

Человек и его образование

Беспалько В.П.

Является ли для вас неожиданностью узнать, что всё школьное образование в мире и в Америке, в том числе, построено на бездоказательной основе и руководствуется в своей деятельности правдоподобными идеями житейской философии? Не лучше обстоит дело и в университетском образовании. Несмотря на существование детально разработанной *теории образования*, учебные заведения современного мира ею не пользуются. Это проявляется в том, что цели образования не определены, содержание учебных предметов перегружено, процессы обучения сведены к элементарному монологу учителя (профессора), а для оценивания успехов учащихся используются примитивные тесты. Удивительно ли, что низкое качество образования в стране вызывает тревогу и острую критику общественности, а дискуссии и мероприятия правительства, опирающиеся на «здравый смысл» неспециалистов, никак не решают образовательных проблем?

В то же время познакомиться и изучить современную *теорию образования* не так-то просто: она нигде не изложена в систематичном и последовательном виде, а разбросана по тысячам разных источников, опубликованных в разных странах и на разных языках.

Академиком Российской академии образования и Нью-Йоркской академии наук, профессором и доктором педагогических наук Беспалько Владимиром Павловичем выполнен многолетний анализ различных психолого-педагогических источников и синтезирована современная теория образования и обучения. На базе этой *Теории* можно вполне осмысленно строить любое образование и гарантированно получать заранее запланированный результат.

Школа, работающая в соответствии с *Теорией*, не будет знать неуспеваемости своих учеников и, тем более, их отсева по этой причине.

Университеты, взявшие на вооружение эту *Теорию*, будут готовить творцов, вместо массового производства очень слабых исполнителей.

Учитель (профессор), овладевший данной *Теорией*, станет подлинным мастером образования и воспитания подрастающих поколений.

Чтобы всё это произошло, предлагаемую *Теорию*, излагаемую автором в виде лекций, надо изучить, а не только «ознакомиться» с ней.

Редакции остаётся лишь пожелать успеха в этом деле всем, кому не безразлична судьба образования и тесно связанная с ним судьба самой страны.

1. Сущность педагогической науки

1.1. Педагогика в системе наук

Проблема воспитания человека попадает в сферу интересов многих наук, и педагогика, разделяя с ними общий *объект* исследований и практики, всё ещё недостаточно чётко вычленяет свой собственный *предмет* научно-практической деятельности. А это привело к непрофессиональному блужданию в предметах смежных наук и, как следствие, чудовищной неразвитости традиционной педагогической науки. Не удивительно поэтому невостребованность на грани полного пренебрежения традиционной педагогики педагогической практикой в силу сомнительной полезности её поверхностных рекомендаций.

Определим предмет педагогической науки. В науковедении классифицируют науки как *базовые, прикладные и разработочные*. К **базовым** наукам относят те науки, объектом кото-

рых является природа в её первозданном виде. Это, по отношению к воспитанию, — биология человека, психология, теория информации, теория систем.

К **прикладным** наукам относят науки, которые используют данные базовых наук для воспроизведения природных объектов и процессов в искусственных условиях.

Педагогика в силу этого определения является прикладной наукой, которая опирается на базовые науки о человеке и разрабатывает методологию построения оптимальных педагогических систем.

Разработочными науками по отношению к педагогике являются методики преподавания различных учебных дисциплин. Важно только, чтобы методики опирались на чётко разработанную педагогическую методологию.

Таким образом, педагогика, являясь прикладной наукой, имеет своим предметом педагогические системы, их проектирование, исследование и практическое использование.

1.2. Образовательная система (ОС)

Системы естественного происхождения обнаруживаются и изучаются путём наблюдения, логического умозаключения или вычисления. Искусственные системы осознанно и осмысленно строятся людьми. Одной из таких искусственных систем является образовательная система, которая выкристаллизовывалась в сознании людей и воплощалась в виде образовательных учреждений веками и тысячелетиями. Образовательная система в качестве подсистемы входит в состав социальной системы и, в свою очередь, состоит из некоторой совокупности взаимодействующих подсистем: педагогической, научной, финансовой, административной, производственной и др. Центральной подсистемой образовательной системы является её педагогическая система (ПС). Задачей остальных подсистем образовательной системы является обеспечение полноценного функционирования ПС.

В настоящее время образовательные системы во всём мире представляют собой раздробленную совокупность различных, часто, тупиковых учебных заведений, не обладающих полной преемственностью их педагогических систем.

1.3. Педагогическая система (ПС)

На сегодняшний день педагогическая система приобрела относительно законченную структуру и содержание (рис. 1).

