



Г. Л. Ильин

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ



ИЗДАТЕЛЬСТВО
Прометей

Георгий Леонидович Ильин

Инновации в образовании

Издательский текст

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=20585183

Инновации в образовании. Учебное пособие: Прометей; М.; 2015

ISBN 978-5-7042-2542-3

Аннотация

Исследуются исторические и современные проблемы психолого-педагогических наук в сфере образования, не только общего и вузовского, но и дополнительного профессионального и дошкольного. Рассмотрение ведется в аспекте основных инновационных идей образования XX века – непрерывного образования, смены педагогической парадигмы и различия обучения и образования. Особое внимание уделено проективному образованию и его распространению в гуманитарной, естественнонаучной и технической областях. Выделяется история дошкольного образования и гендерного воспитания, проблемы педагогического образования и современной науки в целом, включая создание научно-педагогических школ. Обсуждается проблема личностно-ориентированного учебника жизни.

Учебное пособие предназначено для бакалавров, магистрантов, аспирантов и преподавателей педагогических факультетов.

В формате a4.pdf сохранен издательский макет.

Содержание

Предисловие	8
Раздел 1. Инновации в образовании	19
Глава 1. Состояние современного образования	19
1.1. Изменение социальной роли образования в современном обществе	20
1.2. Смена педагогической парадигмы образовательной	25
1.3. Идея непрерывного образования	30
Литература	34
Вопросы и задания для самоконтроля	35
Вопросы для дискуссии	36
Глава 2. Формирование идеи непрерывного образования	37
2.1. Причины возникновения и развития идеи непрерывного образования	37
2.2. Особенности способа мышления в исследованиях непрерывного образования	40
2.3. Мировой кризис образования.	45
Общечеловеческие ценности и общечеловеческие проблемы	
Литература	48
Вопросы и задания для самоконтроля	49
Вопросы для дискуссии	49

Глава 3. Смена парадигм как основа инновационных изменений содержания понятий отечественной педагогики	51
3.1. Обучение и непрерывное образование личности	52
3.1.1. О различиях в понимании непрерывного образования	52
3.1.2 Непрерывное образование личности как форма научения	56
3.1. Схема соотношения видов освоения мира	61
3.1.3. Взаимоотношение школьного обучения и непрерывного образования личности	61
3.2. Педагогический и образовательный процесс	65
3.2.1. Традиционные и нетрадиционные («недидактические») формы образования	65
3.2.2. Индивидуализированное обучение и непрерывное личностно-ориентированное образование	70
3.3. Грамотность и функциональная грамотность	78
3.3.1. Функциональная неграмотность как порождение «конечного»	78

Георгий Леонидович Ильин

Инновации в образовании.

Учебное пособие

© Г. Л. Ильин, 2015.

© Издательство «Прометей», 2015.

Предисловие

Предметом учебной дисциплины являются инновации в педагогике, психологии и образовании, понимаемом во всем его объеме, во всех звеньях системы образования – от дошкольного до послевузовского. Хотя само понятие «инновации» нельзя признать новым, вспомним, «инновационное движение», начавшееся в конце 80-х, начале 90-х годов и «реформацию», «обновление» и «модернизацию» образования последующих лет.

Инновационное движение в образовании не представляет собой что-то неопределенное, «многообразное, многоликое», в нем достаточно отчетливо можно выделить несколько слоев, каждый из которых соответствует определенному виду инновационной деятельности.

Можно говорить о четырех видах инновационной деятельности, предложенных В. С. Лазаревым:

1) локальной, или частичной, если использовать терминологию В. С. Лазарева, когда изменения не выходят за рамки отдельных учебных предметов (И. П. Волков, М. П. Щетинин, П. Д. Бессараб) – литературы (Е. Н. Ильин), истории (В. Ф. Шаталов), математики, биологии и т. п., либо пытаются что-то изменить в начальной школе (Ш. А. Амонашвили, С. Н. Лысенкова), обучение ИЗО, музыке и т. п.;

2) модульном изменении учебного процесса: концентри-

рованное обучение Г. И. Ибрагимова, профильное обучение по подготовке школьников к поступлению в вузы и т. п.; педагогические технологии – В. П. Беспалько, Г. Ю. Ксендзова, Г. К. Селевко; информационно-педагогические технологии – Е. С. Полат;

3) системных изменениях школы: типа В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин (развивающее обучение), В. С. Библер (школа диалога культур), В. А. Караковский, Л. И. Новикова (воспитательная система школы), А. Н. Тубельский (школа – республика), Е. А. Ямбург (школа-комплекс), Михайлов Ф. Т. (культурно-образовательный центр), В. С. Лазарев, М. М. Поташник (система развития школы), современные варианты Вальдорфской школы Р. Штайнера, школы М. Монтессори, и проч.

4) проектировании образовательных систем (Н. Г. Алексеев, Л. Н. Антонова, Ю. В. Громько, В. И. Слободчиков, Г. П. Щедровицкий и П. Г. Щедровицкий и др.), модели образовательной системы на основе некоторой концепции образования (контекстное обучение А. А. Вербицкого, проективное образование Г. Л. Ильина, «компетентностный» подход В. Д. Шадрикова, синергетическая модель гомоцентрического образования (неопедагогика) Н. М. Таланчука и проч.

Все четыре вида инноваций в образовании формировались исторически, с конца 80-х годов, по мере накопления и систематизации инноваций, вначале как локальные, частичные, затрагивающие лишь приемы или методику преподава-

ния предметов, затем как все более масштабные, охватывающие весь учебный процесс и жизнедеятельность школы в целом, и, наконец, как модели всей образовательной системы, изменяющие ее социальное назначение, содержание и методы образования, отношения между участниками образовательного процесса.

В данном пособии рассматриваются инновации в несколько ином ракурсе, на уровне методологии образовательных процессов, инновации пятого уровня, своего рода квинт-эссенция образования (от лат. *quīnta essentia* – пятая сущность), охватывающие основные проблемы всех сфер образования: появление непрерывного образования, различия обучения и образования, смены педагогической парадигмы и связанные с ними функциональная грамотность населения, качество образования, педагогические технологии и прочие проблемы образования.

Именно направленность на проблемно-методологическое изложение материала составляет отличительную особенность данного учебного пособия. Но помимо этого пособие отличает интерес к истории проблем, сопоставление их понимания в разные исторические периоды, изменения в понятиях, словом, исторический контекст. Исторический аспект позволяет иначе взглянуть на аргументы и доводы противоречащих друг другу сторонников определенного решения проблемы, происхождение их точек зрения, достоинства и недостатки принятой позиции.

В пособии отражены далеко не все проблемы и понятийные методологические новообразования современной психолого-педагогической науки, но, на наш взгляд, наиболее важные, как в историческом плане, так и в плане современности, касающиеся не только дошкольного образования, но и образования в целом. И рассматриваются не только проблемы, но и последствия их решений, как уже осуществляемые, так и возможные.

Намеченные проблемы предполагается рассмотреть в данном пособии в контексте основных изменений современного отечественного образования:

- массового непрерывного образования, наряду с «конечным» образованием,
- радикального различия процесса обучения и образования,
- появления новой педагогической парадигмы, наряду с традиционной, т. е. существовавшей ранее и существующей по сей день,
- широкого распространения функциональной неграмотности населения,
- введения образовательных услуг и платного образования,
- введения религиозного воспитания и образования и др.

Основной является идея различия обучения и образования, которая лежит в основе анализа всех затронутых проблем. Являясь составной частью новой педагогической парадигмы,

эта идея выступает также, вследствие ее осознания, способом разрешения многих проблем. То есть, если исходить из данной идеи, многие проблемы получают разрешение, если не практическое, то теоретическое.

Пособие включает пять разделов.

В первом определяются инновации в образовании, мировом и отечественном.

Вначале излагаются проблемы изменения социального статуса образования, его роли в общественной жизни; появления понятия непрерывного образования, породившего множество педагогических проблем; смены парадигмы образования, порождающей взаимное непонимание и споры педагогической общественности. Они рассматриваются не только как отечественные проблемы, но как мировые, на фоне мирового кризиса образования. Теоретическое осознание взаимосвязи данных проблем и рассмотрение их в контексте идеи различия образования и обучения позволит оценить их по-новому.

Второй раздел освещает инновации в учебном процессе.

