

Образование как гуманитарная технология

*Юрий Эдуардович Краснов, начальник отдела Центра проблем развития образования
Белорусского государственного университета*

Обсуждение темы «педагогическая технология» может столкнуться с типичной мыслительной ситуацией — натурализацией понятия. Это самая главная опасность при постановке проблемы в форме вопроса: что есть педагогическая технология? Неразличение понятий «технология» и «деятельность» приводят к отождествлению технологии с производственным процессом, утверждается даже существование особой науки — технологии.

До некоторого времени проблематику педагогической технологии часто сводили до применения технических средств обучения. М. Кларин по этому поводу отмечает: «На протяжении XX столетия в педагогике делалось немало попыток «технологизировать» учебный процесс. До середины 50-х годов эти попытки были в основном сосредоточены на использовании различных технических средств обучения... Многие специалисты выделяют современный этап как переход от традиционных массовых средств информации (учебное радио, телевидение) к так называемой новой информационной технологии — ЭВМ, компьютеризированным системам хранения информации, лазерным каналам связи, микроэлектронным устройствам и т.п.». Применением технологии в обучении М.В. Кларин предлагает называть соответствующую ориентацию в образовании на создание своего рода технической среды.

Другое направление, возникшее также в 50-х годах и направленное на технологизацию обучения в целом, М. Кларин называет «технологией обучения». На Западе оно получило название «педагогическая технология». «Этот подход в настоящее время распространён столь же широко, как и первоначальное понимание педагогической технологии (то есть применение технических средств в обучении). Его суть заключена в идее полной управляемости работы школы, прежде всего, её основного звена — учебного процесса... Специфика педагогической технологии состоит в том, что в ней

конструируется и осуществляется такой учебный процесс, который должен гарантировать достижение поставленных целей. Основой последовательной ориентации обучения на цели является оперативная обратная связь, которая пронизывает весь учебный процесс. В соответствии с этим, в технологическом подходе к обучению выделяются: постановка целей и их максимальное уточнение (этому этапу работы учителя придаётся первоочередное значение); строгая ориентация всего хода обучения на учебные цели; ориентация учебных целей, а вместе с ним и всего хода обучения на гарантированное достижение результатов; оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей; заключительная оценка результатов».

Как видим, «педагогическая технология» не ставит перед собой задачу объединения в педагогической деятельности двух групп требований, о которых мы говорили выше. Известный организатор так называемой Школы завтрашнего дня Л. Ховард также видит в идее полной воспроизводимости учебных процедур эффективное средство преодоления самых разных образовательных проблем. Безусловно, надо отдать должное: «педагогической технологией» введены некоторые существенные новации, без которых невозможно разрабатывать идею технологизации педагогики. Так, например, цели обучения предлагается формулировать не через изучаемое содержание, не через деятельность учителя, не через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития ученика, не через учебную деятельность учащихся, а через «результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, причем таких, которые учитель или какой-либо другой эксперт может надёжно опознать». И всё же трудно не согласиться с Клариним, утверждающим, что крупным недостатком «педагогической технологии» является «ориентация на обучение репродуктивного типа, связанная с общим тяготением к воспроизводимости

учебного процесса; неразработанность мотивации учебной деятельности, что связано с более общим и, вероятно, самым крупным недостатком педагогической технологии — игнорированием личности».

Идеология регламентированности неминуемо приводит «педагогическую технологию» к мыслям если уж не о полной замене «живого» учителя обучающей машиной, то о возможности ограничить его роль консультативно-организационными функциями, не требующими от педагога высокой квалификации. Вторая возможность многим представляется сегодня вполне реальной. А это уже, как правильно замечает М. Кларин, типичный пример технократического мышления.

Методический фетишизм и другие последствия реализации инструктивного технологического подхода для образования

Нередко учителя, говоря о педагогических технологиях, имеют в виду так знакомые им методики («методички»). В современной постсоветской педагогике весьма распространён методический фетишизм. В «методичках» описывается не деятельность учителя — что, зачем, почему, в какой последовательности, опираясь на какие психологические закономерности должен делать учитель, а тексты коммуникации, акты говорения, которые должен озвучивать на своём уроке педагог. Причём эти тексты даны в предельно конкретном виде, расписываются дословно нужные фразы учителя (как правило, вопросы и фрагменты рассказа) и предполагаемые фразы учеников (ответы и вопросы).