Рис. 1. Структура и содержание педагогической системы
Социальные (государственные) требования



Как видно из рисунка, абитуриенты и выпускники находятся за пределами системы, и к ним лишь предъявляются требования: к абитуриентам — на соответствие системе образова-

ния, а к выпускникам — на соответствие социальной системе, в которой им придётся жить и трудиться. Педагогической системе государством задаются требования по номенклатуре и качеству выпускников и выделяются необходимые на это средства. Задача педагогической системы состоит в том, чтобы произвести набор абитуриентов, способных достичь поставленных целей и построить процессы обучения, гарантирующие их достижение.

После набора необходимого состава абитуриентов формулируется *дидактическая (учебная) задача* данной ПС. Используемые на рис. 1 обозначения компонентов дидактической задачи позволяют её следующее прочтение: обучить данных *учащихся* заданному *содержанию деятельности* соответственно поставленной *цели*.

Соответственно сформулированной задаче проектируется наиболее эффективный *дидактический (учебный) процесс* её решения. Опираясь на рис. 1, можно так сформулировать суть дидактического процесса: в располагаемых *организационных формах обучения* (здания, помещения, их учебное оснащение, режим и формы работы) и при наличии данных *средств обучения* (учителя, учебники, технические учебные средства) построить *процесс обучения*, гарантирующий выполнение государственных требований.

1.4. Построение ПС

Естественно начать рассмотрение этой проблемы с методики формулирования *государственного заказа*, поскольку, как это ни прозвучит парадоксально для читателя, его в педагогическом смысле этого слова **не существует** нигде в современном мире. Государство задаёт только, каких и сколько подготовить специалистов, без уточнения их **качества**. И это делается не из-за отсутствия желания иметь высококвалифицированных специалистов, а из-за неумения это сделать. Традиционная педагогика, к сожалению, не учит своих студентов этому важнейшему мастерству. В прикладной же педагогике умению сформулировать цель в терминах качества обучения придаётся системообразующее значение. Только педагогически точно поставленная цель позволяет построить столь же точно определённую ПС.

Поскольку цель функционирования ПС описывается в виде свойств и качеств выпускаемого ею специалиста (мы говорим о специалисте как конечном продукте образования, контролируемом государством), рассмотрим научный багаж прикладной педагогики по формулированию целей обучения.

2. Цель образования — личность

В психологии и педагогике пользуются несколькими понятиями, обозначающими человека: собственно *человек*, *индивид* и *личность*.

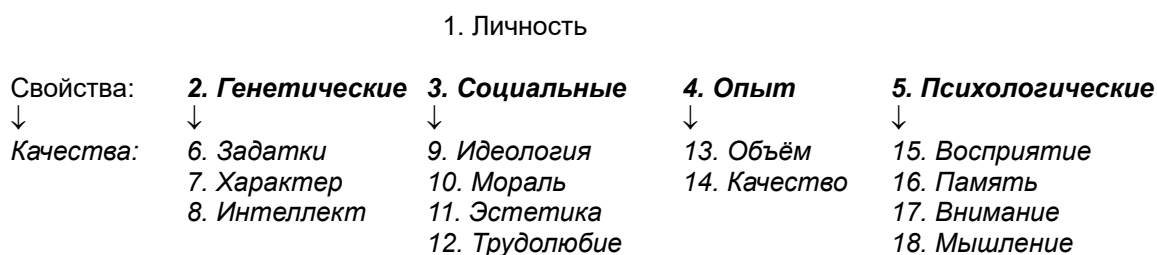
Человек является понятием биологически аксиоматическим, т.е. очевидным для всех, так же, как понятие треугольника.

Другое дело *индивид*. Индивид — это уже не вообще человек, а человек, обладающий некоторыми *врождёнными индивидуальными особенностями*, отличающими его от других людей. В образовании мы имеем дело не с «человеками», а с *индивидуумами*. Тем не менее, педагогические учебники, изданные уже в XXI веке, а также педагогическая практика продолжают не учитывать этого исходного условия успешности образования человека: его индивидуальности. Принципы *индивидуального и личностного подходов* в обучении и воспитании, *дифференциации* обучения и воспитания, *лично-ориентированного* образования продекларированы, но до сих пор не разработаны в теории (признаки индивидуализации) и не осуществлены на практике (как индивидуализировать ПС). До сих пор учащиеся образуют *гетерогенные* группы, куда они определяются как «человеки», а не индивидуальности. Нигде, за исключением музыкальных, балетных и некоторых спортивных школ, мы не обнаружим *гомогенные* группы учащихся, сформированные из индивидуальностей с однород-

ными задатками. Польза такого группирования доказана практикой этих школ.

Но не лучше ли иметь гетерогенные группы, где может быть налажено взаимодействие учащихся с разными задатками? Обратимся к понятию «личность». Личностью становится индивидуум, усвоивший опыт человеческой жизнедеятельности. А поскольку усвоение человеческой жизнедеятельности индивидуумами уже очень давно происходит, в основном, в ходе специально организованного образования, то формирование личности является целью образования. Наиболее общее и наглядное представление о структуре личности можно получить с помощью графика, изображённого на рис. 2.