Прежде всего, рассматриваются педагогические технологии, как выражение инновационных процессов в отечественном образовании, которые стали вытеснять традиционные методы и методики, не всегда обоснованно. Это, казалось бы, современное понятие на самом деле имеет давние исторические корни в проекте Я. Коменского, созданного на основе клерикально-механистического мировоззрения для за-

просов индустриального общества, но эффективного и по сей день. Формулируется иное понимание учителя не как элемента технологии, каким он выступал до сих пор, а как пользователя различными технологиями.

Следующая проблема – взаимоотношение педагогики и психологии в решении педагогических проблем, значение появления педагогической психологии, особенно, в русле «развивающего обучения», возможностей его применения в дошкольной педагогике и дополнительном педагогическом образовании. Развивающее, активное обучение рассматривается как общая идея современного образования. Вместе с тем отдельные его версии имеют ограниченное применение, связанное с различием обучения и образования.

Особого внимания заслуживает проблема качества образования, неуклонно падающего в последнее время, несмотря проводимые реформы и множасьщиеся государственные образовательные стандарты (ГОС) во всех звеньях отечественной образовательной системы. Указывается на разнообразии критериев оценки качества образования. Предлагается иное понимание государственного стандарта, основанное на различии категорий обучения и образования.

В третьем разделе излагается получившая широкую известность концепция проективного образования личности, как одна из форм непрерывного образования, основанная на различении категорий образования и обучения, охватывающая детей с момента рождения и до людей престарелых или

в глубокой старости, всем им присуще образование в тех или иных формах как осмысление окружающего мира. Проектное образование определяется как внешкольное, как процесс усвоения новых знаний человеком в ходе освоения социальной среды, рассматривается взаимное образование (не обучение!), и называются творческие методы, способствующие рождению нового знания.

В четвертом разделе формулируются исторические, начиная со школы Квинтилиана, и современные проблемы дошкольного образования, связанные с семейным и общественным, а также гендерным образованием детей. Особое внимание уделено критической оценке концепции «педагогики сотрудничества», рожденной в период перестройки, но не потерявшей своей привлекательности в наше время. И здесь, в соотношении семейного и общественно-государственного образования вновь проявляется различие образования и обучения.

Кроме того, излагается история дошкольного образования, рассматриваемого в своеобразном аспекте, как общественное состояние, предшествующее школьному образованию. То есть исследуется исторический период, когда не было школы, как социального института. А это большая часть истории человечества.

В пятый раздел пособия включено рассмотрение насущных проблем современного образования и науки, таких как:

- специфика педагогической науки, вместе с другими со-

циально-гуманитарными науками, все более отделяющейся от естественных, технико-инженерных и математических наук, но не теряющей с ними плодотворной связи;

- вербализация в современном школьном образовании, в котором слово традиционно доминировало и доминирует над другими формами преподавания знаний;

- клерикализация отечественного образования, т. е. введение религиозных знаний в учебный процесс, происходящий пока в нарушении Российской конституции;

- бюрократизация и коррупция в образовании, и не только в нем, губительно подтачивающие российское государство;

- изменения в современной науке, в которую образование входит как компонент и которые определяют ее противоречивое положение в обществе;

- особенности современного мировоззрения на фоне средневекового мировосприятия с описанием технологии массовой культуры;

- сохранение научно-педагогических школ, как условия преемственности научного знания.

В последней главе приводятся размышления по поводу личностно-ориентированного учебника.

Пособие предназначается студентам академического бакалавриата педагогических вузов по направлению «Педагогическое образование», а также всем интересующимся: студентам прикладного бакалавриата, магистрантам, аспирантам педагогических вузов, слушателям курсов дополнитель-

ного педагогического образования.

На формирование идей, изложенных автором в данном учебном пособии, оказали многие как ныне живущие, так и ушедшие от нас ученые и педагоги, с которыми я был лично знаком: Ярошевский М. Г., направивший мою научную деятельность, Филиппов А. В., показавший образцы написания учебных пособий, Вербицкий А. А., в споре с контекстным обучением которого рождалось проективное образование, Кларин М. В., впервые оценивший мои теоретические усилия, Богуславский М. В., общение с которым стимулировало мои научные изыскания, Новиков А. М., обозначивший для меня методологические основы научного исследования, Зимняя И. А., своим острым умом подпитывавшая мои научные предприятия, Поздняк Л. В., способствовавшая накоплению педагогического опыта в дошкольном образовании, Волобуева Л. М., поощрявшая написание данного пособия и мно. др. Особую признательность хочу выразить своему французскому коллеге, с которым был знаком лишь заочно, но который в сильнейшей степени способствовал моим увлечениям проективным образованием, подарив две своих книги: *Pedagogie du projet en formation jeunes et adultes*, 1991, а также *Histoire de vie et pedagogie du projet*, 1992 (Педагогика проекта в образовании подростков и взрослых; История жизни и педагогика проекта). Его имя Jean Vassileff, по-русски звучит Иван Васильев, и он действительно родом из императорской России, офранцузился настолько, что не мог

общаться со мной по-русски, и пришлось использовать мой доморощенный французский.

Студент, изучивший данную дисциплину должен:

Знать:

- положения и теоретические основы проблем психолого-педагогических наук;
- категориальный и понятийный аппарат педагогики и педагогической психологии;
- логику и тенденции развития современного образования.

Уметь:

- анализировать и интерпретировать проблемы;
- владеть способами анализа социальных педагогических ситуаций;
- давать самостоятельную оценку процессам, происходящим в образовании;
- выбирать новые формы и методы работы в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики.

Владеть:

- навыками работы с учебной и научной литературой, связанной как с описанными проблемами, так и новыми, возникающими в процессе практической или исследовательской работы.

Обладать профессиональными компетенциями:

- способностью работать в современной информационной

среде,

- применять полученные знания в профессиональной практической деятельности,

- уметь отстаивать свои взгляды по проблемам образования,

- способностью продолжать свое образование.

Раздел 1. Инновации в образовании

Глава 1. Состояние современного образования

После изучения данной главы студент должен:

Знать:

- положение образования в современном обществе,
- основные процессы, происходящие в нем,
- основные инновационные идеи конца XX – начала XXI века.

Уметь:

- различать традиционную и нетрадиционную парадигмы в современном образовании в конкретных проявлениях.

Владеть:

- понятиями «педагогическая парадигма», «непрерывное образование», «образовательный и педагогический процесс».

1.1. Изменение социальной роли образования в современном обществе

Во-первых, изменение социальной роли образования в современном мире проявляется, прежде всего, в такой его традиционной социальной функции как занятость детей, т. е. приобщение к учебе детей дошкольного и школьного возраста, однако образование все более проявляет себя в роли **специфической индустриальной отрасли**, в которую вовлечены значительные массы населения от дошкольников до людей, получивших образование и продолжающих его, и которая методически и технически становится все более оснащенной. Не только начальное и среднее, но и высшее образование становится все более доступным основной массе учащихся. Профессия учителя, преподавателя признана одной из самых распространенных в мире. Но наиболее очевидным можно считать появление, наряду с увеличивающимся числом педагогов и преподавателей, других работников сферы образования и связанных с нею отраслей, обеспечивающих образовательный процесс, таких как подготовка и издание учебников и учебных пособий, производство технических средств обучения, компьютеров и программного обеспечения учебного процесса, строительство и эксплуатация учебных зданий, финансирование образовательного процесса и т. п. Кроме того, в образовательный процесс вовлекаются но-

вые массы населения, сочетающих учебу с работой (подготовка, переподготовка, повышение квалификации).

Во-вторых, изменение роли образования как социального института связано с появлением, помимо радио и прессы, новых **источников образовательной информации** : многоканальное телевидение, мобильная связь, Интернет, которые, значительно расширяя объем информации о мире, в то же время не способствуют ее упорядочиванию. Обучение в школе из доминирующего фактора, определявшего формирование и развитие личности, превращается в один из многих. Образование приобретает характер непрерывного процесса, протекающего не только в учебных учреждениях.

В-третьих, социальная функция трансляции, пропаганды знаний, обучения населения и тем самым воспроизводства культуры сменяется **функцией производства знаний самими образовательными структурами**, непосредственным участием образовательных учреждений в деятельности производственных предприятий и организаций, в социальных проектах. И речь идет не столько об учебной практике учащихся на предприятиях и в организациях, сколько о непрерывном совмещении работниками работы с учебой и о выполнении учебными учреждениями заказов предприятий по подготовке работников и участия тех и других в совместных проектах. Производственное обучение, повышение квалификации, подготовка и переподготовка кадров стали необходимостью для любого предприятия и организации. Обуче-

ние работников стало одной из функций предприятия, столь же важной, как и производство продукции. При этом обучение непосредственно связывается с освоением новых технологий и решением производственных задач – новые знания нужны для их решения. Социально-экономические изменения рождают образовательные потребности у людей далеко не студенческого возраста. Образовательный уровень населения определяет успешность реализации социально-экономических программ. Образование становится основным элементом, более того, необходимым условием социальных преобразований, развития общества.