Главный недостаток инструктивного подхода заключается в игнорировании одной из фундаментальных проблем педагогики — противоположности и несовместимости технологических и гуманистических требований, ценностей в педагогической деятельности. В результате опоры на этот подход мы и получаем ту современную образовательную реальность, которая критикуется уже практически всеми и которая служит аргументом для критики идеи технологии как таковой.

Почему до сих пор педагогическая деятельность столь примитивна? В большинстве случаев сама по себе она не требует ни педагогических, ни психологических знаний от учителя, которого часто (особенно сейчас) с успехом заменяют специалисты-предметники, работающие в высшей школе.

Дело в том, что требования общества к современному учителю таковы (были таковыми), что они и не вынуждают его совершенствовать свою педагогическую и психологическую технику. В сущности, часто перед учителем стоит задача рассказать нечто ученикам и потребовать от них пересказа услышанного (конечно, своими словами!). «Педагогическая технология» низводится до простой схемы: учитель задаёт вопрос — ученик отвечает — учитель оценивает ответ.

Но как только мы признаем, что эксплуатация памяти учащихся, ориентация на простую передачу информации губительна не только для развития личности, но также для общества в целом, как только мы понимаем, что интеллектуальная, нравственная и эстетическая неразвитость современного человека становится препятствием в решении практически всех насущных глобальных проблем, как только мы поставим перед образованием цели развития личности и мышления детей, мы вынуждены признать, что современная инструктивно-методическая форма педагогической технологии устарела, она не способна удовлетворить насущные общественные потребности.

В чём проблема «педагогической технологии»?

Интенсификация разговоров вокруг «педагогической технологии» свидетельствует о недостаточности понятийных средств в теоретической педагогике для «схватывания» новой образовательной ситуации, требующей других способов педагогической деятельности. С помощью введения этого понятия учёные пытаются преодолеть инструктивно-методический подход к описанию и анализу существующей образовательной практики, которая, по сути своей, жёстко регламентирована и в худшем смысле технологизирована. Это не устраивает уже практически всех. Но не устраивает и слишком свободная, либеральная педагогика. Выход из этой ситуации противоречивых требований к педагогической деятельности (с одной стороны, личностно-гуманистические ценности, а с другой — ценности культурно-технологические) нам видится в разработке методологического подхода к описанию и проектированию особого класса педагогических практик (не «педагогических технологий»!).

В таком случае и только для этих целей, с нашей точки зрения, необходимо обратиться к тому семантическому полю, которое несёт слово «технология».

Педагогическая деятельность как особый тип технологии

Педагогика — социальная технология

В XX веке формируется новая группа технологий — социальные технологии. Это связано с интенсификацией общественного развития, увеличением социальных контактов, облегчением информационного обмена, возникновением целого класса однотипных общественных задач. Социальные технологии, имея в качестве предмета различные социокультурные процессы, отличаются (должны отличаться) от машинно-производственных. Построение науки об обществе — социология всегда сталкивается с проблемой принципиальной неповторяемости, уникальности фактов социального бытия в истории. По тем же соображениям — необратимости и конкретности общественной жизни — в социальных науках затруднен эксперимент. Практически невозможно говорить о воспроизводимости (в индустриальном смысле) социальных явлений. Опыт социального преобразования, действия должен оформляться в каких-то иных формах, чем опыт в промышленности. Соответственно, социальная технология должна быть системой общих принципов социального действия.

Педагогика — антропотехнология

Будем называть антропотехнологиями те технологии, в которых объектом преобразования является человек: ритуально-обрядовые формы, системы тюремного наказания преступников, религиозные культы и психотехники (в качестве антропотехнологий может быть рассмотрен каждый целостный религиозный образ жизни в рамках той или иной религии), разнообразные формы психотерапевтической и психологической практики. Любая педагогическая система является мощнейшей антропотехнологией.

Каковы особенности антропотехнологий? Уже при рассмотрении социальных технологий можно зафиксировать возрастающую роль личности деятеля в процессе деятельности. Это связано с ростом влияния действия на условия жизни других людей. Там, где затрагиваются интересы другого, возникает этическая действительность, поэтому принятие решений в области любой (социальной, экономической, культурной) политики всегда должно сопровождаться всесторонним анализом, а главное, демократической процедурой.