Рис. 2. Структура личности



Здесь приведена иерархия основных или исходных свойств и качеств личности. Разумеется, что ими не исчерпывается личность: человек прижизненно приобретает множество других черт и особенностей, однако они не столь значимы, чтобы характеризовать личность, и часто поглощаются тем или иным свойством или качеством.

Только генетические свойства личности являются врождёнными, другие формируются в процессе образования. Однако, что будет сформировано в процессе образования, определяется особенностями врождённых генетических свойств. Эта истина долго замалчивалась теоретиками педагогики, так как не вписывалась в догмы извращённого Сталиным марксизма-ленинизма.

2.1. Генетические свойства человеческого интеллекта

Примечательно, что по генетическим своим свойствам люди столь же различаются между собой, как различаются отпечатки их пальцев. Генетическими корнями человека определяются *задатки* его будущего *интеллектуального* развития и *темперамент*, что для образовательной работы имеет особое значение.

2.1.1. Краткая справка о темпераменте личности

Ещё две с половиной тысячи лет тому назад была предложена до сих пор непревзойдённая классификация человеческих темпераментов. Были названы и до сих пор используются следующие **четыре** типа темпераментов, различающихся характером внешних реакций человека на воздействия его ближайшего окружения: *холерический*, *сангвинический*, *флегматический*, *меланхолический*.

Разумеется, что «чистое» проявление того или иного темперамента встречается довольно редко, чаще всего темперамент человека — это причудливая смесь различных темпераментов с доминированием преимущественно одного из них, по которому человеку и даётся та или иная характеристика. В современной психологии утверждается, что человек, воспитанный определённым образом, может сознательно подавлять, когда это нужно, проявление доминантной компоненты своего темперамента и таким образом до поры скрывать свой подлинный темперамент. Однако в различных по интенсивности стрессовых ситуациях че-

ловек не всегда в состоянии управлять своим темпераментом, и тогда он проявляется в своей природной данности.

Психологи и педагоги склоняются к мысли о том, что нет худших и лучших темпераментов — всё зависит от обстоятельств и видов деятельности, которую выполняет человек.

В последующие века и тысячелетия предпринимались неоднократные попытки найти дополнительные характеристики человеческого темперамента. Одним из примечательных вторжений в эту область психологии человека можно назвать книгу американского психолога Д. Белла «Творцы» (Bell D. *The Achievers*, 1973). Отвечая на потребности бизнеса в методике отбора менеджеров, Д. Белл и его сотрудники выявили среди действующих в американском бизнесе менеджеров следующих шесть психологических типов: *деспот, организатор, творец, исполнитель, уклонист и подхалим*.

Основное влияние, которое оказывает темперамент человека на организацию его обучения, по-видимому, состоит в учёте того, что И.П. Павлов назвал «индивидуальным темпом» жизнедеятельности человека. Различия в темпераменте учащихся могут потребовать гомогенизации по этому признаку учебных групп. Несмотря на безусловное влияние темперамента личности на особенности организации его образования, от темперамента не зависит *качество* усвоения знаний и умений человеком. Качество обучения — это производная *задатков* личности.

2.1.2. Краткая справка об интеллектуальных задатках личности

Внимание к учёту генетических свойств личности в обучении началось в отечественной педагогике с гениальной догадки великого российского физиолога, академика И.П. Павлова о существовании специфических различий в интеллектуальных свойствах личности, разделяющих всё человечество на две радикально отличительные группы: **артистов и мыслителей**.

К категории «артистов» И.П. Павлов отнёс людей с врождённым, преимущественно гуманитарным складом ума. При таком складе ума люди лучше воспринимают информацию, когда она представлена в наглядном виде и в целостных формах. Они обладают конкретным, предметно ориентированным мышлением и не придают значения деталям. Для них логико-математические абстракции представляют собой часто неодолимую трудность для понимания.

В противоположность артистам, «мыслители» обладают гибким абстрактным мышлением и легко постигают методы логико-математического представления свойств объектов и событий.

Гениальная догадка И.П. Павлова подтверждается многими другими российскими и зарубежными исследователями, в той или иной форме пришедшими к заключению о вариативности человеческих задатков и обусловленности ими типа интеллектуального развития каждого индивида. А внедрение единых экзаменов в США и России даёт некоторое опосредованное представление о соотношении «артистов» и «мыслителей» в популяции учащихся: в США из отчётов различных штатов можно заключить, что в среднем до 30% — 40% учащихся проваливаются на математическом тесте. Единый экзамен в России даёт, примерно, те же цифры.