В-четвертых, становится очевидной **необходимость рассмотрения педагогических процессов в более широком, социальном и философско-методологическом контексте**, начиная с закона «Об образовании» 1992 г. Об этом же свидетельствуют новые государственные концепции образования, появившиеся в последнее время: «Концепция общего среднего образования», 1989; «Концепция непрерывного образования», 1989; «Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России», 1995; «Концепция модернизации российского образования», 2002; «Национальная доктрина образования», 2000; «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», 2002; «Программа развития воспитания в системе образования России»; «Межведомственная программа развития системы дополнительного образования де-

тей на 2002–2005 годы», серия образовательных стандартов от высшей школы до дошкольного образования с 1994 по 2014, наконец, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, который призван отразить новую социально-образовательную реальность.

В-пятых, остро осознается необходимость изменения понимания **социальной роли учителя, преподавателя**. Становится все более ясным, что педагогический процесс (общение учащегося с преподавателем) если не сменяется, то дополняется образовательным процессом, как получением знаний и информации из любого источника сведений, и что процесс образования значительно усложняется, не сводясь к обучению (Кинелев В., 1999, Ильин Г., 2000). Учитель становится одним из носителей образовательной информации. Влияние улицы дополняется влиянием средств массовой информации, не только былых – книг, радио, телевидения, но и более привлекательного и агрессивного – интернета, соединенного с мобильной связью.

В-шестых, несомненно влияние происходящих изменений на **характер преподавательской подготовки**: если раньше вполне достаточной была предметная подготовка учителя, преподавателя (знание преподаваемого предмета), а позднее к ней добавилась педагогическая, затем психологическая, то в современном виде подготовка преподавателя предполагает и экономическую, и правовую, и управленче-

скую, и экологическую, и культурологическую, и компьютерную грамотность. Разумеется, в объеме, необходимом профессии. Более того, преподаватель не просто осваивает знания, но должен уметь творчески их применять в своей практической работе, изменяя и модифицируя в зависимости от учебной ситуации.

Вывод

Все это – свидетельства изменения социального статуса образования как социального института и, соответственно, статуса воспитателя дошкольной организации, учителя общеобразовательной школы или преподавателя высшей школы, обеспечивающих процесс образования как социальную функцию.

Изменение социальной роли образования

Образование

- ✓ Превращение в индустриальную отрасль
- ✓ Умножение источников образовательной информации
- ✓ Смена трансляции производством знаний
- ✓ Государственная политика в образовании
- ✓ Изменения социальной роли педагогов
- ✓ Изменение подготовки педагогов-преподавателей

1.2. Смена педагогической парадигмы образовательной

Все эти изменения свидетельствуют также о смене так называемой педагогической парадигмы, т. е. о радикальном изменении основных педагогических понятий.

Термин «парадигма», вошедший в широкий научный оборот после книги Т. Куна «Структура научных революций», в которой он использовался для объяснения смены физических теорий, известен издавна в биологии, химии и наиболее осмысленно использовался в лингвистике со времен Бодуэна де Куртенэ и Фердинанда де Соссюра для различения двух основных видов связей слов в предложениях – синтагматических и парадигматических. Так, в предложении «снег идет давно» все слова связаны синтагматически друг с другом, так, как они обычно употребляются в данном речевом обороте. Однако, к примеру, слово «идет» имеет связи с другими словами, которые могут его заменить и выразить то же содержание – валит, падает, летит, лепит, кружится, порхает – все они, а также и другие, неназванные, сходны по смыслу, их объединяет то состояние, которое они призваны выразить. Предполагается, что существует некое слово, которое способно наиболее точно выразить мысль. Это слово и есть парадигма, т. е. образец, который объединяет все эти слова и которому они стремятся соответствовать.

Можно говорить об идеях Платона, как идеальных образцах реальных вещей, повторяющихся в каждой из них, именно эти идеи изначально назывались парадигмами, воспроизводимыми во множестве реальных вещей. Реальная же связь вещей друг с другом соответствовала синтагме. То есть речь шла о синтагматической и парадигматической связи вещей в реальном или идеальном мире.

Наконец упомянем психологическую концепцию, делящую мир психических процессов на сознательный и неосознаваемый, бессознательный. Миру сознания соответствует привычная, логическая, синтагматическая связь вещей и явлений, миру бессознательного – парадигматическая, асоциальная, не укладывающаяся в привычные рамки представлений и переживаний – «логику бессознательного».

Педагогическая парадигма, в контексте сказанного, – совокупность основных представлений, не всегда осознаваемых, лежащих в основе педагогических теорий и педагогической практики. Необходимость ее смены возникает вследствие осознания несоответствия ранее сложившихся и ставших традиционными представлений нынешней педагогической практике, новым фактам и процессам, не укладывающимся в прежние представления. Осознание несоответствия позволяет не только выявить прежнюю, во многом ранее неосознаваемую парадигму, но и выяснить черты новой педагогической парадигмы.

Суть ее состоит в том, что обучение учащегося все более

сменяется образованием личности, в котором общение с педагогом теряет былое значение. Обучение как процесс воздействия на учащегося с целью формирования определенных качеств, сменяется образованием, получаемым из иных источников образовательной информации, как внутри, так и вне стен учебных организаций.

Если же говорить об образовательном процессе, который педагогический процесс входит как составная часть, то следует говорить о смене педагогической парадигмы образовательной, включающей как основу непрерывное образование, со всеми изменениями, которые оно вызвало в сфере образования. В педагогике рождение новой парадигмы выражается в проявлении новой образовательной парадигмы, состоящей субъект-субъектном, личностно-ориентированном подходе к учащемуся и попытках построения индивидуальных образовательных траекторий. Ну и разумеется, в авторских проектах организации учебного процесса. Речь идет если не столько о смене, сколько о дополнении традиционной педагогической парадигмы, основанной на общении учителя, играющим ведущую роль, с учеником (обучение), **образовательной парадигмой**, в которой главную роль играет обучающийся с его собственной мотивацией познания (учение).

Говоря о формировании новой образовательной парадигмы, мы должны помнить, что новые понятия появляются «в старых одеждах». Это проявляется в том, что одному и тому же термину придается иное толкование, другое значение. В

результате происходит семантический сдвиг. Он тем более важен, чем более существенное понятие он затрагивает. Когда же он происходит во множестве понятий и носит системный характер, можно говорить о смене парадигмы. Именно такого рода категориальные сдвиги станут предметом дальнейшего рассмотрения.

Когда китайского философа Конфуция спросили, что он сделает, став правителем, он ответил: *«Необходимо начать с исправления имен. Если имена неправильны, то слова не имеют под собой оснований. Если слова не имеют под собой оснований, то дела не могут осуществляться. Если дела не могут осуществляться, то ритуал и музыка не процветают. Если ритуал и музыка не процветают, наказания не применяются надлежащим образом. Если наказания не применяются надлежащим образом, народ не знает, как себя вести»*¹.

Для нас важны слова Конфуция о терминах («именах»), с которых начинаются прочие процессы в образовании и которые определяют жизнь общества.

Г. Б. Корнетов выявляет в современной отечественной педагогике несколько видов парадигм, отражающих отношение авторов к тем или иным аспектам педагогического процесса:

– парадигмы авторитарно-императивной и гуманной педагогики (подход Ш. А. Амонашвили);

¹ Конфуций. Лунь Юй, 1998, с. 116.

- парадигмы когнитивной и личностной педагогики (подход Е. А. Ямбурга);
- парадигмы педагогики традиции, научно-технократической и гуманитарной педагогики (подход И. А. Колесниковой);
- парадигмы естественнонаучной, технократической, эзотерической, гуманистической и полифонической педагогики (подход О. Г. Прикота). Помимо этого Корнетов выделяет собственные парадигмы авторитета, манипулирования и поддержки².

Вероятно, появятся и иные парадигмы, но мы будем придерживаться избранного различения парадигм, основанного на различии педагогического и образовательного процессов.

В данной и последующих главах переход к новой, образовательной парадигме описывается как семантические сдвиги в понимании терминов, соответствующих основным понятиям и категориям не только педагогики, но и образования, как категориальные изменения в системе понятий.