Удивительно, но демократические принципы практически не проникли в сферу образования (в большей, но также недостаточной степени они распространены в западной системе образования). Современная педагогическая деятельность очень похожа на конвейер. У ученика никто не спрашивает, хочет ли он выполнять те или иные действия, его попросту заставляют их осуществлять. Усиление моральной ответственности деятеля за последствия своих действий, которое мы получаем, переходя от социальных технологий к антропотехнологиям (объектом которых выступают не безликие социальные процессы, а суверенный внутренний мир другого человека), заставляет нас серьёзно задумываться о самой возможности применения деятельностного подхода к педагогике.

Отношения между людьми, конечно, могут строиться как субъект-субъектные, но педагогика просто немыслима вне схемы, рассматривающей ученика как то, на что направлена преобразовательная деятельность учителя. Это утверждение должно быть основоположением, аксиомой для педагогики. А роль педагогика — деятельность, значит, к ней применим принцип технологизации. Между тем очевидно, что способ применения деятельностного подхода к педагогике, практика построения реальных педагогических действий должны быть серьёзно проанализированы и перестроены с помощью этических критериев. Способ педагогической деятельности, педагогическая технология должны удерживать в себе этические требования, гарантирующие ученику достаточную свободу самоопределения в учебном процессе (как по форме, так и по содержанию).

Педагогика — сверхмассовая деятельность, требующая образовательных стандартов

Для педагогики как вида общественной практики особенно важной характеристикой деятельности является возможность её воспроизведения, поскольку педагогика — массовая деятельность. Пока педагогика оставалась элитарной, она логически не нуждалась в технологизации своего процесса: в элитарной педагогике учитель работает с отдельным учеником, он строит индивидуальную траекторию и создаёт индивидуальные условия для его развития.

Кроме того, с тех пор как социальный институт педагогики стал захватывать большие группы детей, возникла проблема стандартов обучения; стандартов, накладываемых на способности, знания, умения учащихся. Установка на создание в образовании равных возможностей для всех требует стандартизации учебного процесса, его технологизации. Школа превращается в «фабрику», «конвейер», для её нормальной работы нужны, как минимум, два типа стандартов: стандарт на определённый уровень подготовленности поступающего в школу и стандарт на определённый уровень подготовленности выпускника школы.

Педагогика — искусственная технология или технологизированное искусство

Итак, пока педагогика работает с группой учеников, пока остаётся ориентация на государственный образовательный стандарт, пока общество предъявляет к выпускнику школы единые требования, технологизации учебного процесса не избежать. Раз так, возникает вопрос: преодолимы ли многие недостатки образования, вызванные инструктивным подходом к технологизации образовательного процесса, или их избежать невозможно? Понимание важности этого вопроса заставило видного философа, методолога США М. Вартофского обратиться к нему в работе «Искусство и технология — противоположные модели образования? Использование культурного мифа»¹. В контексте нашего анализа важно то, как и с помощью каких аргументов он проблематизирует то отрицательное отношение к слову «технология», которое так укоренено в массовом, особенно педагогическом сознании.

В общественном сознании, пишет М. Вартофский, сложились два мифологических представления об устройстве образования. Оба мифа опираются на «общепринятые различия между искусством и технологией как противоположными свойствами человеческой деятельности. Всем известно, что искусство — творческая, свободная, раскрепощённая деятельность. Всем также известно, что технология требует механического запоминания и рутинных действий, подчинена ограничениям и правилам. Если искусство предполагает оригинальность, изобретательность, богатую игру воображения, то технология представляет собой не более чем навыки, приобретаемые тренировкой и требующие, самое большее, способности подражать или следовать инструкциям... Мы признаем это различие или его анало-

гию, когда говорим об альтернативных или противоположных «стилях жизни»: свободном и подчинённом». На основании этого различия строятся следующие модели образования.

Первая, основанная на мифологическом представлении об искусстве, предлагает отказаться от механического обучения, от унаследованной системы дисциплин, от полувоенного характера школы. Предлагается устранить всё, что навязывается ребёнку: пусть ребёнок развивается и реализует заложенные в нём потенциалы, пусть этот процесс не будет стеснён пошаговым, программирующим активностью ребёнка обучением, а также оценками «правильно»/«неправильно». Пусть господствует самопроизвольность, спонтанность, свобода, пусть ребёнок творит и совершает открытия. Пусть ребёнок будет «художником» во всех мероприятиях, которые предлагаются для его воспитания, скорее «играя» с материалом и средствами, чем обучаясь их применению. Устраним тиранию расписания, устанавливающего время прихода и ухода, закрепление за одной партой, план урока. Пусть учитель станет одним из доступных ребёнку средств — не руководящим и направляющим, а только поощряющим собственные побуждения ребёнка. Устраним понятие дисциплины, табеля успеваемости, линейной шкалы «успеваемости», устраним обучение «навыкам» — пусть они приобретаются естественным путём по необходимости (как при обучении ходьбе). Школа — это не «работа», а игра. Мы готовим не обученных автоматов, а творческих деятелей. Дети не должны обучаться одинаковым вещам, пусть ребёнок обучается тому, к чему у него есть желание.

