



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

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ГУМАНИТАРНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Прежде чем как-либо описывать перспективную образовательную практику или технологию (например, имитационно-деятельностную, см. [1; 2]), необходимо высказать соображения о принципе технологизации любой развивающей образовательной практики. В большей степени нас интересует принцип технологизации собственно педагогической деятельности. Изложим наш подход применительно к высшему и университетскому образованию. В качестве примеров будем использовать критику классно-урочной образовательной системы средней школы, которая по своей технологической сути мало чем отличается от лекционно-семинарской системы в вузе.

ОБ ОПАСНОСТИ НАТУРАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЙ «ТЕХНОЛОГИЯ», «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ»

Проблему педагогической технологии необходимо рассматривать в контексте условий и границ технологизации новейших развивающих способов педагогической деятельности. Обсуждение темы «педагогическая технология» может столкнуться с типичной мыслительной ситуацией — натурализацией понятия. Это самая главная опасность при постановке проблемы в форме вопроса «Что есть нечто (что есть педагогическая технология)?».

Неразличение понятий «технология» и «деятельность» приводит, на наш взгляд, к отождествлению технологии с производственным процессом, утверждается даже существование особой науки — технологии. «В настоящее время технология подразделяется на ряд самостоятельных научных дисциплин в зависимости от вида производственного процесса... Технологию определяют как науку о способах обработки (или переработки) сырья и материалов для получения готовой продукции» [3, 18]. Поэтому выскажем здесь свои соображения с учётом возможности натуралистических дискуссий вокруг этого понятия. С нашей точки зрения, объективно и реально объект «педагогическая технология» не существует! Поэтому поиск ответа на поставленный таким образом вопрос будет вести в тупик. Каждый будет думать, что «истинно» отображает «реальный объект» — «педагогическую технологию», которого в природе нет. Разные участники могут фиксировать разные стороны по-разному понимаемых педагогических процессов, практик, способов деятельности. Но поскольку использоваться будет одно понятие — «педагогическая технология», то у дискуссионтов может возникнуть иллюзия, что обсуждается один, единый для них объект и что просто надо выяснить, чьё мнение более адекватно отражает объект или охватывает большее число



сторон «данного объекта, который мы сейчас обсуждаем».

СВЕДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ К ПРИМЕНЕНИЮ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

До некоторого времени проблематику педагогической технологии часто сводили к применению технических средств обучения. Так, например, в монографии известного болгарского педагога И. Марева «Методологические основы дидактики, в главе «Технологические проблемы дидактики» речь идёт об учебной технике, используемой в обучении [4, 117–133]. А у М.В. Кларина по этому поводу говорится следующее: «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.» [5, 7–8]. Применением технологии в обучении М.В. Кларин предлагает называть соответствующую ориентацию в образовании на создание своего рода технической среды.

ИНСТРУКТИВНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

«Педагогическая технология» — направление западной педагогической науки и практики

Другое направление, возникшее также в 50-х годах и направленное на технологизацию обучения в целом, М.В. 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» [5, 10, 13, 14].

Как видим, «педагогическая технология» не ставит перед собой задачу объединить в педагогической деятельности две группы требований, о которых мы говорили выше. Известный организатор «Школы завтрашнего дня» Л. Ховард также видит в идее полной воспроизводимости учебных процедур эффективное

средство преодоления самых разных образовательных проблем. Безусловно, «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 и т.п. развития ученика, не через учебную деятельность учащихся, а через «результаты обучения, выраженные в действиях учащихся (*подчёркнуто нами. — Ю.К.*), причём таких, которые учитель или какой-либо другой эксперт может надёжно опознать» [5, 18]. И всё же трудно не согласиться с Клариним М.В., утверждающим, что крупный недостаток «педагогической технологии» — «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» [5, 13].