Эти сдвиги в понимании понятий нашли свое выражение в различии терминов. Представим их в табличном виде.

Таблица 1.1

² Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования.

Педагогическая и образовательная парадигма

Педагогическая парадигма (Традиционное понимание)	Образовательная парадигма (Нетрадиционное понимание)
Обучение	Образование
«Конечное» обучение	Непрерывное образование
Педагогический процесс	Образовательный процесс
Неграмотность абсолютная	Неграмотность функциональная
Качество обучения	Качество образования
Взаимное обучение	Взаимное образование
Заочное обучение	Дистанционное образование
Метод обучения	Педагогическая технология
Педагог как элемент педагогической технологии	Педагог как пользователь педагогических технологий
Индивидуальный подход в обучении	Личностная ориентация образования
Учащийся	Обучающийся
Авторитарность педагога	Авторитетность педагога
Учебное знание	Информация о мире
Усвоение знаний	Работа с информацией
Ценность знаний как «себестоимость»	Ценность знаний как «потребительная стоимость»
Система повышения квалификации	Дополнительное профессиональное образование

В дальнейшем изложении различия этих терминов и стоящих за ними понятий будут далее рассмотрены подробнее.

1.3. Идея непрерывного образования

Одной из основных идей конца двадцатого столетия в области образования следует назвать идею **непрерывного об-**

разования. При всем разнообразии пониманий этой идеи главным в ней остается одно – расширение роли образования в жизни общества и отдельных людей.

До появления непрерывного образования обучение было «конечным», т. е. ориентированным на подготовку специалистов определенного профиля в ПТУ, техникумах, вузах, без возможности продолжать образование вне первоначально избранной специальности. Доступность образования ограничивалась количеством бюджетных мест в учебных учреждениях, т. е. государство оплачивало обучение учащихся и взамен определяло место и срок их будущей работы.

Идеал непрерывного образования, родившийся в недрах ЮНЕСКО, предполагал преемственность звеньев образовательной системы, большую свободу учащихся в выборе или перемене профессии и большую мобильность учащихся и преподавателей относительно друг друга. Все это оказалось в некоторой степени возможным и в нашей стране при снятии бюджетных ограничений в сфере образования, т. е. с введением платного, внебюджетного обучения, наряду с бюджетным, оказавшего однако разрушительное воздействие на систему отечественного образования, построенного на плановой основе.

О значении идеи непрерывного образования и его формах мы поговорим далее, а пока попытаемся определить понятие непрерывного образования.

В международной практике сложилось следующее определение непрерывного образования, принятое ЮНЕСКО. *«Непрерывное образование означает всякого рода сознательные действия, которые взаимно дополняют друг друга и происходят, как в рамках системы образования, так и за ее пределами в разные периоды жизни, эта деятельность ориентирована на приобретение знаний, развитие всех сторон и способностей личности, включая умение учиться и подготовку к исполнению разнообразных социальных и профессиональных обязанностей, а также к участию в социальном развитии, как в масштабе страны, так и в масштабе всего мира»³.*

Но при всей распространенности термина «непрерывное образование», исследователи вопроса справедливо отмечают, что *«не существует определение понятия «непрерывное образование», принципиально отличающее его от других видов образования.*

Нет глубокого философского обоснования, нет модели практических действий, не сформулирована нормативная ценность непрерывного образования, которую нельзя заменить риторичностью. Не разрабатывается совершенно взаимоотношение между тремя сферами образовательной деятельности: институциональной, внеинститу-

³ Цит. по Коптаж Гражина. Непрерывное образование: основные принципы. // Alma mater, 1991, № 6, с. 52–62.

циональной и окказиональной»⁴. Эти проблемы, описанные более 15 лет назад, остаются актуальными и по сей день.

Об этом свидетельствует Федеральный закон «Об образовании» 2012⁵, в котором приведены определения образования, воспитания и обучения, но отсутствует определение непрерывного образования.

Тем не менее, понятие «непрерывное образование» приобрело всемирную известность и оказывает влияние на весь понятийный строй современного образования. И первое суждение, которое можно вывести из этого факта, можно сформулировать так.

Важно запомнить!

Образование ныне, став непрерывным, перестало быть только педагогическим процессом, в основе которого лежит отношение учителя и ученика, обучающего и обучаемого и который является традиционным предметом педагогики, – оно стало непрерывной социальной жизнедеятельностью учащегося, объединяющей множество иных форм образовательного общения, помимо педагогического, в которые он включается. И потому такое образование требует иного осмысления, не только педагогического и психологи-

⁴ Семашкин А. А., Бусыгина А. Л. Роль педагогического университета в построении региональной образовательной политики. 1997, с. 100–104.

⁵ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

ческого, но и философско-методологического.

То есть непрерывное образование – это не зарубежная выдумка, а реальность нашего отечественного образования, понятие, приобретающее различные толкования и потому нуждающееся в осмыслении и разъяснении.

Вывод

Итак, мы будем придерживаться понимания, что непрерывный образовательный процесс отличен от педагогического процесса, и на этом понимании будем строить дальнейшее изложение проблем педагогики и образования.

В последующем речь пойдет о семантических сдвигах в понятиях обучения и непрерывного образования, педагогического и образовательного процесса, абсолютной и функциональной неграмотности и прочих категориальных изменениях.

Литература

Богуславский М. В. Научно-педагогические парадигмы: история и современность / М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов // Современные проблемы истории образования и педагогической науки / под ред. З. И. Равкина. – М.: ИТПиМИО РАО Т. 1. – М., 1994.

Вербицкий А. А. От парадигмы обучения к парадигме образования. // Гуманистические тенденции в развитии непре-

рывного образования взрослых в России и США. М., 1994. С. 15–26.

Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. М: Интеллект – Дидакт+, 1997.

Ильин Г. Л. Философия образования (идея непрерывности). – М.: Вузовская книга, 2002.

Кинелев В. Г. Дистанционное образование – образование XXI века // Альма матер, 1999, № 5, с.4–8.

Конфуций. Лунь Юй // Мудрецы поднебесной. – Симферополь: Реноме, 1998, с. 53–160.

Концепция непрерывного образования. – М., 1989.

Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования. ОИМ. RU, 2005 <http://reftrend.ru/293258.html>

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какова социальная значимость непрерывного образования?
2. Основные отличия непрерывного образования от «конечного»?
3. Что такое институциональное, внеинституциональное и окказиональное образование?
4. Каковы изменения в современном отечественном образовании?
5. Что такое «социальный статус учителя»?

6. Перечислите изменения в статусе воспитателя, учителя, педагога-преподавателя.
7. Что такое «источник образовательной информации»?
8. Что такое педагогическая парадигма и в чем она проявляется?
9. Различия педагогических парадигм

Вопросы для дискуссии

- ✓ В чем различие производства знаний и трансляции знаний?
- ✓ Как разные парадигмы сосуществуют в педагогической практике?
- ✓ Насколько применимо к педагогическим парадигмам следующее высказывание: «Герман Мелвилл заметил, что «человек истинной науки пользуется немногими трудными словами, и то, если ни одно другое не подходит, тогда как дилетант от науки думает, что изречение трудных слов способствует пониманию сложных вещей». (Цит. по – Томас А. Харрис Я – о, кей, ты – о, кей. с. 12.)

Глава 2. Формирование идеи непрерывного образования

Студент, изучивший данную главу, должен:

Знать:

– что такое непрерывное образование?

– что такое мировой кризис образования и в чем он проявляется?

– особенности методологического мышления в новой парадигме.

Уметь:

– пользоваться разными способами мышления.

Владеть:

– понятием «кризис образования» и учитывать ограниченные возможности использования зарубежного опыта для его преодоления.

2.1. Причины возникновения и развития идеи непрерывного образования

Теоретические работы о современном образовании принято начинать с упоминания о кризисе, в котором оно находится. После книги Ф. Кумбса, в которой он впервые заговорил о наступающем или даже наступившем кризисе образо-

вания, число подтверждений его вывода все росло, и, недоверчиво встреченное многими в конце 60-х годов, ныне его убеждение стало всеобщим.

По мнению Кумбса, *«сущность кризиса можно охарактеризовать словами «изменение», «приспособление» и «разрыв».* Начиная с 1945 года во всех странах наблюдался огромный скачок в развитии и изменении социальных условий. Это было вызвано охватившей весь мир *«революцией» в науке и технике, в экономике и политике, в демографии и социальных условиях»*⁶. Однако научно-техническая революция, ускорив социальные процессы, не смогла вовлечь в процесс изменений систему образования. В результате произошел разрыв между требованиями общества и возможностями образования. Кумбс называет три основные причины разрыва:

- недостаток средств, усугубляемый ростом стоимости образования;
- инертность системы образования;
- инертность общества (традиции, обычаи, нормы поведения, препятствующие развитию новых форм образования).