Модель образования, основывающаяся на мифологическом представлении о технологии, выглядит так. Выявим, в моделях какого типа нуждается современное общество. Разработаем типологию стандартов образования и соответствующие им учебные механизмы. Проведем тщательный отбор детей по их будущим профессиям, сформируем их в соответствии с указанными потребностями. Образование предназначено для производства винтиков для поддержания функционирования социальной машины. Школа — это не что иное, как фабрика или сборочная линия для такой особого рода продукции. Цель школы определяется не потребностями детей как человеческих существ в воспитании и развитии, а потребностями системы в специалистах и функционерах.

¹ В кн.: Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание: Пер. с англ. М.: Прогресс, 1988.

Недостатком рассматриваемого мифа (о двух моделях образования) М. Вартофский считает не то, что он воплощает одобрительное отношение к эстетике и критическое отношение к технологии, а то, что он фальсифицирует как искусство, так и технологию, превратно трактует эти виды деятельности, лежащие в основе образовательных моделей, что приводит к поверхностному и удобному гуманизму там, где требуется глубокий и трезвый радикализм.

Согласно мифу, технология отождествляется со злоупотреблениями научно-технологического общества, с использованием разума в целях эксплуатации и войны. Это представляет, по мнению автора, поверхностную, луддистскую критику технологии: ломаем машины, вернемся к земле и солнечному свету — и всё будет хорошо. Антитехнология находит свое выражение в интерпретации технологии как бездушного, аморального, безразличного к ценностям средства достижения целей. К технологии относится такой труд, который является, как правило, практическим, вынужденным, земным, удовлетворяющим четко осознанную потребность. Навыки и ремесла принадлежат, согласно мифу, сфере технологии, цели и творчество — искусству. Слово «технология», согласно мифу, имеет значение «техника», навык. Технология отделяет ремесленника от художника, рабочего от творца, толпу от элиты.

М. Вартофский резко критически высказывается об этих мифах. Дегуманизация технологии происходит за счёт отделения процесса труда от его целей, когда труд одного человека является средством достижения целей другого. Понимание искусства как освобождения от оков механической необходимости неверно: искажается природа дисциплинированного творчества в искусстве, отрицается необходимость навыков, мастерства и обучения.

Проповедуя такой взгляд на искусство, молодых людей лишают их творческих возможностей, заставляя их верить, что творить совсем легко: единственное, что требуется, — это просто что-то делать! Извращается и подрывается отношение детей к дисциплинированной, будничной работе, к систематическому овладению навыками и мастерством, историческими и культурными достижениями человечества. Такая идеология формирует не элиту, а неграмотных в культурном отношении людей. Искусство становится воскресным, праздничным, музейным, оторванным от «грязной» жизни. Неэстетические условия повседневной жизни воспринимаются как неизбежное зло технологии.

Ещё большим злом считает М. Вартофский то, что, потворствуя иллюзии в отношении искусства, мы тем самым утрачиваем реальности технологии, утрачиваем для себя и для своих детей возможность реализовать себя в производстве средств своего существования, в поддержании жизни своим трудом, в развитии изобретательности, способности к социальной кооперации, к сочетанию простой и тяжёлой работы. Призыв к отказу от технологии вообще выглядит безумием.

Выхолащивание гуманистического (ценностно-целевого) содержания технологии не будет преодолено за счёт устранения технических требований из эстетической деятельности. Если работа порой низводится до уровня, лишаящего её замысла и воображения, то в такой же мере использование навыков способно возвышаться до творчества. К сожалению, разделение труда уже свело многие виды человеческой деятельности к простой технологии, к нетворческому, механическому повторению некоторой операции, предполагающей самые посредственные навыки и, конечно, не требующей ни интеллекта, ни развитых чувств. Но когда это называется «технологией», происходит грубая подмена, искажение сущности технологии. Человеческое (т.е. потребность в цельности, в социально справедливых и гуманных целях, в радости труда) не может быть свойством самих по себе искусства или технологии.