В Советском Союзе развитие исследований о врождённых свойствах личности продолжалось до середины 30-х годов под названием «педология» (И.П. Блонский). В 1936 году специальным постановлением ЦК ВКП(б) такие исследования были осуждены и запрещены, а исследователи годом позже репрессированы. Тема объективного контроля качества образования была закрыта в Союзе и его преемнице России до конца века. Сейчас эта тема возрождается в попытках построить единый экзамен для выпускников школы.

За рубежом же генетические исследования продвигались вполне успешно, в том числе и применительно к образованию. Укажем здесь только на двух наиболее видных исследо-

вателей, выводы которых совпадают с выводами И.П. Павлова. Первый — это немецкий философ и психолог Э. Шпрангер (E. Spranger), второй — американский психолог Х. Гарднер (H. Gardner).

Э. Шпрангер, незадолго до павловской публикации в 1932 году своего открытия, опубликовал в 1928 году монографию *Types of Man* («Типы людей»), в которой он сделал попытку классификации (таксономии) людей по особенностям их интеллектуальной деятельности. Шпрангер перечисляет шесть интеллектуальных типов личности: 1) *теоретический*; 2) *экономический*; 3) *эстетический*; 4) *общественный*; 5) *политический*; 6) *религиозный*. В этом перечислении легко просматриваются павловские «артисты» и «мыслители». Просятся в шпрангерскую шеренгу интеллектуальных типов 7-й *индустриальный тип* личности, народившийся в середине 20-го века и покрывающий всё разнообразие инженерных и других прикладных профессий, и 8-й *информационный тип* личности, характеризующий человека с мозгами, ориентированными на понимание компьютера и искусственного интеллекта.

В то же время, применив формулу Павлова, который, по всей вероятности, не был знаком с работой Шпрангера, можно легко обобщить выводы Шпрангера в две категории личностных типов: *артисты* (3–6) и *мыслители* (1, 2, 7 и 8).

Интересно здесь привести весьма примечательный факт осознания различия в задатках людей в отдалённые времена, когда о психологии и педагогике не было даже туманного представления. Более двух с половиной тысяч лет тому назад великий мыслитель и педагог *Сократ* первым в писаной истории признал фатальную предопределённость успехов в обучении от врождённых задатков личности.

Осознание своей интеллектуальной направленности характерно для многих одарённых людей, но не все обладают необходимой волей, чтобы изменить обстоятельства образования в свою пользу. Они наивно думают, что образование интересуется их одарённостью и однажды создаст необходимые условия для его полного развития. Но безысходно зависимое положение «маленького человечка» — ученика от жёсткой школьной традиции: сиди тихо, учи, что велят, и никаких возражений. Приятным исключением в пустыне застывших школьных традиций был легендарный, запретный для упоминания в советской педагогике Царско-сельский лицей. Здесь сумели увидеть Пушкина и целую плеяду выдающихся «артистов» и «мыслителей». Первых не утруждали математикой, а вторых — изящной словесностью.

Полстолетия спустя после Шпрангера и Павлова в 1983 году американский психолог Ховард Гарднер, «отряхнув пыль» со Шпрангерских и Павловских хартий, переоткрыл и несколько подновил Шпрангерскую классификацию интеллектуальных типов личности, назвав семь разновидностей человеческого интеллекта и совершенно правильно признав этот список открытым. Вот как выглядит таксономия интеллекта, выявленная Гарднером: *лингвистический, музыкальный, логико-математический, пространственный, кинестетический, межличностный и общественный интеллекты*. К сожалению, Гарднер не сумел подняться до высоты Павловского научного обобщения и, оставаясь на перечислительном уровне анализа (список этот можно продолжать неопределённо долго), тем не менее, даёт своим последователям-педагогам конкретное практическое руководство по использованию важнейшего научного факта: структурных особенностей человеческого интеллекта. В своей «Теории разнообразия человеческих интеллектов» Гарднер придерживается одного существенного ограничения, привнесённого в неё демографическими особенностями американской жизни. Это ограничение состоит в непризнании Гарднером генетических корней в человеческих интеллектуальных различиях. Легко, конечно, фатально связать этот социальный факт (качество обучения) с психологической теорией интеллекта, но интеллектуальные задатки — это *личностное, а не национальное или расовое явление*. Печально другое — непризнание генетических корней в интеллектуальных различиях людей приводит к бесполезной растрате усилий педагогов.

Каковы же следствия Павловского открытия для образования в целом? Каждый должен изучать то дело, к которому у него имеются соответствующие способности, ведь жизнь человека, в отличие от науки, не бесконечна. Для того чтобы научиться «своему» делу, надо по-

строить соответствующий типу личности и свойству деятельности образовательный процесс. Значит, одним и тем же процессом не обойтись, надо строить процессы, соответствующие разнообразию врождённых интеллектуальных свойств личности учащихся. Такие процессы называются **персонализированным образованием**.