Идеология регламентированности неминуемо приводит «педагогическую технологию» к мыслям если не о полной замене «живого» учителя обучающей машиной, то о возможности ограничения его роли консультативно-организационными функциями, не требующими от педагога высокой квалификации. Вторая возможность многим представляется сегодня вполне реальной. А это уже, как правильно замечает М.В. 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 известные им методики. В постсоветской педагогике 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 фразы учителя (как правило, вопросы и фрагменты рассказа) и предполагаемые (?) фразы учеников (ответы и вопросы).

Главный недостаток инструктивного подхода заключается в том, что игнорируется одна из фундаментальных проблем педагогики — противоположность и несовместимость технологических и гуманистических требований, ценностей в педагогической деятельности. В результате мы и получаем ту образовательную реальность, которая критикуется практически всеми и которая служит аргументом для критики идеи технологии как таковой. «Отупляющий и умертвляющий характер массового образования, уплотнённый план урока, запрограммированная последовательность, определяющая, какой из центров головного мозга и когда срабатывает, «передача знаний» (по аналогии с набиванием подушки) с помощью книг и по часам, бюрократизация школьной системы, стандартизация «успеваемости» в обучении, негибкая система классов, использование коэффициента умственного развития — на всём лежит знак принадлежности к технологии. Школа как сборочная линия, учитель как рабочий, выполняющий одну операцию в соответствующий год, семестр или час, а

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

56

затем оставляющий её, студент как продукт производства — все эти реальные проблемы характеризуют технологию как источник и «модель» пороков нашего образования» [6, 380].

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 с успехом заменяют специалисты-предметники, работающие в высшей школе.

Дело в том, что требования со стороны общества к современному учителю таковы, что они не вынуждают его совершенствовать свою педагогическую и психологическую технику. Как это ни парадоксально, но «обратите внимание, в педагогике Я.А. Коменского педагогическая наука не нуждается в создании психологии как науки. Психология здесь не нужна. Она нужна элитарной педагогике..., на практике она никому не нужна: педагоги по ней плачут каждый день, но психологические книги изучать ленятся... Ответственность учителя в элитарной педагогике — это ответственность за соблюдение технологического стандарта» [7, 108].

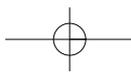
В сущности, перед учителем порой стоит задача рассказать ученикам нечто и потребовать от них пересказа услышанного (конечно же, своими словами!). «Педагогическая технология» низводится до простой схемы: учитель задаёт вопрос — ученик отвечает — учитель оценивает ответ [8, 359].

Но как только мы признаём, что эксплуатация памяти учащихся, ориентация на простую передачу информации губительна для развития не только личности, но и для общества в целом, как только мы понимаем, что интеллектуальная, нравственная и эстетическая не-

развитость современного человека является препятствием в решении практически всех насущных глобальных проблем, как только мы поставим перед образованием цели развития личности и мышления детей, мы вынуждены признать, что инструктивно-методическая форма педагогической технологии устарела, она не способна удовлетворить насущные общественные потребности. «В условиях роста тотальной отчуждённости современного человека и нарастания общецивилизационных проблем, надежды общества на появление человека-личности, способного на «участное бытие» (М.М. Бахтин), всё больше связываются с современной школой. Между тем этим надеждам не суждено, по нашему мнению, сбыться, ибо прототип современной школы — образование эпохи Просвещения — в своё время строился под иную задачу и цель. В этом одна из глубинных причин современного кризиса мирового образования, который стал фиксироваться с середины XX столетия. Оправдать общественные ожидания может иное образование, построенное в рамках нового социокультурного проекта. Воспитание и развитие личности, её внутреннего мира (смыслов, ценностей, идеалов, моральных норм) должны стать приоритетными целями такого образования» [9, 38].