Порочность и вредность противопоставления двух мифических версий искусства и технологии заключены в разделении двух необходимых и взаимодополняющих способов человеческой деятельности, которые отрываются друг от друга и рассматриваются как взаимоисключающие. Иначе говоря, в этих моделях воплощается ложь, объективно существующая в реальной жизни, ложь разделения свободной человеческой деятельности и подневольной тяжёлой работы. Вместо того чтобы освободить работу, труд, техническую деятельность от их чисто инструментального характера, мы обвиняем их в подневольности, в заорганизованности и полагаем, что можем преодолеть это только путём уничтожения самих этих видов деятельности. Что же сможет их заменить? Конечно, искусство. Однако так понятое искусство лишено социальной роли, оно отказывается от требований умения и дисциплины. Это не настоящее живое искусство, а лишь претензия, пародия на него.

Элитарная идеология, пренебрежение технологией в образовании приводит к тому, что ребёнок лишается изначально присущей ему способности превращать повседневное, техническое, прикладное в предмет для творчества, задачу — в игру, умение — в наслаждение.

Перед современным обществом и образованием стоит цель восстановить эту цельную способность, заново открыть для себя единство игры и работы, свободного жизненного начала и его дисциплинарной формы, эстетического и практического, свободы и необходимости. Искусство и технология должны быть описаны не как противоположные, а как дополняющие друг друга модели образования, модели единой человеческой деятельности. И тогда технология выступает составной частью жизнеспособной модели искусства, а последнее (эстетическое, исследовательское, творческое) должно обязательно входить в жизнеспособную модель технологии.

Людьми нужно искусство, но людям нужна и технология. Мир для всего человечества следует сделать эстетическим и гуманным. Для победы над войной, болезнями и голодом необходимо воспитать поколение, способное как технологически осуществить такие задачи, так и взять на себя нравственные и эстетические обязательства. Культурный миф, обезоруживающий нас перед лицом этих задач, должен быть отвергнут.

Мы поможем сделать вывод: в самой по себе технологичности не заложено антигуманное содержание. Идея и понятие технологии нельзя рассматривать оценочно. Очевидно, что не только вседозволенность, но и всеохватывающая регламентированность лежит вне сферы самого по себе понятия «технологии».

Понятия «технология», «деятельность»

Введение понятия «технология» сразу заставляет апеллировать к деятельностным процессам и ситуациям различий «технологии» и «деятельности». С помощью ненатуралистического понятия «технологии» можно строить (и различать в мышлении) «технологические описания» некоторой практики и саму эту «живую» практику. Нужно различать понятие «технология», конкретное «технологическое» описание того или иного производственного процесса и описываемый «живой» уникальный процесс деятельности. Понятие «технология» основывается, таким образом, на понятии «деятельность».

Технология — это особого типа описание деятельности (но не сама деятельность). Технология — это фактически предписание, содержащее в себе такое знание о всех компонентах деятельности, опираясь на которое можно повторно воспроизвести данный акт «живой» деятельности (а следовательно, вновь получить данный конкретный продукт). Проблема технологии — это проблема технологического описания «живых» профессиональных деятельностей, образовательных, педагогических практик, это проблема средств и способов такого описания. Есть описание — есть технология. Нет описания — нет технологии, хотя может и быть практическая деятельность, производственный процесс, причём даже и воспроизводящийся время от времени. Итак, под технологией мы понимаем такое описание данной деятельности, которое позволяет воспроизводить её в условиях полной смены материала всех её компонентов. Соответственно, можно говорить о технологическом и нетехнологическом описаниях деятельности.

Образовательная, педагогическая технология как МЕТОД

Решение задачи разработки современных форм педагогической деятельности должно учитывать цели соорганизации ценностей, описанных выше. Это невозможно вне разработки понятий «социальная технология» и «антропотехнология» в отличие от понятия «производственная технология». Педагогика, в особенности современная, должна стать «антропотехнологией», а это, по нашему мнению, предполагает владение педагогом особой мыслетехнической культурой — культурой различения абстрактного и конкретного описаний одной и той же деятельности.