В сказанном выше и состоит ответ на вопрос: «Почему необходимо формировать однородные группы учащихся и по другим направлениям подготовки, а не только музыкальным и спортивным?» Опыт такой специализации общеобразовательной школы в дореволюционной России — гимназии и реальные училища — был весьма положительным, хотя и не отражал в полной мере дифференциацию личностных типов на «артистов» и «мыслителей». Этот опыт можно было бы использовать для организации подлинно персонализированного образования, отбирая абитуриентов уже в педагогической системе начальной школы для дальнейшего образования в гимназиях («артисты») и реальных училищах («мыслители»).

Ниже мы подробно проанализируем все «за» и «против» этого предложения. А сейчас рассмотрим свойства личности, которыми она оснащается прижизненно.

2.2. Социальные свойства личности

В отличие от врождённых генетических свойств, **социальные** свойства приобретаются человеком только в ходе обучения и общения с людьми в человеческом обществе или, как говорят, в процессе его социализации. К социальным свойствам условно относят те свойства и качества личности, которые непосредственно влияют на взаимоотношения людей в их ближайшем окружении, а также на межнациональные и межгосударственные отношения. По социальным свойствам люди весьма однородны в рамках определённых социальных сообществ: наций, регионов, мест компактного проживания и общения. Главной особенностью социальных свойств личности является их гибкая чувствительность к изменениям в условиях жизни и способность к приспособлению к новым условиям. В то же время можно наблюдать в некоторых особых условиях трансформацию социальных свойств личности в очень устойчивую систему взглядов и убеждений, негибкимо направляющих поведение человека к выбранной им или внушённой ему цели.

Сказанное относится в одинаковой степени к каждой группе свойств, составляющих социальный профиль человека: его идеологии, морали, эстетическим и трудовым качествам.

Изучение разных предметов в разной степени может способствовать становлению и развитию позитивных, в общечеловеческом смысле этого слова, социальных свойств личности. Однако ни один предмет не может исключать своей роли в воспитании этих качеств у учащихся. Необходимо занятие преподавателем активной социальной позиции в гуманистическом воспитании учащихся.

2.2.1. Идеологические качества личности

В почившем Советском государстве всё было предельно просто: единственной и насильственной идеологической позицией был диктаторский и прямолинейный марксизм-ленинизм. Сегодня мы видим, как такая принудительно насаждаемая, но ограниченная в понимании сущности человека идеология сработала против самой себя: несмотря на физическое искоренение миллионов инакомыслящих, исчезло и само тоталитарное государство, и насаждаемая им беспрекословная идеология.

В современном мире различные философские теории, взаимно пересекаясь и дополняя друг друга, составляют содержание общественного сознания. Преподавателю предоставляется возможность адекватного идеологического воспитания учащихся с опорой на нетленные общечеловеческие ценности: *мир, добро, правда, свобода и справедливость*. Как ещё можно ориентировать учащихся на выбор праведных путей в идеологически нестабильном мире,

сотрясаемого различными ложными, параноидальными и человеконенавистническими идеологиями типа евгенической селекции, расистско-фашистской исключительности, религиозной нетерпимости и террористического беспредела? Только эффективное и непрерывное гуманистическое воспитание подрастающих поколений может изменить наш мир к лучшему и уберечь его от самоуничтожения. Для этого вся педагогическая система должна быть нацелена на такое воспитание. Я прекрасно понимаю, что трансформация человечества ко всеобщей человечности произойдет не завтра и не сразу, но постоянное и настойчивое педагогическое воздействие в этом направлении поможет постепенной трансформации человечества к человечности в отношениях между людьми.

2.2.2. Моральные качества личности

Моральными качествами личности определяется индивидуальная жизнь человека в его отношениях с его непосредственным окружением: семьёй, друзьями, сослуживцами и пр. Со времени появления человека на земле эти, чаще всего неписанные, правила поведения, отражающие обычаи, табу и привычки, управляли человеческим поведением во всех обыденных случаях жизнедеятельности людей. Наиболее значимая часть этих правил, отражающих общечеловеческое понятие гуманизма, однажды была записана древними мудрецами рода человеческого и представлена народу как библейские *«Десять заповедей»* самого Бога. В бывшем Советском Союзе идеологи коммунизма поступили совершенно правильно, адаптировав творение древних мудрецов к задачам морального воспитания советского народа в виде *«морального кодекса строителя коммунизма»*. Советский Союз 60-х — 80-х годов прошлого века был страной с минимальной криминальной активностью молодёжи. Затем пришла *«перестройка»* с вульгарным пониманием свободы, когда освящённые веками человеческой мудрости моральные принципы и правила жизни были сданы в архив истории. Это немедленно сказалось на условиях жизни граждан новой России: правовой беспредел в общественной жизни, цветущая коррупция на государственном уровне, власть криминальных структур в народном хозяйстве. Этот естественный эксперимент явился хорошим подтверждением высказанной известным советским психологом А.Н. Леонтьевым мысли о том, что социальные свойства личности настолько подвижны и адаптивны, что они под влиянием соответствующих обстоятельств или воспитания могут измениться на «наоборот», или, как говорят англичане, *«over night»* (в одночасье).