В чём, собственно, проблема «педагогической технологии»? О противоречии лично-стотно-гуманистических и культурно-технологических ценностей в педагогическом труде

Активация разговоров вокруг «педагогической технологии» свидетельствует о недостаточных понятийных средствах в теоретической педагогике для «схватывания» новой образовательной ситуации, востребующей иные способы педагогической деятельности. С помощью этого понятия учёные пытаются преодолеть ин-



структивно-методический подход к описанию и анализу существующей образовательной практики, которая, по сути своей, жёстко регламентирована и в худшем смысле технологизована. Это не устраивает практически всех. Но не устраивает и слишком свободная, либеральная педагогика. Выход из ситуации противоречивых требований к педагогической деятельности (с одной стороны, личностно-гуманистические ценности — свобода, демократия, плюрализм и разнообразие, индивидуальность и уникальность, самодетерминация и самоопределение, изменчивость и случайность, конечность, нелинейность и т.п., а с другой — ценности культурно-технологические — ответственность, управление и единство в действиях, устойчивость и воспроизводимость педагогической и учебной, а также осваиваемой практики, владение педагогами и учениками обобщёнными культурными нормами, единое поле социокультурной идентификации, универсального государственного образовательного стандарта и т.п.) 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 обращение к тому семантическому полю, которое несёт слово «технология». Его использование оправдывается тогда следующими обстоятельствами.

АРГУМЕНТЫ В ЗАЩИТУ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСОБОГО ТИПА ТЕХНОЛОГИИ

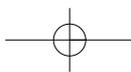
Педагогика — социальная технология

В XX веке формируется новая группа технологий — социальные технологии. Это связано с интенсификацией общественного

развития, ростом 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. Теоретики отмечают, что наука 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 затруднён эксперимент. Практически невозможно говорить о воспроизводимости (в индустриальном смысле) социальных явлений. Опыт социального преобразования, действия должен оформляться в каких-то иных формах, нежели опыт промышленный. Соответственно, социальная технология должна быть не технической в узко индустриальном смысле, а системой общих принципов социального действия.

Педагогика — антропотехнология

Будем называть антропотехнологиями те технологии, в которых объектом преобразования является человек. В качестве таковых могут быть названы различные 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 и т.п. и т.д. Любая педагогическая система — мощнейшая антропотехнология. Педагогика должна рассматриваться как разновидность антропотехнологии.



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 делать. 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 задумываться о самой возможности применения деятельностного подхода к педагогике. Между тем получившая широкое распространение в педагогике критика «S-O» подхода не видит, что принятие противоположной, столь модной ныне, схемы «S-S» отношения лишает педагогику статуса деятельности, а педагога — права влиять на развитие ребёнка.

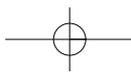
Отношения между людьми, конечно же, могут строиться как субъект-субъектные, но педагогика просто немыслима вне схемы, рассматривающей ученика как то, на что направ-

лена преобразовательная деятельность учителя. Это утверждение — аксиома 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 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

Особенно важной характеристикой деятельности для педагогики как вида общественной практики является возможность её воспроизведения, поскольку педагогика — массовая деятельность (социально-институционализованная и культурно-нормированная). 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 порождает так называемую эгалитарную педагогику



ку, начало разработки которой связано с именем Я.А. Коменского. Сама эта установка требует стандартизации учебного процесса, его технологизацию. 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. (Более подробно о характерных особенностях элитарной («воспитывающей джентльменов» по Дж. Локку) и эгалитарной (обеспечивающей «равные возможности для всех» у Я.А. Коменского) педагогик см. [7, 96–109]).

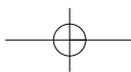
Аргументация М. Вартофского: педагогика — искусная технология или технологизированное искусство

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? На наш взгляд, вопрос этот достаточно принципиален и его надо разобрать с особой тщательностью. По всей видимости, именно 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» [6]. В контексте нашего анализа важно то, как и с помощью каких аргументов он проблематизирует то отрицательное отношение к

слову «технология», которое столь сильно 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 признаём это различие или его аналогию, когда говорим об альтернативных или противоположных «стилях жизни»: свободном и подчинённом» [6, 376]. 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, исходя из требований профессионального обучения. Пусть ребёнок развивается и реализует заложенные в нём потенциалы, пусть этот процесс не стесняет пошаговое, программирующее обучение ребёнка, а также оценки «правильно»/«неправильно». Пусть господствует самопроизвольность, спонтанность,



ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

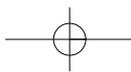
60

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 [6, 391].