За время, прошедшее с момента выхода книги Кумбса, мы убедились не только в том, что «кризис» наступил, но также в том, что он приобрел перманентный характер. Кризисное состояние образования стало хроническим. Подобно обществу, испытывающему постоянные изменения, образование

⁶ Кумбс, 1970.

также вынуждается к постоянным изменениям, приобретает меняющийся вид, столь необычный для едва ли не самой устойчивой и консервативной социальной структуры.

«В настоящее время... есть все основания говорить о кризисе образования», – писал Б. Саймон в 1985 году⁷. О кризисе пишут отечественные и зарубежные исследователи, европейцы и африканцы, американцы и японцы, представители экономически развитых стран и исследователи развивающихся стран. «Запущенность образования» – говорят о себе японцы, «растущая волна посредственности» – оценивают они американское образование⁸.

Кризис образования в мире вызвал необходимость осмысления процессов, протекающих в социальной сфере и в сфере образования: нового выяснения целей и ценностей образования, его социальной роли, качества образования, сроков обучения, необходимости изменения методов обучения, поиска источников финансирования и прочее. Все это способствовало проявлению идеи непрерывного образования.

В нашей стране **причинами возникновения и развития исследований непрерывного образования** стали следующие:

- процессы в отечественном образовании приобрели кризисный характер,
- кризис образования перестал быть внутренним де-

⁷ Саймон Б., 1989.

⁸ Исао Сузуки, 1991.

лом сферы образования, стал частью общесистемного общественного кризиса,

– проблемы отечественного образования стали рассматриваться в контексте общемировых проблем,

– решение проблем образования потребовало нетрадиционного миропонимания,

– возникла социальная потребность в массовом непрерывном образовании и необходимость ее теоретического осмысления.

2.2. Особенности способа мышления в исследованиях непрерывного образования

Иная парадигма предполагает иной способ мышления отличный от традиционного, поскольку понятия и термины начинают толковаться по-новому. Каковы методологические изменения в понимании событий и явлений в образовании под влиянием смены парадигм – таков предмет дальнейшего изложения.

Особенности мышления в исследованиях непрерывного образования выявятся непосредственно в ходе изложения, но для первоначального пояснения, в качестве иллюстраций, можно назвать следующие изменения в способе мировосприятия и миропонимания.

– **Принцип статического равновесия в понимании**

вещей и явлений (пример – маятник часов) **сменяется принципом динамического равновесия** (пример – велосипедист). Так, современный кризис образования все более приобретает хронический характер, вместо ожидаемого перелома в его течении и наступления устойчивого благополучного состояния. Сама по себе продолжительность «кризиса», длящегося с конца сороковых годов (Ф. Кумбс, 1970) по сей день без видимых улучшений, сделавшая возможным всеобщее убеждение в его существовании (из отечественных авторов – Миронов В. Б., 1990; Савицкий И., 1990; Пахомов Н. Н., Татур Ю. Г., 1992; Клехо Ю. Я., 1998 и многие другие), позволяют сделать предположение, что то, что принято называть кризисом образования, в действительности является новым состоянием образования, т. е. не переходным процессом, а именно – новым устойчивым состоянием. Подобно обществу, испытывающему постоянные изменения, образование также вынуждается к постоянным изменениям, приобретает меняющийся вид, столь необычный для едва ли не самой стабильной и консервативной социальной структуры. Другим примером может служить смена «конечного» образования, полученным однажды и на всю жизнь, непрерывным, предполагающим состояние, в котором работнику, получившему образование, приходится все время учиться, приобретать новые знания, для того чтобы сохранять свою квалификацию, профессиональную пригодность, и просто способность жить в новых жизненных усло-

виях, образно говоря, приходится бежать, чтобы оставаться на своем месте.

– **Анализ социальных явлений** ведется на основе признания существенной роли обратной связи – в таком понимании не только причина вызывает следствие, но и следствие влияет на свою причину, ослабляя или усиливая ее действие. Механистическое понимание социальных процессов, основанное на связи «причина-следствие», сменяется кибернетическим, предполагающим обратную связь между явлениями. *«Механистический подход к причинности был и до сих пор остается чрезвычайно полезным. Он помог нам лечить болезни, строить небоскребы, проектировать остроумные машины. Его сила была в том, что он объяснял естественные феномены работой по аналогии с обыкновенной машиной»*⁹. Триумф механики в XVII–XIX вв. привел к тому, что механическое объяснение стали рассматривать как единственный истинно научный способ объяснения. Но для понимания социальных процессов необходим другой подход. В свете признания важности обратной связи все оказывается связанным со всем. Лапласовский детерминизм (неизбежная связь причин со следствиями) сменяется признанием неопределенности как существенной характеристики развития событий (появилась физика диссипативных (открытых) систем¹⁰, получившая в соединении с идеей само-

⁹ Тоффлер Э., 1999, с. 489.

¹⁰ Пригожин И., 1991.

организации название синергетики). Если раньше будущее было следствием настоящего, то теперь будущее оказывает влияние на настоящее, присутствуя в нем в виде планов и замыслов. Так, представление о перспективах развития образования оказывает влияние на решения, принимаемые в настоящее время. Представление о «зоне ближайшего развития» общества становится важнейшим фактором его развития. Естественно-историческое (причинно-следственное) миропонимание сменяется культурно-историческим, в котором значительную роль в развитии актуальных событий обретают образы, планы и представления о будущем участников исторического процесса.

– **Понятие «традиция» приобретает амбивалентность (двойственность):** с одной стороны, критика «традиционных» представлений, как устаревших, а с другой, – поиск в прошлом, в забытой традиции решения современных проблем. Традиция понимается одновременно и как объект критики, и как источник новых идей. Последнее, в какой-то степени, выражено пословицей: новое – забытое старое. Амбивалентность традиции определяет «явление маятника», которое наблюдается в истории педагогических теорий, сменяющих друг друга; при этом новая теория, опровергая предшествующую, как правило, восстанавливает критически уничтоженные положения пред-предшествующей. Не менее ярко явление маятника обнаруживается в образовательной политике, реализуемой государством,

в известной мере даже независимо от политического строя. Так, либеральные реформы 60-х годов XIX века явились отрицанием порядков николаевской России, при этом земская школа преемственно заменила казенную (министерства народного просвещения) «народную» школу. В свою очередь николаевский режим был реакцией на либерализм периода правления Александра I, когда Указом 1804 года впервые в России была введена всеобщая бесплатная (казенно-коштная) школа, единая в плане преемственности учебных программ от приходского училища до университета, в гимназиях были отменены религиозные предметы, а только что открытые университеты (Дерптский, Петербургский, Казанский и Харьковский) были наделены автономией по образцу европейских.

Перечисленные особенности мышления, повторим, носят иллюстративно-пояснительный характер. Проявления данного способа мышления, определяющие инновационные процессы в современном образовании, будут выявлены в дальнейшем изложении курса при анализе тех или иных проблем современного образования. Основное направление анализа – выявление происходящих концептуальных изменений в отечественных педагогических представлениях и представлениях общества о целях и задачах образования, изменений, рассматриваемых в широком историческом и социальном контексте.

2.3. Мировой кризис образования. Общечеловеческие ценности и общечеловеческие проблемы

Ключевой причиной появления исследований в области непрерывного образования следует признать, как уже говорилось, кризис образования, который приобрел общемировые масштабы и связан с изменением социальной роли образования в современном мире. Осознание этого кризиса началось с конца шестидесятых, после выхода в свет книги Ф. Кумбса «Кризис образования в современном мире». Встреченный вначале, как было сказано, многими с недоумением, ныне термин «кризис образования» стал использоваться повсеместно во всех странах, от Я до А, от Японии до Англии, Азии, Африки, Латинской и Южной Америки. Мировой кризис характеризуется стремлением к «переоценке всех ценностей», разрушением семейных и общественных традиций и девальвацией традиционных решений существующих проблем, признанием отсутствия единых образцов и готовых решений образовательных проблем, интенсификацией взаимодействия образовательных систем. Осознается необходимость формирования нового мировоззрения, кардинально новой образовательной политики.

