

Контуры новой дидактики

Александр Олегович Карпов,

руководитель Научно-образовательного центра «Инновационная педагогика в техническом университете», начальник управления «Образовательные и научные молодёжные программы и проекты» МГТУ им. Н.Э. Баумана, кандидат физико-математических наук

КУЛЬТУРА, РАЗВИВАЮЩАЯСЯ В РУСЛЕ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ, ФОРМУЛИРУЕТ НЕПРОСТЫЕ ЗАДАЧИ ПЕРЕД НОВОЙ ДИДАКТИКОЙ ОТНОСИТЕЛЬНО УЧЕБНЫХ ПРАКТИК И УЧЕБНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СООБЩЕСТВ.

Индикатором назревающих перемен в образовании стал известный доклад Римскому клубу «Нет пределов обучению», подготовленный в 1979 г. Дж. Боткиным, М. Эльманджра и М. Малицем¹. Обучение в нём трактуется с широких позиций, выходящих за рамки *традиционно* используемых понятий образования и школьной подготовки. Эти широкие позиции фокусируются на *активную роль человека* в его отношениях как к знанию, так и к жизни. В предисловии к тексту доклада основатель и президент Римского клуба А. Печчеи оценил углубление кризисных явлений в мире как «человеческую пропасть», преодоление которой должно стать делом *новой инициативы*, нацеленной на развитие скрытой человеческой способности к *пониманию и обучению*².

Доклад диагностировал несоответствие национальных образовательных систем приоритетам и будущим потребностям общества, потерю образовательного потенциала человека как способности к обучению в *новых культурных и межкультурных условиях*³. Авторы настаивают на необходимости реализации *новой концепции обучения*, которое они назвали инновационным, в противовес традиционным формам обучения — поддерживающему (адаптивному) и шоковому. Образовательная функция общества должна обрести свойства прогнозирования (опережающее обучение), междисциплинарности, контекстной открытости (расширяет средовой и инструментальный диапазон), а также обеспечивать в качестве пе-

дагогической стратегии сочетание творческого вовлечения со специализацией, автономию личности с интеграцией в культуру, инициативную деятельность с ответственностью. Такая концептуальная структура обучения должна соответствовать потребностям и возможностям нашей эпохи, которая характеризуется угрожающей интенсификацией социокультурных сложностей практически во всех возможных областях. Как результат, человек должен выйти на более высокий уровень способностей, позволяющий ему действовать в *новых ситуациях*, «*изобретать*» и создавать новые альтернативы.

Современная европейская концепция «образование через научные исследования» нашла отражение документах Европейской комиссии, в частности, в экспертном отчёте «Высшее образование и научные исследования для Европейского исследовательского пространства» (2002 г.) и меморандуме «Роль университетов в европейской системе знаний» (2003 г.). В европейской перспективе «образование через научные исследования» представляет развитие

¹ Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M. No limits to Learning. Bridging the Human Gap. A Report to the Club of Rome. Oxford: Pergamon Press, 1979. 159 p.

Авторы доклада: Джеймс Боткин (США) — президент международной ассоциации корпоративного обучения, Махди Эльманджера (Марокко) — генеральный директор ЮНЕСКО (1966–1976), Мирча Малица (Румыния) — министр образования.

² Peccei A. Foreword // Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M. No Limits to Learning. P. XV.

³ Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M. No Limits to Learning. P. 67, 73.

в новых социокультурных условиях идей В. Гумбольдта и их дальнейшей трактовки Ю. Хабермасом в контексте коммуникативной рациональности. В европейских документах формулируется миссия современного университета — это не научные исследования и образование, а образование *через* научные исследования; при этом результат образования трактуется через *формирование компетенций*, которые рассматриваются как центральные для достижения *постоянной* востребованности в обществе знаний⁴. В экспертном отчёте Европейской комиссии отмечается поразительное *совпадение* компетенций, необходимых для проведения научных исследований, и компетенций, которые востребованы во многих профессиональных сферах современного общества.

Опираясь на эти выводы, М. Саймонс заключает, «для того, чтобы стать материально и социально успешным, необходимо стать компетентным в *создании новых знаний*». Под таким углом зрения «образование через научные исследования следует рассматривать как *необходимость*, а активное участие в научных исследованиях действительно готовит студентов к жизни в современном обществе». Следовательно, в ближайшей перспективе «высшее образование в Европе должно сделать научные исследования действенным средством для решения проблем образования»,

при этом учителя должны идти в ногу с последними достижениями в сфере *теории познания*. Педагогический аспект проблемы заключается в том, что *отправной* точкой для «образования через научные исследования необходимо сделать использование научных исследований в качестве *методик обучения*». Таким образом, *ставится вопрос об эффективной педагогиче-*

ской операционализации научных исследований в качестве методик обучения.