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. Проведём 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 [6, 391, 377].

Недостатком мифа о двух моделях образования М. Вартофский считает не то, что этот миф 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. М. Вартофский считает, что ложное противопоставление ложно понятого искусства и технологии вредно для культуры и образования. Однако автор в самом начале статьи предупреждает, что его нельзя истолковывать превратно, будто бы он выступает не за свободную игру воображения, а за её подавление, за насаждение правил механического запоминания.

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: сломать машины, вернёмся к земле и солнечному свету — и всё будет хорошо. Антитехнология находит своё выражение в интерпретации технологии как бездушного, аморального, безразличного к ценностям средства достижения целей. К технологии относится труд, как правило, практический, вынужденный, земной, удовлетворяющий чётко осознанную потребность. Навыки и ремёсла принадлежат, согласно мифу, сфере технологии, цели и творчество — искусству. Слово «технология», согласно мифу, имеет значение «техника» (*techne*), навык. Технология отделяет ремесленника от художника, рабочего от творца, толпу от элиты.



Миф искусства выглядит так. Здесь нет оков необходимости, здесь царствует свобода. Поощряется всегда уникальное и индивидуальное. Долой сомкнутые ряды! Долой рефлексорные реакции подчинённого и ограниченного сознания! Долой атмосферу барачников! Воздух, свет и солнце! О, искусство! О, свобода!

М. Вартофский резко критически высказывается о мифах искусства и технологии. Дегуманизация технологии происходит за счёт отделения процесса труда от его целей, когда труд одного человека является средством достижения целей другого. Искусством же называют игрушку, низводящую идею художественной деятельности до понятия мгновенного художественного акта, когда для создания «объектов» не требуется ни навыков, ни рабочего обдумывания, неизбежного в процессе согласования руки, глаза и сердца. Понимание искусства как освобождения от оков механической необходимости неверно как представление об искусстве. Искажается природа дисциплинированного творчества в искусстве, отрицается необходимость навыков, мастерства и обучения. Искусство представляется как бессодержательная «свобода» и «творчество», для которых желаемое становится действительностью без участия деятельности с материалом. Самопроизвольность, одно из величайших человеческих достоинств, низводится до уровня простого произвола, а свобода — до уровня распушенности.

Тем самым детей обманывают, поскольку, проповедуя такой взгляд на искусство, молодых людей заставляют верить, что творить совсем легко: единственное, что требуется — это просто что-то делать! Извращается и подбивается отношение детей к дисциплинированной, будничной работе, к систематическо-

му 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. Свобода от тяжёлого физического труда — как условие свободного искусства — может быть достигнута только за счёт эксплуатации другого человека. Тем самым искусство превращается в «царство грёз», рай для лишённой свободы души. Отрыв искусства от реальной жизни находит своё законное оправдание.

Ещё большим злом считает М. Вартофский то, что, потворствуя иллюзии в отношении искусства, мы тем самым утрачиваем реальности технологии. Прежде всего, мы утрачиваем для себя и для своих детей захватывающую 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. Мы принижаем труд, видя факт его извращения в индустриально-технологическом обществе. Люди становятся людьми благодаря своему труду, но по вине труда они могут и утрачивать человеческий облик. Человечество никак не может отказаться от способности — благодаря размышлению и воображению — находить средства, соответствующие целям. Призыв к отказу от технологии вообще выглядит безумием. Сошлёмся здесь также на М. Хайдеггера, который говорил: «техника — это наша судьба».