Выход российского образования на мировую арену, наряду с приобщением к мировому опыту и новыми возможно-

стями развития, чреват негативными последствиями. Следует видеть, что с усвоением общечеловеческих ценностей к нам приходят и общечеловеческие проблемы. Таковы проблемы учебной мотивации, сексуального воспитания, борьбы с наркотиками и алкоголизмом в школах, насилием, падением учебной дисциплины, социального расслоения школьников и т. п. Эти проблемы обостряются в связи с ослаблением «культурного иммунитета» российского общества в результате общесистемного общественного кризиса.

В последнее время во многих странах обострились споры по поводу отношений к сексуальным меньшинствам. Благодаря интернету они стали влиятельной силой современного общества, социальным движением, диктующим правительствам стран новые правила общежития, в частности, признание законными однополых браков, наряду с традиционными, и переносом на первые всех прав и обязанностей вторых, в том числе и передачи наследства, возможность усыновления или удочерения и пр. Во многих странах меняются правила сексуального воспитания детей. Таким образом, возникла проблема гендерного воспитания детей.

Анализируя проблемы отечественного образования важно не замкнуться на выяснении национальных интересов, особенностей национального развития. Важно учитывать, что проблемы образования в России выражают специфическим образом общемировые тенденции в образовании. Необходимо избегать двух крайностей в оценке состояния

современного отечественного образования: с одной стороны, третировать его как отсталое и реакционное, а с другой стороны, безудержно величать за путь, пройденный страной от «сохи до ракеты».

Нельзя не видеть, что существовавшие до середины 80-х годов известная экономическая и культурная отгороженность, политика автаркии породили определенный провинциализм и комплекс социальной неполноценности, которые ныне преодолеваются общественным сознанием различными способами – либо путем самоунижения, либо путем самовозвышения. Как бы то ни было, эти явления свидетельствуют о поисках адекватной самооценки и должны быть признаны благотворными в свете предшествовавшей им в послевоенные годы «борьбы с низкопоклонством перед Западом», порождавшей равнодушно-пренебрежительное невежество в отношении западной культуры, ее достижений и проблем.

Не менее важно видеть, что история страны не началась и не окончилась в 1917 году, тем более, история образования в России. Напротив, ничто не кажется столь естественным, как эволюция системы образования в России до и после октябрьской революции. Эта замечательная особенность российского образования еще ждет своих исследователей. При всей специфичности, с какой мировые проблемы образования проявляются в отечественном образовании (о сходстве и различиях образовательных процессов в России и Европе

– см. Байденко В. И., 2002) и которая определяется наложением кризиса образования на глубочайший социально-экономический кризис, все они существенно свойственны ему, более того, именно благодаря этой специфичности они проявляются особенно остро и отчетливо.

Вывод

Итак, то, что принято называть кризисом образования во всех цивилизованных странах, имеет существенные общие черты с тем, что происходит в сфере образования в нашей стране.

Это положение, на котором мы основываемся и которое надеемся утвердить в последующем изложении, дает возможность анализировать отечественные проблемы образования и искать их решение, используя мировой опыт, и вместе с тем решать проблемы образования, свойственные всем цивилизованным странам, на отечественном материале, т. е. с учетом конкретных условий и предпосылок.

Литература

Байденко В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы – М.: Исследовательский центр ПКПС, 2002, 128 с.

Исао Сузуки. Реформа образования в Японии: навстречу XXI веку.// Перспективы, 1991, № 1, с. 20–27.

Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. – М.: Прогресс, 1970.

Пригожин И. Философия нестабильности//Вопросы философии. – 1991, №.6, с. 46–57.

Саймон Б. Общество и образование. – М.: Прогресс, 1989.

Тоффлер О. Третья волна. – М.: АСТ, 1999.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое кризис отечественного образования?
2. Что такое мировой кризис образования?
3. Как вы понимаете «исторический маятник» в образовании?
4. Что значит смена способа мышления? Назовите изменения в понимании образования.
5. В чем проявляется двойственность понятия традиция?

Вопросы для дискуссии

✓ Обсудите плюсы и минусы вхождения России в Болонский процесс в свете новейших событий, используя статьи:

✓ Байденко В. И. Болонские преобразования: проблемы и противоречия (статья четвертая) Высшее образование в России, № 11 / 2009.

✓ Ильин Г. Л. Изменения в отечественном образовании в свете Болонского процесса (субъективные заметки).// Выс-

шее образование в России, 2009, № 8, с. 40–46.

✓ Обсудить в связи с «общечеловеческими ценностями» цитату из статьи Н. Д. Никандрова («Ценности как основа воспитания. // Педагогика, 1998, № 3): «*Западные ценности имеют самый низкий статус во всем остальном мире*» – вывод американского исследователя С. Хантингтона. Принять во внимание события 11 сентября 2001 и последующие (военное присутствие американцев в Афганистане, Ираке и нагнетание напряженности в мире, после которых статус «западных ценностей» стал еще ниже.

Глава 3. Смена парадигм как основа инновационных изменений содержания понятий отечественной педагогики

После изучения данной главы студент должен:

Знать:

- различия в двух пониманиях непрерывного образования (институционального и личностного);
- различие педагогического и образовательного процесса, традиционного и нетрадиционного образования;
- различие абсолютной и функциональной грамотности.

Уметь:

- пользоваться пониманием этих различий.

Владеть:

- инновационными понятиями «обучения» и «образования», «непрерывного» и «личностного непрерывного образования», «учения» и «научения», «абсолютной» и «функциональной грамотности».

3.1. Обучение и непрерывное образование личности

3.1.1. О различиях в понимании непрерывного образования

Одно из кардинальных изменений современного отечественного образования, важность и существенность которого признается даже самыми скептически настроенными авторами (Пахомов Н. Н., 1990), состоит в том, что оно приобретает характер непрерывного, т. е. не ограничивается определенным периодом жизни человека, но продолжается в течение всей его жизни. Выполнение обычных профессиональных обязанностей предполагает постоянное пополнение и обновление социальных и профессиональных знаний, образно говоря, работнику приходится бежать, чтобы оставаться на одном месте.

Свидетельством признания важности этого изменения может служить концепция непрерывного образования, одобренная и принятая съездом учителей в начале перестройки. В ней можно найти одно из определений непрерывного образования. *«Непрерывным является образование, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, представляющее каждому*

возможности реализации собственной программы его получения»¹¹. Концепция включает обоснование необходимости непрерывного образования, это обоснование представляется достаточно убедительным, и потому не станем на этом останавливаться.

Данный документ по справедливости может быть назван одним из самых важных и крупномасштабных по своему значению. Однако хотелось бы отметить его характерную особенность – при всей своей направленности к качественно новому решению проблем образования, он представляет собой проект дальнейшего совершенствования государственной или государственно-общественной системы народного образования, главным образом, за счет устранения жесткости связи индивида и системы образования, разнообразия средств и форм обучения, динамичности содержания образования.

Дискуссия!

Возможность иного понимания непрерывного образования выявляется в статье А. Прохорова, К. Разлогова и В. Рузина. Они предлагают различать сферу (систему) народного образования и сферу образования. Первая включает в себя известные звенья государственной системы образования – детский сад – средняя школа – высшая школа – повышение квалификации и переподготовка; вторая – «сфера жизни».

¹¹ Концепция непрерывного образования. – М., 1989.

*недеятельности человека, в которой он пребывает в течение всей своей жизни»*¹². Нетрудно видеть, что во втором случае речь идет также о непрерывном образовании, при этом образование рассматривается с точки зрения отдельного человека, является личностным.

Различие между тем и другим пониманием непрерывного образования станет яснее, если сказать, что первое понимание предполагает создание образовательных структур всевозможных видов на все вкусы и на все случаи жизни с тем, чтобы на любом этапе жизненного пути любой человек имел бы возможность включиться в образовательные процессы в соответствии со своими познавательными и профессиональными интересами, психофизиологическими и личностными особенностями, соотносясь с потребностями общества (там же).

Второе понимание исходит из того, что образование осуществляется непосредственно в процессе жизнедеятельности человека на протяжении всей его жизни. Это означает, что оно осуществляется не обязательно в специально организованной образовательной структуре, что оно может осуществляться вне образовательных структур и что образование может пониматься шире, чем усвоение систематизированных знаний, умений и навыков.

При первом понимании непрерывное образование мыс-

¹² Прохоров А. В., Разлогов К. Э., Рузин В. Д. Культура будущего тысячелетия. // Вопросы философии. – 1989. – №.6. С. 17–30.