Итак, существует два принципиальных способа описания любой деятельности: конкретный, с помощью которого стараются удержать всю конкретику условий протекания деятельности, и абстрактный, задача которого — выделение и фиксация неслучайного, внеситуативного в деятельности. Конкретное и абстрактное представления связаны друг с другом неслучайным образом, конкретное можно получить благодаря специальным процедурам конкретизации абстрактного. Конкретное представление противостоит абстрактному, оно логически выводимо из него: это просто разные по степени абстрактности знания про одну и ту же деятельность.

Понятие метода получается тогда, когда мы начинаем абстрактное знание трактовать, с одной стороны, как обобщающее множество конкретных описательно-реконструктивных знаний о разных «экземплярах» деятельности, а с другой стороны, как предписывающее деятелю нормативное представление, способное помочь ему построить конкретную деятельность вполне определённым образом. Тогда метод — это особый идеальный объект, обобщённая модель различных, но в то же время похожих друг на друга конкретных деятельностей. На основе метода нельзя построить реальную деятельность, можно лишь руководствоваться методом при построении конкретной практической деятельности. Итак, это понятие, фиксирующее особый класс абстрактных нормативных представлений — методов. Методов может быть много, каждый из них, в свою очередь, конкретен и принципиально отличается от других. По отношению к методам применима ставшая известной нам процедура абстрагирования. Тогда возникают метаметоды, метаметоды и т.д. Последним абстрактным основанием любого метода являются теоретико-деятельностные представления.

Понятие методики возникает в случае, когда конкретное представление о деятельности трактуется, с одной стороны, как результат чисто логических процедур конкретизации абстрактного знания об этой деятельности, а с другой стороны, как такое нормативное представление, которое можно было бы читать как технологию и использовать как руководство при непосредственном построении деятельности. «Методика» — это понятие, фиксирующее класс конкретных нормативных представлений — методик. Может быть много методик, основанных на одном методе.

Переходя к собственным выводам, выскажем наше ведущее утверждение. Современная (т.е. фактически будущая) педагогическая практика (не технология!) должна строиться и реализовываться во всех педагогических случаях как ситуативная конкретизация некоторого нового обобщённого образовательного метода и описываться на языке «метода», а не методики. На основе «метода» нельзя сразу построить реальную деятельность (то есть, опираясь на новый образовательный метод, нельзя заранее знать, как будет протекать конкретный учебный процесс). Но на его основе можно логически выводить нормативное предписание, строя конкретные образцы, экземпляры деятельности с учётом конкретной специфики данной ситуации учения-обу-

чения. Иными словами, технологизация педагогической деятельности необходима, но не на основе инструктивно-методического подхода, а на базе методологического. Его применение может позволить рефлектирующему педагогу-практику в одном своём педагогическом действии непротиворечиво совмещать перечисленные выше группы ценностей. В таком случае мы получаем «развивающую педагогическую технологию», в которой (за счёт повторяемости в конкретной деятельности абстрактного нормативного слоя метода) удерживаются ценности воспроизводства деятельности и развивающих эффектов образования, а за счёт постоянной изменчивости в «живой» деятельности нормативного слоя конкретных методик мы получаем эффект удержания ценностей индивидуального подхода, учёта специфики и конкретики ситуации, особенностей и склонностей личности ученика и т.п. С нашей точки зрения, только при таком двухслойном устройстве педагогической деятельности работа педагога становится искусством, оставаясь в то же время и технологией. Искусство педагога в таком случае — искусство ситуативно-точной и адекватной контингенту учеников и содержанию обучения конкретизации обобщённого педагогического метода. Чем больше конкретных факторов и обстоятельств учитывает в своём одном и едином педагогическом действии педагог, тем выше его педагогическое искусство (если он при этом ещё не забывает о требованиях метода).

Сформулируем наш системообразующий вывод по-иному. Педагогическая деятельность должна быть саморефлектирующейся и способной на тактические и стратегические перенормирования. Это означает, что педагогический труд превращается, во-первых, в мыследеятельность, и, во-вторых, что ещё более важно — в мыследеятельность иерархического типа.

Педагогическая мыследеятельность должна иметь иерархическую нормативную структуру, что означает, что у неё должны нормироваться только наиболее абстрактные нормативные слои. Построение педагогической практики как метода предполагает «матрёшечную» структуру норм педагогической деятельности, начиная с нового, предельно абстрактного метода и кончая его формами существования на разных уровнях абстрактности/конкретности. В таком случае даже наиболее конкретное нормативное знание о педагогической деятельности должно существовать в форме метода. □