Конечно, сказанное не отрицает значения критики отчуждённой технологии, утра-



ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ**62**

тившей гуманный характер труда. Разрыв между гуманизмом и реальной технологией существует, однако смысл предлагаемого мифом решения состоит не в восстановлении гуманного характера технологии, не в установлении контроля над технологией и в использовании её для блага людей, а в замене её бестелесным, мифическим искусством. 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 степени 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. У технологии изначально нет порока, способствующего её обезчеловечиванию. 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.

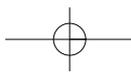
Порочность и вредность противопоставления двух мифических версий искусства и технологии заключены в разделении двух необходимых и взаимодополняющих способов человеческой деятельности, которые отрываются друг от друга и рассматриваются как взаимоисключающие. Иными словами, в этих моделях воплощается ложь, объективно существующая в реальной жизни, ложь разделения

творчества и работы, 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 понятое так искусство лишено социальной роли, значительности, оно отказывается от требований умения и дисциплины. Это не настоящее живое искусство, а лишь претензия, пародия на него.

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

М. Вартофский говорит о том, что цель современного общества и образования — 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.

Людам нужно искусство, но людям нужна и технология. Мир для всего человечества следует сделать эстетическим и гуманным. Для победы над войной, болезнями и голодом не-



обходимо воспитать поколение, способное технологически осуществить такие задачи и взять на себя нравственное и эстетическое обязательство. Культурный миф, обезоруживающий нас перед лицом этих задач, должен быть отвергнут. Так заканчивает свою статью М. Вартофский.

Разбор статьи М. Вартофского позволяет нам сделать вывод: в самой по себе технологичности не заложено антигуманное содержание. Идея и понятие технологии принципиально безотносительны нравственному измерению, их нельзя рассматривать оценочно. Очевидно, что не только вседозволенность, но и всеохватывающая регламентированность лежат вне сферы самого по себе понятия «технология».

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Средственная природа понятий «технология», «педагогическая технология»

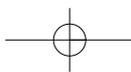
Ненатуралистическая трактовка понятия «технология» возможна, с нашей точки зрения, только с позиций системомыслительного подхода ММК, в котором чётко различаются онтологическое и понятийное (оргмыслительное). Исходя из этого, понятие «педагогическая технология» нужно относить не к самой реальности, а к области мыслительных идеализаций-средств её анализа. Так что же такое «педагогическая технология»? Искать ответ на этот вопрос бесперспективно. Осмысленным может быть построение соответствующего понятия в тех или иных целях (чисто теоретических или практических). В каких? Такая работа зависит от самоопределения теоретика, а способы самоопределения

нельзя обсуждать в залоге правильно/неправильно, ибо это мотивационно-целевые или ценностные выборы. Такие самоопределения можно только согласовывать, координировать или противопоставлять.

Поэтому при обсуждении темы «педагогической технологии» первичен должен быть проблемно-целевой, т.е. чисто содержательный план разговора о новой образовательной практике. Если этого нет, то неясно будет, во-первых, для чего тема или понятие «педагогическая технология» обсуждается и, во-вторых, в каком залоге обсуждается (бытийствующее-реальное-настоящее/отсутствующее-идеальное-будущее). Итак, анализировать саму по себе «инновационную образовательную технологию» малопродуктивно и бессмысленно.

Технологический тип организации общественного производства по С.В. Попову

Методолог С.В. Попов выделяет три типа организации общественного производства: промышленный, технологический и инфраструктурный. Промышленная организация предполагает наличие только собственно производства (процесса переработки материала в продукцию). Этот тип организации характерен для индустриального периода (в Европе и США XVIII–XIX века). Технологическая организация стала формироваться с конца XIX века, она «предполагает возможность воспроизводства процесса производства в другом месте и в других условиях по его описанию». Самое главное здесь то, что «возможность такого описания существующего процесса производства отнюдь не очевидна» [10, 40]. С.В. Попов приводит в качестве примера случай, имевший место в СССР в 1960-е годы, когда американцы хотели купить лицензию на производство судов на подводных крыльях (типа «Ракета»). Они не смогли этого



сделать по той простой причине, что технологического описания производственного процесса просто не существовало. Сборка каждого судна заканчивалась участком «доводки», на котором высококвалифицированные специалисты, на основе накопившегося опыта, «доводили» изделие до рабочего состояния. Эта работа не была описана, а поэтому не могла быть и передана. И это не единичный случай. Формирование технологического (не технократического) стиля мышления должно рассматриваться как одна из приоритетных задач постсоветского общества и образования.