лится как надстройка или пристройка к тем или иным исторически сложившимся звеньям системы конечного образования (университет или общеобразовательная школа) новых, отвечающих требованиям времени или образовательным потребностям населения. Именно таким образом к уже существующей системе образования была при- или надстроена система школьного дополнительного образования и система дополнительного профессионального образования, с аудиториями, преподавателями и занятиями по образу и подобию классической школы.

Верно ли это? Следует осознать, что решение проблемы непрерывности образования средствами «конечного» образования, каким является существующая образовательная система, напоминает известное соревнование Ахилла и черепахи в апории Зенона: логически рассуждая, черепаха образовательных преобразований не уступит настигающим ее быстроногим образовательным потребностям, поскольку на каждую потребность она отвечает некоторым преобразовательным телодвижением и даже перемещением в сторону «совершенства», однако на практике исход соревнования хорошо известен.

Необходимо видеть, что оба понимания являются различными аспектами понятия непрерывного образования, каждый из которых дополняет другой. При этом индивидуальное образование немислимо вне сферы народного образования (хотя и не сводится к ней), а понимание процесса формиро-

вания новых образовательных структур невозможно без обращения к индивидуальному образованию.

Вывод

Таким образом, превращение нынешнего, «конечного» образования в непрерывное предполагает не только изменение характера и длительности протекания процесса образования, но и превращение его из средства обеспечения единого и обязательного для всех уровня образованности в средство развития каждой личности в соответствии с ее потребностями и способностями.

3.1.2 Непрерывное образование личности как форма научения

До сих пор образование понималось как обучение, соединенное с воспитанием, как вид деятельности, осуществляемой в специально организованных условиях. Появление понятия непрерывного образования сделало невозможным его прежнее употребление – непрерывное образование не сводится к непрерывному обучению и воспитанию. Образование, не ограниченное сроками обучения и стенами учебных заведений, приобретает черты жизнедеятельности, т. е. процесса развития личности в течение всей социально активной жизни, а жизнь – черты непрерывного образовательного процесса. *«Жизнь есть образование, и теория образования есть*

в сущности теория жизни»¹³.

В качестве непрерывного образовательного процесса, образование перестает быть, в основном, внешне организованным процессом (воспроизводством существующих общественных институтов, процессом подготовки специалистов) и становится в значительной степени личным делом обучающегося (образованием личности). Это понимание не исключает совмещения образования как личного дела обучающегося с учебным планом подготовки специалиста.

Непрерывное образование личности предполагает смену ведущей фигуры (субъекта) образовательного процесса и радикальное изменение роли преподавателя (учителя), основными функциями деятельности которого становятся организация учебного процесса, путем создания условий совместной деятельности учащихся, консультирование, содействие, вместо поучения и прямого управления.

Суть этого понимания определяется признанием несводимости непрерывного образования к обучению в образовательных учреждениях, то есть к специально организованному образовательному процессу. Непрерывное образование – процесс, свойственный личности в течение всего периода активной социальной жизнедеятельности, и как таковой он совершается в самых различных формах. Это, в частности, означает, что как знания, умения, навыки, так и правила поведения, нравственные принципы, наконец, всякая необ-

¹³ Гессен С. И., 1995, с. 55.

ходимая образовательная информация, усваиваются обучающимся не только в учебном учреждении и не только из уст учителя или преподавателя, но всюду, где возникает потребность в них и возможность их обретения. Следовательно, образовательные процессы выходят за стены учебных заведений, за рамки традиционного нормирования деятельности, понимаемого как обучение и воспитание в специально организованных условиях. Требуются новые формы регулирования непрерывного образования, носящего стихийный характер.

Это стихийное образование (outdoor education) можно было бы, наверное, свести к хорошо известному самообразованию, если бы оно не носило столь массового характера и не было бы так не похоже на самостоятельное обучение по учебникам (получение готовых знаний). Речь идет не столько о толстовском *«образовании, как последствии всех тех влияний, которые жизнь оказывает на человека, или как самом влиянии на человека всех жизненных условий»*¹⁴, сколько о способе жизнедеятельности человека в информационной среде, в которой знания о мире, получаемые в школе, вытесняются, ставятся под сомнение или опровергаются информацией, поступающей из других источников. Следует говорить об образовании не просто отличающемся от школьного, но часто противодействующем ему. Их взаимодействие составляет драму современного образования. Но вместе с тем

¹⁴ Толстой Л. Н., 1989, с. 60.

их соединение дает то, что принято называть непрерывным образованием личности в течение всей жизни.

Есть еще аспект рассмотрения непрерывного образования, связанный с соотношением понятий обучения и научения.

Принято различать несколько видов усвоения знаний, умений, навыков, сведений, переживаний, впечатлений о мире: обучение, учение и научение.

Обучение есть воздействия учителя на ученика, в каких бы формах оно не осуществлялось – директивных или недирективных.

Учение – это процесс усвоения учащимся преподаваемых знаний.

Научение – процесс собственной активности индивида или любого живого организма по исследованию окружающего мира.

Если первые два вида осуществляются в специально организованных условиях, таких как школа, то третий реализуется в любых условиях, где возникает необходимость вобретении знаний.

Непрерывное образование во втором понимании, как личностный процесс, представляет собой именно научение, т. е. собственную активность субъекта учения и в этом виде изучается давно (Ильясов И. И., 1986). К формам познавательной активности относятся такие формы научения как импринтинг (К. Лоренц), условно-рефлекторное (И. Павлов),

оперантное (Б. Скиннер), викарное (А. Бандура) и вербальное научение. Все они свойственны как человеку, так и животным, выражая различные способы адаптации, приспособления к среде, физической или социальной, и особенности теоретического рассмотрения познавательной активности живых существ (биологического, физиологического, психологического, бихевиорального и т. д.). Таким образом, научение значительно шире учения и включает его как составную часть.

Непрерывное образование во втором понимании, не теряя эволюционной связи с имеющимися формами научения, представляет собой качественно новую форму научения, суть которой не реакция на тот или иной раздражитель, условный сигнал, слово или форму поведения, а формирование картины мира в процессе общения с другими людьми, проявляющейся в замыслах и целях, которые личность ставит перед собой. Эта форма научения возникает на основе прежних форм, которые могут служить механизмами объяснения отдельных ее проявлений.

3.1. Схема соотношения видов освоения мира

3.1.3. Взаимоотношение школьного обучения и непрерывного образования личности

Учебное учреждение издавна считалась необходимым условием создания образовательно-воспитательной среды, в которой происходит формирование необходимых представлений и форм поведения учащегося. Но такая образовательная среда не может быть создана в обычном, массовом учебной организации, в противовес общественной среде, если в последней господствуют совершенно иные представления. Следует иметь в виду, что социальная среда обладает образовательным воздействием не меньшим, если не большим, чем школа, и ее влияние особенно возрастает в периоды кризиса образования.

Научная дискуссия!

Последнее утверждение стало основой «теории отмирания школы», развивавшейся в 20-х гг. в советской педагогической науке (В. Н. Шульгин, М. В. Крупенина, В. Я. Струминский), под влиянием кризиса дореволюционной школы.

Основным для нее было положение о несводимости образования и воспитания к школьным формам и убеждение, что главным учителем и воспитателем является сама жизнь, окружающая учащегося действительность. Речь шла о формировании системы образования и переходе от принципов гимназического образования на принципы трудовой школы и политехнического образования. С другой стороны, «концепция дешколяризации общества», развивавшаяся позднее, в 60-х годах мексиканскими исследователями, также, основываясь на понимании образования как процесса жизнедеятельности индивида, доходит до полного отрицания школы в современном обществе, отвергая ее как социальный институт (Иллич, Фрейре, 1971).

Школа на протяжении столетий оставалась местом подготовки учащихся, заметим также, местом занятости (ребенок был «при деле», чему бы его не учили – «школа плохому не научит»). Самый этот факт не является чем-то новым. Школа издавна понималась как учреждение, хотя и готовящее к социальной жизни, но вместе с тем этой жизни противостоящее. Школа всегда выступала учреждением, готовящим не просто к жизни, но к будущей жизни, не к той, которая происходит здесь и сейчас, но к той, которая наступит, когда учащиеся станут взрослыми или окончат учебное заведение. Следует также иметь в виду стремление общества реализовать посредством массового образования свои идеалы, используя его как способ формирования будущих членов об-

щества с желательными свойствами.

Это вело к созданию особых условий для обучения учащихся. Именно в закрытых учреждениях монастырского или интернатского типа наиболее успешно реализовались известные педагогические теории. *«Сложившиеся психолого-педагогические теории создавались, развивались и тиражировались особенно успешно применительно к замкнутым, изолированным от общества коллективам, которые становились своеобразными лабораториями для проведения экспериментов в данной области»*¹⁵.