У.Е. Долл указывает на то, что «мы находимся в середине радикальных интеллектуальных, социальных и политических перемен». В качестве первоочередной задачи, стоящей перед *современными теоретиками*, он считает выработку в рамках образовательной парадигмы XXI века набора критериев хорошей программы обучения⁵. При этом Долл полагает необходимым создание *новой концепции познания*, сфокусированной на такие качества «деятельных и думающих людей», как когнитивная уникальность, самосознание, самоорганизация, способность работать в условиях неопределённости. Такая концепция познания должна заострять внимание на *создание знания*, а не на его обсуждение и верификацию.

Рассматривая экономические цели современного образования, К. Уинч констатирует, что «выбор, который стоит перед обществом, подобным Великобритании, и образовательные и экономические стратегии неразделимы между собой»⁶. Общество в современных культурных условиях должно использовать таланты и энтузиазм молодёжи; а в возрасте 13–16 лет школы «должны ориентировать детей, у которых начинает формироваться интерес к вступлению в сферу оплачиваемого труда, в направлении знаний о том, что при этом будет необходимо»⁷.

Р. Юшер и Р. Эдвардс в книге «Постмодернизм и воспитание» утверждают необходимость поиска *новых концептуальных средств* для современной педагогики, действующей в ситуациях нестабильности и постоянных изменений. Их концепт «опытное обучение» предполагает включение в педагогику понятия *опыта* во всём многообразии его смыслов⁸. «Субъективная дидактика» Э. Кезела продуцирует особую культуру обучения, полагающуюся на мультипланирование и конкурирующие образцы поведения и мысли, на конструирование знания учащимися в *проблемной* среде. К.-Г. Флехзиг говорит о радикальной смене образовательной культуры и теоретически обосновывает педагогическую концепцию, опирающуюся на *множественность стилей* преподавания и ученических стратегий, ко-

⁴ Simons M. «Education Through Research» at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Research// Journal of Philosophy of Education. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. Vol. 40. No 1. P. 33, 34.

⁵ Doll W.E. A Post-modern Perspective on Curriculum. New York and London: Teacher College Press, Columbia University, 1993. P. 157.

⁶ Winch C. Work, the Aims of Life and the Aims of Education: a Reply to Clark and Mearman // Journal of Philosophy Education. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. Vol. 38, № 4. P. 634.

⁷ Ibid. P. 635.

⁸ Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. С. 439, 441.

торые создают *многообразные условия* для содержания образования.

Р. Гоудон, исследуя проблемы познания и личностного самосознания в образовании, акцентирует современную педагогическую проблематику на *открытость мышления* (против одностороннего восприятия) и межсубъектный характер познания как фактор *когнитивного разнообразия*⁹. Задача образования — ввести детей в обучение через реальный, социальный мир; задачи педагогической науки — разработка адекватной сегодняшнему времени *концепции обучения человека через контексты*, которые наиболее оптимально ведут к этому, такой концепции, которая подчёркивает значимость *собственного* существования человека в мире и соединяет под этой идеей образовательную *теорию и практику*.

Человеческая индивидуальность лежит в основе педагогической позиции Д. Карра, который позиционирует образование как маршрут к человеческому совершенствованию¹⁰, осуществляемый через инициацию в *сложные социокультурные практики*. Существующая традиция связывает образование с видом учреждений, в которых это образование осуществляется, в настоящее время оспаривается. Полемика ведётся, в частности, с позиции возросших возможностей общества *привлечь к задачам обучения институции, специализированные относительно функций, которые выполняет знание в постиндустриальной культуре*. Дж. Макбет, рассматривая проблему инертности культурного образовательного наследия, констатирует, что *педагогические методики* сегодняшних школ *плохо подготовлены к восприятию абсолютно нового мира*. Действительность такова, говорит он, что старшие школьники (после 16 лет) начинают *учиться самостоятельно, исходя из собственных мотиваций и стремлений*¹¹. Важной педагогической задачей он считает исследование *новых возможностей* более полного сближения школьного образования с той школой жизни, которую проходят дети и подростки вне школы и в гораздо большем объёме.

