенситивные периоды», приуроченные к определенному возрасту. В соответствии с внешним воздействием, которое было оказано на ребенка в эти периоды, у него разовьются те или иные качества и способности. Если же воздействие было оказано раньше или позже, то ряд способностей никогда не смогут быть развиты. Подобная модель базируется на предположении, что у каждого человека в потенции присутствуют все возможные способности. Что получит свое развитие, а что нет, определяется, в конечном счете, только тем, будет ли оказано на ребенка определенное воздействие в нужное время или не будет.

3. Каждый человек имеет уникальный, неповторимый состав задатков, но развиваются лишь те, для которых есть благоприят-

ная среда; среда может оказаться питательной для развития того, что уже заложено в человеке, а может оказаться нейтральной или даже угнетающей природные дарования человека, однако она не может принципиально изменить их.

«Таким образом, мы приходим к выводу, что человеческая природа чрезвычайно податлива, податлива в том смысле, что культура и среда с легкой небрежностью угнетают или даже убивают в нас присущий нам генетический потенциал, но они не в состоянии породить его или усилить» (*Маслоу А. Г. Мотивация и личность // http://www.bookam.net/read/maslou_abraham/page6/motivacija_i_lichnost.html*).

«Человек может получить наилучший характер, когда его конституция содержит наилучшее сочетание дарований и когда обстоятельства, окружающие его от рождения в течение всей жизни, могут производить на него только благоприятные впечатления; или, иными словами, когда законы и обычаи, среди которых он живет, находятся в совершенной гармонии с законами его собственной природы» (*Оуэн Р. Педагогические идеи Роберта Оуэна. Избранные отрывки из сочинений Р. Оуэна. — М., 1940. — С. 152*).

«Индивидуальность не осознается, она является тем темным корнем, из которого, по нашим психологическим чаяниям, мы ждем, что вырастет то, что постоянно выступает в человеке в новой и новой форме, в зависимости от обстоятельств» (*Гербарт И. Ф. Избранные педагогические сочинения. — М., 1940. — С. 176*).

4. Каждый человек от рождения имеет уникальные, неповторимые задатки, которые являются своеобразным фильтром, отбирающим из внешней среды лишь те факторы, которые способствуют их развитию; задатки источник развития. С этой точки зрения, что конкретно индивид выберет из окружающей его среды (культуры), т.е. чему научится, зависит не столько от обучения, сколько от индивидуальных врожденных особенностей человека. Именно врожденные задатки определяют, что человек возьмет из культуры в процессе своего образования, а что никогда не сможет присвоить, несмотря на все свои старания и старания его учителей.

«При наличии всего, что было написано по поводу важности семьи в детстве, совершенно поразительно обнаружить, что личность почти не подвержена влиянию типа семьи, в которой она воспитывается. Никакого значения не имеет, воспитывается ли ребенок в доброй, нежной, любящей семье или же в семье, где есть насилие, — любые влияния на будущую личность ребенка должны быть описаны в понятиях генетических факторов, которые он наследует от родителей, а не в понятиях детского опыта *самого по себе*» (*Купер К. Индивидуальные различия. — М., 2000. — С. 223*).

Возможно, именно индивидуальность человека (его генотип) неявно определяет выбор того или иного образа жизни, типа про-

фессиональной деятельности и особенностей ее реализации в конкретных социальных условиях, а также характер проблем и конфликтных ситуаций, в которые он попадает в течение своей жизни. С этой точки зрения можно даже сказать, что *индивидуальность человека и есть его судьба*, поскольку человек не может принципиально изменить заложенную в него программу, «генетический потенциал». Также он не может изменить и то, как этот потенциал будет реагировать на существующие обстоятельства, проявляться в конкретной деятельности и оформляться в те или иные личные качества и формы мышления.

«И в человеке его природа также сила. Можно не понять, что в него вложила природа, и стараться подавить ее стремления. Но все, что получается из отдельного человека, происходит благодаря использованию заложенных в нем сил, часто даже вопреки ложному их применению, не соответствующему его природе» (*Дистервег Ф. В. А.* Руководство к образованию немецких учителей // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. — М., 1981).

Согласно этой точке зрения, все в жизни человека предопределено заранее и от его усилий ничего не зависит. Человек лишь игрушка в «руках» своей природы и особенностей среды. Так что же зависит, а что не зависит от усилий человека?

Согласно идее предопределенности, сам выбор направления, сферы приложения усилий, характер действий человека в конкретных условиях зависит, в первую очередь, от его индивидуальных особенностей, о которых ни он сам, ни окружающие его люди не знают до того момента, пока они не начинают проявляться в его поведении и деятельности в тех или иных ситуациях. Например, в том, чем он предпочитает заниматься, как он строит свои отношения с окружающими людьми, кого он выбирает себе и кто его выбирает в друзья, в том, как он реагирует на те или иные события, и т. д. По-видимому, возможен и такой случай, когда внешние обстоятельства жизни данного человека настолько противоречат его способностям, что они вообще не могут проявиться (развиться). Он вообще не знает об их существовании.