2.2.3. Эстетические качества личности

Эстетические свойства личности — это способность отличать красоту от уродства, добро от зла и благозвучие — от какофонии. Эта способность человека является в значительной мере врождённой, но в своей содержательной части формируется прижизненно. Чем раньше начинается процесс эстетического воспитания ребенка, тем более он успешен. Вопрос же о том, что считать эстетичным в каждом конкретном случае, давно и подробно рассматривается философами. Перу и мысли российского писателя и философа Н.Г. Чернышевского принадлежит классический труд на эту тему под названием *«Об эстетическом отношении природы к действительности»*, глубоко анализирующий проблему эстетического восприятия и эстетических оценок человеком окружающей его действительности.

2.2.4. Трудовые качества личности

Трудовыми качествами личность человека наделяется только в процессе соответствующего воспитания в семье и в школе. К важнейшим трудовым качествам личности относятся *тру-*

долюбие и трудовая нравственность (отношение к труду и людям труда). Говорят, что учебный труд развивает названные качества у учащихся, но при этом забывают добавить, что только успешный, результативный труд обладает такими свойствами. Это значит, что только хороший учебник, из которого учащийся усваивает предмет, легко и непринуждённо может способствовать развитию у учащихся трудолюбия (*желания трудиться*) и трудовой нравственности.

2.3. Опыт личности

Система свойств, которые названы нами **опытом** личности, представляет собой результат процесса прижизненного усвоения индивидом конкретной **деятельности** в ходе организованного обучения и воспитания или самообучения и самовоспитания. Опыт характеризуется его профессиональной *направленностью* на определённую область деятельности (физик, химик, врач, инженер, учитель и пр.), *объёмом* и *качеством*. Характеристика приобретённого человеком опыта отличает людей друг от друга, однако психологическая структура опыта, показатели и критерии его совершенства, как будет показано в дальнейшем, остаются одинаковыми для любой профессии.

2.4. Психологические свойства личности

Психологические свойства личности характеризуются совокупностью генетического и социального компонентов. Это означает, что эти свойства, будучи врождёнными задатками, подобно другим генетическим свойствам, формируются и развиваются прижизненно. К совокупности психологических свойств личности относятся следующие ее качества: *восприятие, представление, память, внимание, воображение, мышление*. Эти качества, а также их проявления в структуре личности являются предметом изучения психологической науки.

3. Проблема целеобразования в педагогике

Под понятием *«целеобразование»* будем понимать процесс осмысливания возможностей *диагностического* задания целей формирования тех или иных свойств и качеств личности, исходя из имеющихся на сегодняшний день научно-педагогических ресурсов. Сам же процесс назначения конкретной цели обучения и воспитания в терминах *диагностических* параметров и критериев назовём *«целеполаганием»*.

В данной лекции мы рассматриваем лишь процесс целеобразования. Целеполагание излагается в следующей лекции.

Необходимость постоянного учёта структурных свойств личности в организации обучения и подготовке средств его реализации (учителя и учебника) не требует развёрнутой аргументации. Но безразмерность современной педагогики вступает в резкое противоречие с её же декларируемым принципом индивидуального подхода к обучению. Чтобы осуществить индивидуальный подход к обучению и воспитанию (*образованию*), необходимо, прежде всего, иметь возможность *диагностично* задавать цели формирования личности на всех этапах её подготовки к жизни и последующего непрерывного образования. Диагностично заданная цель позволяет не только точно определить результаты образовательной работы, но и проектировать адекватный дидактический процесс и отслеживать поэтапно продвижение учащегося к цели.

3.1. Диагностичность цели

Социальный заказ является наиболее *общей целью* работы педагогической системы. Он направлен на конечный продукт системы, т.е. описывает желательные свойства и качества её выпускника. На основе социального заказа уже внутри системы специалистами формулируются все частные цели обучения: уровень подготовки на каждой ступени (класс, курс) обучения, необходимые объём и качество изучения отдельного предмета и даже отдельной темы предмета; степень воспитанности учащегося и уровень его трудовой подготовки. Другими словами, после получения от представительных органов государства социального заказа на подготовку конкретного выпускника формулируются дидактические задачи каждой стадии подготовки в данной педагогической системе.

Чтобы все эти цели были общепонятны, а их достижение могло бы быть *однозначно* проконтролировано, цели должны быть описаны *диагностично*. Это значит, что цели описываются только в виде *параметров*, т.е. таких показателей, признаки которых могут быть:

- *точно определены*, и их распознавание исключает ошибки в суждениях;
- *измеримы*, т.е. количественно характеризуют объект;
- *однозначно соотнесены с определённой шкалой оценки*.