Дж. Томлинсон рассматривает политику и управление в образовании в контексте нового курса правительства Великобри-

тании, создающего матрицу взаимоотношений внутри школьной системы в виде объединений, которые Дж. Грэм назвал *«трансформационными партнёрствами»*¹². В качестве парадигмальной компоненты новой школьной культуры он видит школу как микрокосм плюралистического общества, в котором смешиваются личные и коллективные ценности, т. е. школу как создателя своей собственной жизни. Образовательные идеалы для современной западной школы — *рациональность и автономия*, пишет С. Куиперс, где развитие личности осуществляется в рамках её собственных приоритетов, решений, размышлений¹³. Критическая рациональность, замечает К. Уинч, формируется критической педагогикой, обращённой в *реальность*, что обеспечивает жизнеспособность культуры знаний. Критическая позиция обуславливает изучение и верификацию *пути собственного призвания*¹⁴, в то же время *автономность личности* предполагает способность определять свои цели в жизни. Таким образом, рациональная и критическая позиции в педагогике соответствуют требованиям современного профессионального труда, для которого важна способность критически оценивать и отвечать на новые ситуации, а также навыки коллективной и индивидуальной работы.

Анализируя развитие образования в нашей стране, Н.Д. Никандров с соавторами указывает на ряд острых проблем отечественной школы в 70–80-х годах, в частности, связанных с *унификацией обучения*¹⁵. Трудности, которые испытывает школа

⁹ Godon R. Understanding, Personal Identity and Education // Journal of Philosophy of Education. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. Vol. 38, No 4. P. 593.

¹⁰ Carr D. Making Sense of Education. London and New York: RoutledgeFalmer, 2003. P. 9.

¹¹ MacBeath J. Schools to communities // Tomorrow's Schools — Towards Integrity / Edited by Chris Watkins, Caroline Lodge and Ron Best. London and New York: RoutledgeFalmer, 2000. P. 138.

¹² Tomlinson J. Policy and Governanse // Tomorrow's Schools — Towards Integrity / Edited by Chris Watkins, Caroline Lodge and Ron Best. London and New York: RoutledgeFalmer, 2000. P. 156.

¹³ Cuypers S.E. Critical Thinking, Autonomy and Practical Reason // Journal of Philosophy of Education. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. Vol. 38, No 1. P. 75.

¹⁴ Winch C. Developing Critical Rationality as a Pedagogical Aim // Journal of Philosophy Education. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. Vol. 38, No 3. P. 467, 468.

¹⁵ Егоров С., Вендровская Р., Никандров Н. Россия // Салимова К., Додде Н. Педагогика народов мира: история и современность. М.: Педагогическое общество России, 2001. С. 329, 332.

сейчас, обусловлены качеством образования, сложностями в осуществлении педагогических исследований, подготовкой учителей, а также социальной мотивацией учеников, которые не связывают экономический успех в жизни с хорошим образованием. При этом В.А. Лекторский отмечает, например, что для общества наиболее развитых стран *мерилом богатства* становится производство, распространение и потребление *знания*, а социальное *расслоение* общества будет определяться отношением к знанию, к возможностям его создания и использования¹⁶. Рассматривая генезис научного и обыденного сознания, В.С. Степин пишет, что «с развитием науки и превращением её в одну из важнейших ценностей цивилизации, её способ мышления начинает оказывать *всё более активное воздействие* на обыденное сознание»¹⁷. Способность науки обеспечивать сверхдальное прогнозирование практики, выходя за рамки существующих стереотипов производства и обыденного опыта, следует признать детерминирующим образователь-

ную систему фактором. Отсюда происходит необходимость педагогического интереса к исследовательским методам обучения.

Современные задачи педагогической науки рассматриваются В.В. Краевским в контексте ситуации, для которой характерно то, что «*в настоящее время* система образования в нашей стране вступила в период обновления, которое *требует системообразующих представлений о путях её модернизации*». Одной из *самых важных* задач педагогической науки сегодня является разработка *нового содержа-*

ния образования и соответствующих ему *методов*¹⁸. В работе, опубликованной в журнале «Вопросы философии», В.В. Краевский выделяет в качестве фактора, создающего возможность *устойчивого развития общества*, овладение учеником богатствами человеческой культуры¹⁹. Именно представление о содержании образования как о *педагогически адаптированном социальном опыте* соответствует современным установкам гуманистического мышления. В образовательной системе в контексте *социальной практики* становление личности и социализация выступают как процесс вхождения индивида в социальную среду, приобщения его к *системе социальных связей*. В концепции, разработанной исследовательской группой под руководством В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, предложен культурологический подход к построению концепции содержания общего среднего образования, которое может служить основой приобщения школьников к творческой исследовательской деятельности²⁰. Исследовательский и эвристический методы способствуют воспитанию добросовестности, интереса к творчеству. Проблемное изложение стимулирует потребность в культуре мышления²¹.