Требование воспроизводства промышленного процесса заставляет включать в технологическое описание, кроме описания собственно производственных операций, описание квалификационных требований к рабочим местам, структуру организации и управления производством, способы эксплуатации и обслуживания производственной продукции. В настоящее время окончательно сложился технологический тип организации общественного производства. «Цепочка замкнулась: технологическая организация предполагает соорганизацию всех сфер возникновения (добыча сырья и промышленное производство), существования (формирование потребностей в продукте, реклама и распространение, использование потребителем, обслуживание и ремонт, замена другим изделием такого же типа) и исчезновения (утилизации, уничтожения или вторичного использования) производимой продукции. Требования соорганизации всех этих сфер сворачиваются в требования к организации производственного процесса. Он должен быть организован так, чтобы:

- а) стабильно функционировать;
- б) воспроизводиться в любом месте только по описанию;

в) производить качественную продукцию;

г) быстро перенастраиваться на другой вид продукции и заменять морально устаревшее оборудование;

д) его продукция могла быстро и безболезненно утилизироваться» [10, 41].

Различия категории «деятельность», понятия «технология», конкретного «технологического описания», «живого» уникального процесса деятельности

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. То есть 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 этот акт «живой» деятельности (а следовательно, вновь получить 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 мо-

жет и быть практическая деятельность, производственный процесс, причём даже и воспроизводимый время от времени. Итак, под технологией мы понимаем такое описание деятельности, которое позволяет воспроизводить её в условиях полной смены материала всех её компонентов. Соответственно, можно говорить о технологическом и нетехнологическом описаниях деятельности.

Категориальное различие «МЕТОДА» и «МЕТОДИКИ» по О.С. Анисимову: Образовательная, педагогическая технология как МЕТОД

Итак, разработка современных форм педагогической деятельности должна учитывать цели соорганизации двух групп ценностей, описанных выше. Это невозможно вне разработки понятий «социальная технология» и «антропотехнология» в отличие от понятия «производственная технология». Современная педагогика 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. Последнее обстоятельство рассмотрим подробнее, так как оно для нас ключевое. Сделаем это, опираясь на разработанные методологом О.С. Анисимовым понятия «метод» и «методика», которые относятся им к нормативным личностным представлениям о деятельности [11, 219–222].

Существуют два принципиальных способа описания любой деятельности: конкретный, с помощью которого стараются удержать детали и условия протекания деятельности, а следовательно, и всю конкретность операционального состава деятельности, и абстрактный, задача которого — выделить и зафиксировать неслучайное, внеситуативное в деятельности, того,

реализация чего не зависит от нюансов внутри ситуации. Конкретное и абстрактное представления связаны друг с другом не случайным образом, конкретное можно получить благодаря специальным процедурам конкретизации абстрактного. Конкретное представление противостоит абстрактному, оно логически выводимо из него. Это разные по степени абстрагирования знания об одной и той же деятельности.

Понятие метода возникает, когда мы начинаем абстрактное знание трактовать, с одной стороны, как обобщающее множество конкретных описательно-реконструктивных знаний о разных «экземплярах» деятельности, а с другой — 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 в чём-то похожих конкретных деятельностей. На основе метода нельзя построить реальную деятельность. Можно лишь руководствоваться методом при построении конкретной практической деятельности. Итак, МЕТОД — это понятие, фиксирующее особый класс абстрактных нормативных представлений. Методов может быть много, каждый из них конкретен и принципиально отличается от других. По отношению к методам применимая известная нам процедура абстрагирования. Тогда возникают метаметоды, метаметоды и т.д. Последним абстрактным основанием любого метода являются теоретико-деятельностные представления.