Именно так формулируются цели в практически всех видах человеческой деятельности, кроме педагогической. В традиционном обучении и воспитании о целях говорят в весьма общих словах («высокая успеваемость», «хорошее воспитание» и пр.), соответственно контроль достижения таким образом поставленных целей доверяется глазомеру и субъективному суждению. Неудивительно поэтому, что образованность выпускников как общеобразовательной школы, так и профессиональных учебных заведений оставляет желать много лучшего, и об этом не устают говорить представители различных слоёв общества — от родителей до государственных деятелей. Парадокс лишь состоит в том, что никто из них не выражает своего мнения в диагностичных терминах по причине полного их незнания.

А как понять такие указания правительства, как «*повысить успеваемость и улучшить воспитание*»? Опыт показывает, что такие указания порождали только откровенное и массовое очковитительство, против которого никаких средств борьбы не существует при недиагностичном целеобразовании.

Недиагностичность целей в образовании многократно и очень убедительно критиковалась как знаменитыми педагогами (*Герbart, Макаренко, Гмурман, Скаткин и др.*), так и практикующими учителями (*Пудалов, Шаталов, Эренчинова и др.*).

К сожалению, мало что делалось в СССР и делается в новой России для заполнения этого белого пятна в педагогической науке. И дело здесь не в нежелании учёных и практиков исследовать и решать эту проблему, а в государственном запрете (вспомним грозные Постановления ЦК ВКП(б) 30-х годов и пугливые откровения министра высшего образования Елютина) на такие исследования. В мировой же психолого-педагогической науке в течение всего прошлого века шла довольно интенсивная разработка диагностического инструментария и его внедрение в практику обучения. Это даёт нам возможность критично рассмотреть наши сегодняшние возможности по диагностичному целеобразованию относительно различных свойств и качеств личности.

3.2. Возможности диагностичного целеобразования

Рассмотрим эту проблему, опираясь на схему структуры личности по рис. 2. Вполне очевидно, что для задания общей цели функционирования ПС надо дать диагностичное описание личности выпускника этой системы. Это описание всегда имеет в виду будущую деятельность выпускника в 3–5-летней перспективе, после выпуска из учебного заведения. Если говорить о традиционном общем школьном образовании, то эта деятельность предусматривает последующее обучение в профессиональном учебном заведении определённого профиля и

типа, понимая под «профилем» профессиональную направленность, под «типом» — начальное, среднее или высшее профессиональное учебное заведение. Ни для какой другой квалифицированной деятельности выпускник общеобразовательной школы не подготовлен. Да и цели такой перед школой не поставлено. Если и говорят о цели общего среднего образования, то в подобных житейски очень привлекательных фразах: «*всестороннее и гармоничное воспитание и образование*»; «*обучение, воспитание и умственное развитие*»; «*усвоение основ наук и воспитание гражданина*» и т.п. Любая из этих фраз может послужить лишь заданием на разработку диагностической цели, но таковой ещё не является. Принятие этих общих фраз за выражение цели образования сделало школьное образование фактически бесцельным со всеми вытекающими отсюда негативными последствиями и, прежде всего, чудовищной перегрузкой учащихся в стремлении объять необъятное.

Если даже предположить, что целью общеобразовательной школы является подготовить всех учащихся к последующему обучению в любом профессиональном учебном заведении, то эта цель с самого начала является недостижимой. При такой цели школьные программы должны будут учесть всё разнообразие возможных профессиональных направлений, по которым школьники отправятся в своё самостоятельное плавание, а это неизбежно создаст непреодолимую перегрузку учащихся. А что делать тем учащимся, которые по ряду причин не смогут продолжить своё профессиональное образование и попадут прямо в водоворот жизни? Не создаём ли мы «всесторонне образованные» резервы для криминальной деятельности?

Но, возразит мне читатель, школьники оканчивают школу, поступают в профессиональные учебные заведения и становятся специалистами. Где же здесь негативное влияние утверждаемой вами «бесцельности» школьного образования?

Мне придётся успокоить моего уважаемого читателя тем, что подробное обсуждение этого вопроса и убедительные ответы на него он найдёт в следующей моей лекции. Здесь же мы вернёмся к обсуждению проблемы возможности диагностического целеобразования в образовании.

Для начала рассмотрим целеобразование по генетическим свойствам личности.