Несмотря на появление отдельных теоретических решений, культурная ситуация и учебная институция в целом характеризуются противоречивостью, порождаемой отсутствием *обоснованной* теоретической концепции развития отечественного образования. Обеспокоенность вызывает, в первую очередь, проблема формирования человеческого капитала в рамках современных форм образовательной практики. Нарастает социальная конфликтность между современной идеальной моделью образованного человека, объективно требующейся обществу для его позитивного развития, и конкретным образцом, востребуемым индивидом в соответствии с текущей социальной ситуацией²².

А.С. Запесоцкий в монографии «Образование: философия, культурология, политика» констатирует, что сегодня складывается новый тип культуры, однако современный этап развития культуры не имеет *адекватной системы образования*. Такое положение дел обуславливает *интенсив-*

¹⁶ Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М.: Эдиториал УРСС, 2001. С. 6.

¹⁷ Степин В.С. Теоретическое знание. С. 45.

¹⁸ В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. М.: Издательский центр «Академия», 2005. С. 16.

¹⁹ Краевский В.В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) // Вопросы философии. М.: Наука, 2009. С. 77.

²⁰ Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. 352 с.

Краевский В.В. Содержание образования — бег на месте // Педагогика. 2000. № 7. С. 3–12.

²¹ Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский Центр «Академия», 2008. С. 44.

²² Багдасарьян Н.Г. Ценность образования в модернизирующемся обществе // Педагогика. М., 2008. № 5. С. 4.

ные поиски оптимальной модели образования²³. В качестве социальных последствий деградации образовательной системы, считает автор, следует ожидать усугубление экономических и политических проблем, ставящих под угрозу тот уровень цивилизации, который был достигнут в нашей стране за последние десятилетия. Л.А. Микешина в работе «Философия познания» полагает, что на переходе веков требуется *переосмысление базисных когнитивных идей теории познания*²⁴, среди них, в частности, влияние социокультурных факторов на содержание знания, способы и результаты познавательной деятельности. Педагогическая теория сегодня должна центрироваться на «возвращение субъекта в образование», имея в виду преодоление обезличенного подхода и формирование целостного человека, а не «решателя» учебных задач, *становление «живой» индивидуальности из ряда его субъективных потенциальностей*. Такое образование-становление обнаруживает фундаментальную связь с нахождением, «добыванием» и конструированием личности».

Учитывая творческий характер практической работы по производству нового знания, в учебном деле стала проявляться когнитивная роль допонятийного, интуитивного уровня познания, его культурогенность; из чего, как пишет Л.А. Микешина, теории образования следует сделать свои дидактические следствия. «Радикальные изменения в сфере обучения и образования в целом, формирующие *новый интеллект*, — это в значительной мере программа, разрабатывающая приёмы и операции преобразования коренной *интуиции*»²⁵. В.П. Зинченко, обсуждая спонтанность и свободу творчества, которые обязаны сферам бессознательного, полагает главнейшими средствами продуктивного мышления и творческой деятельности — слово, образ и действие в их неявном единстве смыслов, в их культурной соотнесённости²⁶.

Д.Б. Богоявленская, руководитель разработки «Рабочей концепции одарённости», выполненной по заказу Минобразования РФ, связывает актуальность проблемы обучения одарённых детей с осознанием особой ценности для государства творческого

потенциала его граждан, при этом «*конкретная педагогическая технология рождается на пути компарации — встречного процесса — научной теории и профессионального опыта учителя*»²⁷. Путь лично-ориентированной педагогики — общий путь, по которому может идти практик, работающий с одарёнными детьми. В «Рабочей концепции одарённости» нашло отражение разработанное Д.Б. Богоявленской понимание творчества как *развития деятельности по инициативе её субъекта*, т. е. самого ребёнка. Д.Б. Богоявленская в книге «Психология творческих способностей»²⁸ приводит результаты диагностики творческих способностей и одарённости школьников, студентов и специалистов разного профиля (в том числе научно-технического), полученные по разработанному ею методу «Креативное поле». Метод реализован в ряде релевантных методик и их возрастных модификациях. На девяти тысячах испытуемых доказана его валидность, а в ряде лонгитудов длительностью до 38 лет доказана его прогностичность. В серии сопоставительных исследований по «Креативному полю» и тестам креативности чётко демонстрируются его диагностические преимущества²⁹. Одновременно с идентификацией одарённости метод «Креативное поле» позволяет раскрыть её структуру, создаёт возможность эффективной коррекционной работы по ликвидации такого явления, как «проблемы одарённых»³⁰. При этом специально отмечается необходимость *научно обоснован-*

²³ **Запесоцкий А.С.** Образование: философия, культурология, политика. М.: Наука, 2003. С. 174.