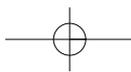
Понятие методики возникает в случае, когда имеющееся конкретное представление о деятельности трактуется, с одной стороны, как результат чисто логических процедур конкретизации абстрактного знания об этой деятельно-

сти, а с другой — 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. Может быть много методик, основанных на одном методе. Процедура конкретизации метода строится на логических критериях разработанного Гегелем метода восхождения от абстрактного к конкретному. О.С. Анисимов осуществил операционализацию и схематизацию логики Гегеля, назвав получившийся набор схем логикой систематического уточнения (ЛСУ).

Переходя к выводам, выскажем 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 ситуации учения-обучения. 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 педагогическом действии непротиворечиво совмещать перечисленные выше группы ценностей. В таком случае мы получаем «развивающую педагогическую технологию», в кото-

рой (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 учителя становится искусством, оставаясь в то же время и технологией (решение задачи, поставленной западным методологом М. Вартофским). 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 этот 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 (в строгом значении СМД-методологии), и, во-вторых, что ещё более важно — в мыследеятельность иерархического типа. Для тех, кто не знаком с содержанием понятия «мыследеятельность» дадим смысловое и нестрогое его определение: мыследеятельность — это тип человеческой активности, при которой субъект рефлексивно-мыслительно удерживает свою активность



(предметно-преобразовательную!), да ещё и в определённых рамках и направлении, строит её как целенаправленную деятельность, сознательно используя для достижения цели те или иные средства.

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 «матрешечную» структуру норм педагогической деятельности, начиная с нового, предельно абстрактного МЕТОДА, и кончая его формами существования на разных уровнях абстрактности/конкретности (реализуемый предельно конкретный метод, метод метода, предельный и рамочный современный «МЕТОД»). В таком случае, даже наиболее конкретное нормативное знание о педагогической деятельности должно существовать в форме МЕТОДА. Обращаем внимание, что мы до сих пор не касались напрямую содержания и способов педагогической практики нового типа. Хотя, конечно же, косвенно мы как бы рисуем рамочные требования на эту практику, точнее, на способ её «технологического» описания, удержания и трансляции. Получается, что вопрос о содержании образовательной (педагогической и учебной) деятельности (не путать с содержанием образования) это уже другой вопрос, требующий других концептуальных средств и понятие «технология» там уже не работает.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Краснов Ю.Э.* Имитационно-деятельностная педагогическая технология повышения квалификации и переподготовки кадров // *Образовательные технологии повышения квалификации и переподготовки педагогических кад-*
2. *Краснов Ю.Э.* Критика лекционно-семинарской образовательной технологии высшего образования // *БГУ: университетское образование в условиях смены образовательных парадигм: Материалы науч.-практ. конф. (Минск, 10–12 декабря 1997 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ; Под ред. М.А. Гусаковского, В.В. Наумова, А.А. Полонникова. Мн.: Белгосуниверситет, 1997. С. 116–121.*
3. *Комаров В.Ф.* Управленческие имитационные игры. Новосибирск, 1989.
4. *Марев И.* Методологические основы дидактики / Пер. с болг. М.: Педагогика, 1987.
5. *Кларин М.В.* Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта). М.: Знание, 1989.
6. *Вартофский М.* Искусство и технология — противоположные модели образования? Использование культурного мифа // *Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1988. С. 376–400.*
7. *Мацкевич В.* Полемические этюды об образовании. Латвия, 1993.
8. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1986.
9. Концепция национальной школы Беларуси. Мн.: НИО, 1993.
10. *Попов С.В.* Идут по России реформы (размышления невольного участника) // *Кентавр (методологический, игротехнический альманах). 1992. № 2.*
11. *Анисимов О.С.* Основы методологического мышления. М.: Внешторгиздат, 1989.