3.2.1. Целеобразование по генетическим свойствам личности

Может показаться нелепым говорить о целеобразовании по генетическим свойствам личности — они ведь врождённые и никакой трансформации или формированию не подлежат. Тем не менее, в общих целях образования их упоминание совершенно необходимо, поскольку подготовка высококвалифицированного специалиста невозможна, если он не обладает генетическими задатками к соответствующему виду деятельности. В социальном заказе образованию нет необходимости прямо указывать те характеристики темперамента и интеллектуальные задатки, которые было бы желательно видеть в личностной структуре выпускника по данной специальности. Достаточно указать, для каких условий деятельности должен быть подготовлен специалист и качество его подготовки. Из этого требования проектировщики ПС, подходящей для выполнения этой задачи, сделают необходимые выводы. Эти выводы будут материализованы, в первую очередь, в требованиях к отбору абитуриентов в систему: они должны обладать необходимыми темпераментными свойствами и интеллектуальными задатками.

Аналогичный анализ потребуется для выявления интеллектуальных задатков личности, если социальный заказ будет ориентировать учебное заведение на выпуск специалистов с чётко выраженными способностями к определённым видам деятельности. Тогда ярко выраженному «артисту» не будет рекомендовано поступать в инженерный вуз, а «мыслителю» — в театральный.

Сказанное, однако, не является категоричной рекомендацией, поскольку до сих пор нет строгих научных исследований влияния темперамента человека и его задатков (особенно в их

пограничных формах) на исход овладения той или иной деятельностью. Поэтому во всех рекомендациях такого рода необходимо учитывать стремление самого абитуриента и возможность смены профиля профессиональной направленности.

Необходимость исследований связи генетических свойств личности и её обучаемости в эпоху больших и даже огромных скоростей, высокого интеллектуального уровня научной деятельности и цены ошибки в ней, а также сензитивности общественных и личных отношений бесспорна.

Серьёзным препятствием к диагностичному описанию генетических свойств и качеств личности остаются примитивные методики распознавания этих свойств, предоставляемые современной психологией (наблюдение, оценка мотивации деятельности, интроспективные отчёты, тесты и пр.).

3.2.2. Целеобразование по социальным свойствам личности

В составе социальных свойств личности тесно соединены два ведущих компонента: *знания и убеждения*. Диагностические характеристики знаний и их целеобразование будут рассмотрены в следующей лекции.

Что же касается убеждений, то как их формирование, так и объективный контроль их содержания и прочности представляют собой серьёзную психолого-педагогическую проблему. *Содержанием* идеологической, моральной или нравственной подготовки мы можем управлять, выбирая философскую, религиозную или любую волюнтаристскую (надуманную) базу для его (содержания) построения. В примерах направленности социального воспитания людей можно наблюдать гигантские и чаще всего бесчеловечные (а еще чаще — параноидальные) акции лидеров этих идеологических учений по убеждению народов в правоте и исключительности их учений.

Целеобразование по социальным свойствам личности должно быть выполнено в духе «двуединой» задачи: как содержание этих свойств и как убежденность в их истинности без зомбизма — слепой, исключаящей разум веры.

3.2.3. Целеобразование по опыту личности

Под «*опытом*» понимают вполне определённую по содержанию и качеству деятельность, которую учащийся усвоил и способен выполнять. В житейском плане давно употребляют термины «*любитель*» и «*профессионал*», которые скорее отражают положение человека в определённом виде деятельности (его работа, занятость, средство добывания денег), чем действительный опыт.

Для диагностичного целеобразования опыт предоставляет гораздо больше возможностей, чем любые другие свойства личности. К примеру, опыт в области физики складывается из владения счётным объёмом знаний, умений и навыков, которые легко выделить и однозначно описать. Поскольку опыт проявляется в деятельности, а элементы деятельности хорошо известны (операции, действия, переходы, проходы и пр.), то построить процедуру диагностичного задания цели не представляет особой проблемы. В этом можно будет убедиться после ознакомления с общей системой показателей и параметров диагностичной цели в следующей лекции.

3.2.4. Целеобразование по психологическим свойствам

Название этого параграфа подсказывает, что мы находимся на очень нечёткой границе между педагогией и психологией и, скорее всего, на суверенной территории психологии. Психоло-

логические свойства личности являются, с одной стороны, врождёнными задатками, что роднит их с генетическими свойствами. С другой стороны, как показывают психологические исследования, они поддаются прижизненному развитию, что сближает их с социальными свойствами и опытом. В психологии, с самого начала развития этой базовой науки о психике человека, делались попытки измерения сенсорных качеств, памяти, внимания, мышления, научения, интеллекта и др. качеств.

Очень полезным для образования было бы продолжение этих исследований для ответа на кардинальный вопрос процесса формирования личности: развиваются ли названные выше задатки в меру и вместе с формированием, в широком смысле слова, опыта личности или, как предполагают некоторые весьма авторитетные психологи, они могут опережать в своём развитии усвоение опыта, придавая личности особые, еще не названные свойства? Ответ на этот вопрос возможен при строгом следовании диагностичному целеобразованию и объективному контролю развития этих свойств.