²⁴ **Микешина Л.А.** Философия познания. Полемические главы. М.: Прогресс-Традиция, 2002. С. 25.

²⁵ **Микешина Л.А.** Философия познания. Полемические главы. С. 246.

²⁶ **Зинченко В.П.** Гетерогенез творческого акта: слово, образ и действие в «котле Cogito» // Коллектив авторов. Когнитивный подход. Научная монография / Ответственный редактор — академик РАН В.А. Лекторский. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2008. С. 365, 389.

²⁷ **Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е.** Психология одарённости: понятие, виды, проблемы. Выпуск 1. М.: МИОО, 2005. С. 5, 6.

²⁸ **Богоявленская Д.Б.** Психология творческих способностей. М.: Издательский центр «Академия», 2002. С. 247.

²⁹ **Bogoyavlenskaya D.** Two paradigms — two vectors of creating the new // International journal of psychology. Article of the 29 ICP. P. 241–250 Berlin, Germany, July 20–25, 2008. T. 1. P. 415.

³⁰ **Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е.** Особенности личности с гармоничным и дисгармоничным типом развития одарённости // Российский психологический журнал. 2008, № 4. С. 61–73.

ных методов работы с одарёнными детьми³¹. Резюмируя, Д.Б. Богоявленская, в частности, отмечает, что «существующая в традиционной школе установка на «результат» (научить читать, писать и т. д.) определяет систему поощрений и формирует тем самым ценностную ориентацию, которая нередко отрицательно сказывается на стремлении детей к *исследовательскому поиску*»³². Наряду с тем, «анализ реальной деятельности испытуемых показывает, что наиболее интересные, оригинальные и глубокие изобретения сделаны людьми, для которых ведущим стимулом в работе стали *внутреннее* стремление к активному *поиску новых проблем* и задач, высокий уровень познавательной потребности»³³.

В статьях автора, опубликованных в ведущих российских научных журналах и зарубежных университетских изданиях, разработаны проблемы создания парадигмы современного научного образования и ряд фундаментальных концептов, описывающих функционирование научного образования в обществе знаний, генезис новых,

интегрированных в культуру знаний научно-образовательных систем³⁴. Созданы дидактические модели метода научных исследований — современного инструмента творческого, опережающего и междисциплинарного обучения школьников и студентов³⁵, коллективной и индивидуальной проблемно-познавательных программ³⁶, действующих в условиях учебно-научной инновационной среды³⁷. Исследованы проблемы образовательного мультикультуризма и когнитивно-культурного полиморфизма образовательных систем³⁸.

Несомненно, что новая дидактика способна оказать культурно-ориентирующий эффект на все области педагогической практики, а следовательно, и на молодых людей, которые являются их участниками, вовлекая их в мир подлинного, а не формального научного знания. В социальном плане культурная эффективность *разных* педагогических позиций, даже если они репрезентируют конкурирующие познавательные перспективы, может дать синергетический эффект в образовательных усилиях общества. □

³¹ Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д. и др. Рабочая концепция одарённости. М.: Министерство образования Российской Федерации, 2003. С. 85, 86.

³² Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. С. 247.

³³ Там же. С. 166.

³⁴ Карпов А.О. Научное познание и системогенез современной школы // Вопросы философии. М.: Наука, 2003. № 6. С. 37–53.

³⁵ Карпов А.О. Метод обучения и образовательная среда в школах науки // Народное образование. М., 2005. № 2 (1345). С. 106–112.

³⁶ Карпов А.О. Индивидуальная проблемно-познавательная программа // Народное образование. М., 2005. № 9 (1352). С. 94–100.

³⁷ Карпов А.О. Научные исследования молодёжи // Вестник Российской академии наук. М.: Наука, 2002. Том 72, № 12. С. 1069–1076.

³⁸ Карпов А.О. Когнитивно-культурный полиморфизм образовательных систем // Педагогика. М., 2006. № 3. С. 13–21.