Возможно, человек ощущает неудовлетворенность своей жизнью или деятельностью, но не понимает, в чем причина этого. Однако один будет прикладывать усилия, чтобы что-то изменить в своей жизни, а другой нет. Почему так происходит? Занятие бизнесом в СССР подвергалось уголовному преследованию, вплоть до расстрела. Тем не менее находились люди, которые занимались им, организовывали целые подпольные фабрики. Как только занятие бизнесом в России было разрешено, многие преподаватели, научные сотрудники, врачи и инженеры стали заниматься предпринимательством (часть из них вполне успешно), а многие нашли применение своим способностям в новых для России сфе-

рах услуг: рекламе, компьютерных технологиях, консалтинге, психотерапии, выборных технологиях, банковском деле и т.д. Эти люди активно начали осваивать новые виды деятельности.

Возникает вопрос: «А может быть, и сама возможность прикладывания усилий для реализации своих способностей также не зависит от внешних обстоятельств, а является врожденной особенностью человека?» Как правило, способность прикладывать усилия трактуется как результат воспитания. Если она отсутствует, то считается, что человека просто не приучили к этому.

Человек не может изменить свои способности, но может их реализовать максимально или вообще не реализовать. Только от усилий самого человека, в конечном счете, зависит, достигнет он «потолка» развития своих способностей или нет. Вспомним вышеприведенное суждение Р.Акоффа, согласно которому развитие связано, скорее, с тем, «как много может сделать человек с тем, чем он уже обладает». Человек может понять и принять свои особенности характера, развить свои способности, освоить с их помощью того или иного вида мышления и максимально успешно реализовать себя в личной, профессиональной и общественной жизни, а может постоянно мучиться от неудовлетворенности собой, тем, что он делает, окружающей его реальности. Реализовать свое «Я», разобраться в его особенностях, идентифицироваться с ним и использовать его на благо, т.е. выявить в себе то совершенство, которое заложено в каждом человеке, возможно, и есть главная задача человека. Главное понять, в чем заключается это совершенство и максимально его реализовать.

«Человек вообще и каждый человек в частности исполняет свое конечное, всеобщее и индивидуальное предназначение, лишь совершенно выявляя то, что он есть» (*Гумбольдт В. Язык и философия культуры.* — М., 1985. — С. 179).

Очень хочется думать, что каждый человек в той или иной степени может понять и принять свое предназначение, и что это зависит лишь от его сознательной воли, усилий, понимания. Но от чего зависит степень его усилий? Наверное, в первую очередь, от его заинтересованности в том, что он делает. Возможно, в качестве инициатора усилий, организатора рефлексии человека (относительно себя и окружающей ситуации) может выступить образование. Однако только в том случае, *если оно станет для человека той реальной деятельностью (а не транслятором сведений), форма и содержание которой будет отвечать его внутренним тенденциям, вызовет его заинтересованность и станет осознанным средством его развития.*

«Ребенок сам строит свою личность, а мы ему в этом только помогаем. Мы (имеется в виду школа, обучение. — Д.И.) лишь расчищаем для них дорогу, и каждый выберет свою, отвечающую

индивидуальным склонностям, вкусам и запросам» (Френе С. Избранные педагогические сочинения. — М., 1990. — С. 39).

Кроме того, это возможно только если человек будет понимать (иметь понятие), что такое обучение и развитие, и каким образом обучение может стать механизмом его развития. Только в этом случае обучение сможет соответствовать признаку имманентности, помогая человеку не только реализовать свои способности, но и осознать, в чем они заключаются.

Таким образом, образование выполняет также и функцию поиска и определения каждым человеком своего «образа Я» при помощи периодически осуществляемой рефлексии. *Образованию можно придать смысл поиска, движения и определения «образа Я».* При этом движение мы понимаем и в смысле порождения этого образа средствами, ассимилированными из культуры. Поэтому в этом поиске-порождении особую роль приобретает понятие «культура».



Комментарий

Если считать образование процессом внутреннего формирования, проявления и одновременно познания своего «Я» при помощи средств существующей культуры, то понятие «развитие» является ключевым для создания такой образовательной системы, которая была бы ориентирована не на усвоение знаний, а на развитие учащихся, понимаемое в соответствии с содержанием сформированных понятий.

К сожалению, и в педагогической литературе, и в педагогической практике термин «развитие» употребляется в связи с феноменами детской жизни едва ли не чаще, чем слово «творчество», и обозначая любые изменения, происходящие с ребенком. Такая же картина наблюдается и в содержании суждений о различных изменениях в учебном процессе в отдельном учебном заведении или в системе национального образования. Ввели в учебный процесс несколько новых учебных предметов, а в систему выпускных и вступительных экзаменов Единый государственный экзамен (ЕГЭ), и уже можно говорить о развитии образования в национальном масштабе.

Нелишне напомнить, что развивается всегда целое, определяя развитие своих частей. Это относится и к образованию человека, и к образованию как общественному институту. Обучение есть лишь условие развития человека. Только сам человек может сделать его средством своего индивидуального развития, а система управления обучением — условием развития детей. Также и образование как общественный институт является лишь частью общественной системы и в определенном смысле повинуется «внутреннему закону», который надо