Можно назвать имена Г. Песталоцци, Ф. Фребеля, Я. Корчака, А. Макаренко, работавших в таких коллективах. К такого же рода учебным заведениям следует отнести знаменитые Смольный институт благородных девиц и Царскосельский лицей благородных юношей.

Постоянное стремление сделать школу своего рода питомником по выращиванию желательного человеческого материала, проявлявшееся в разные времена и в разных странах, столь же постоянно наталкивалось на влияние или даже сопротивление социальной среды, которое было столь значительным, что зачастую сводило на нет все усилия, предпринимаемые школой. Притом, что школа выступала как способ подготовки учащегося к жизни, отношение школы к той жизни, в которой жил учащийся за стенами учебного учреждения, было, как правило, антагонистическим. Школа учи-

¹⁵ Князев Е. А., 1993.

ла – «не воруй, живи честно», а жизнь – что «без воровства не проживешь, что от трудов праведных не наживешь домов каменных». Школа учила – «не дерись, ударят по левой щеке, подставь правую, будь толерантным», а жизнь – «бей первым, Фредди!» Школа учила – «люби ближнего как самого себя», а жизнь – «никому не верь, не бойся, не проси».

Воздействие школы было тем успешнее, чем более изолированной была школа, чем полнее и всестороннее вовлекались учащиеся в учебно-воспитательный процесс. Никому глупость, беспорядочность и несправедливость окружающего мира не бывают так очевидны, как лучшим выпускникам лучших школ, и никто, как правило, не понимает его меньше, чем они. Но такого рода изоляция, к счастью, трудно достижима в массовой школе. Более того, в современном мире стихийное образовательное влияние социальной среды постоянно усиливается. Отечественная школа, потерявшая в результате социальных реформ уверенность в правоте своих нравственных идеалов и образовательных ценностей, явно проигрывает борьбу со стихией социального образования, в которой эти идеалы и ценности представлены в самом разнообразном и противоречивом (привлекательно-отвратительном) ассортименте. Реформа школы необходима как в плане приведения в соответствие ценностей образования с ценностями общества, так и в плане изменения отношения школы к образовательным воздействиям социальной среды.

Подводя итоги, можно сделать следующий **вывод**.

Следует отказаться от рассмотрения и дошкольных учреждений, и школы (общеобразовательной и высшей), как единственно правильных форм обучения и воспитания, необходимо понять их как одни из многих образовательных форм, существующих в обществе. Образование как социальное нормирование личности не сводится к школьному образованию ни в форме дошкольной, ни в форме начальной, ни в форме высшей школы. Постоянная дифференциация образовательных форм и радикальность изменений, связанных с образованием и происходящих как в сфере образования, так и за ее пределами, дают основания для такого утверждения.

Важно заметить!

Возникает необходимость понимания жизнедеятельности общества как своеобразного образовательного процесса, а социальной сферы – как образовательной среды.

3.2. Педагогический и образовательный процесс

3.2.1. Традиционные и нетрадиционные («недидактические») формы образования

Образование, понимаемое как социальный процесс пере-

дачи знаний от поколения к поколению, включает в себя множество связей и отношений, помимо отношений учителя и ученика. Воздействие учителя на ученика, т. е. собственно педагогическое, является одной из многих форм образовательного воздействия, наряду с такими, как воздействие средств массовой информации, кино, телевидения, театра, литературы, внешкольных форм повседневного общения, относящихся, если можно так выразиться, к горизонтальному обучению в противовес вертикальному. Влияние этих иных форм образовательного воздействия становится тем сильнее, чем слабее влияние традиционного школьного образования.

Первое, что отличает «непедагогические», недидактические формы образования, – отсутствие фигуры учителя – носителя готового знания, хранителя вековой мудрости. Второе – наличие безусловной познавательной или образовательной потребности у обучающихся – в противном случае общение прерывается. Обучающийся становится основным или даже единственным субъектом процесса образования – он сам отбирает нужную ему информацию, сам определяет, какая информация ему необходима для решения его жизненных задач и жизненных проектов, где и как ее получить. Преподаватель может лишь помочь ему в этом.

Далее, в «недидактических» формах образования нарушается главное условие традиционно понимаемого образования – наличие готовых, систематизированных, общепри-

знанных знаний, подлежащих усвоению. В информирующем, стихийном образовании знания могут носить случайный, несистематизированный характер, могут быть неистинными и противоречивыми, т. е. имеют характер информации, которая нуждается в проверке, сопоставлении, установлении достоверности. Следовательно, основным элементом учебного процесса становится не только знание, но и информация.

Следующую особенность непрерывного образования можно определить как возможность развития способности учащегося создавать и извлекать знания из получаемой информации, т. е. использовать не только готовые знания, но и «полуфабрикат», каким зачастую является информация. Главной задачей образования становится обучение работе с информацией, получаемой от других людей, установление контекста получаемых сведений: кто сказал (его авторитетность и компетентность), где, когда, с какой целью, почему? А также определение соответствия имеющимся знаниям. И на основе такого анализа высказываний устанавливать достоверность получаемой информации, соответствие собственным представлениям учащегося.

Непрерывное образование теряет обязательность и всеобщность, свойственные традиционному, «конечному» образованию (обучению), образованию общеобразовательной школы и приобретает черты процесса, обслуживающего образовательные потребности личности – студента или слу-

шателя, приходящего со своими конкретными вопросами и проблемами. Образование приобретает социально-ориентированный, более того, персонифицированный характер, если образовательный процесс определяется образовательными потребностями самого обучающегося, а не общими для всех обучающихся заранее заданными целями и задачами учебного процесса.

Итак, мы пришли к необходимости различения двух понятий – личностного непрерывного образования и институционального обучения. Первое основано на информации, второе – на безусловных знаниях. Понятия образования и просвещения связаны исторически; «конечное» образование, как специально организованный процесс передачи знаний, выступало всегда в роли главного средства и способа просвещения. Поэтому, различая понятия просвещения и информирования, и в некоторой мере противопоставляя одно другому, мы затрагиваем самые основы современного образования, его исторические корни. Более того, с просвещением связано и понимание смысла образования, его целей, задач, его исторической миссии. Поэтому переход от понятий просвещения и обучения к понятию информирования затрагивает и изменяет атрибуты образования, сложившиеся в эпоху Просвещения и сохранившиеся до наших дней.

В отличие от просвещения, которое доставляет всем одни и те же знания, то есть носит всеобщий и тем самым обязательный для всех характер, предполагает всеобщий интерес

или общую необходимость в тех знаниях, которые сообщаются всем, по принципу «это должен знать каждый», информирование призвано удовлетворять информационные и образовательные потребности конкретного обучающегося, которым оно может соответствовать или не соответствовать. Именно такого рода информирование представляет собой решение проблемы функциональной неграмотности, составляющей главную задачу образования в современных индустриально развитых странах. Речь идет о возможности получения образовательной информации не в обязательном порядке, и не в течение определенного, заранее заданного периода времени, а по мере и в момент возникновения потребности в ней. Образование, обеспечивающее заготовку знаний «впрок» сменяется образованием, обеспечивающим знания и информацию, необходимые «здесь и сейчас».

Утверждая необходимость развития новой формы образования, присутствие которой осознается, в частности, в форме идеи личностной ориентации образования, следует иметь в виду ее специфическое предназначение. Если задачей традиционной, «конечной» формы образования была и остается задача обеспечения уровня грамотности населения, воспроизводства национальной культуры, то задачей непрерывного образования является обеспечение функциональной грамотности населения в условиях высокой социальной динамики и непрерывных изменений в социальных и профессиональных структурах.

Вывод. Таким образом, с точки зрения истории и теории непрерывного образования, сфера образования представляет собой поле взаимодействия двух основных форм обучения и образования, каждая из которых имеет свои методы и принципы, – педагогические и «непедагогические». В то же время эти формы образования выступают как «конечное» и непрерывное.

3.2.2. Индивидуализированное обучение и непрерывное личностно-ориентированное образование

Важнейшей общественной потребностью в сложившейся образовательной ситуации является развитие педагогики как целостной системы понятий, принципов и положений, отвечающих изменившимся образовательным потребностям общества и отдельной личности в новой образовательной ситуации. При этом особое влияние получает личностный подход в решении педагогических проблем.

В теориях обучения принято различать субъект (педагога) и объект обучения (учащийся). Пафос современных отечественных педагогических теорий состоит в том, что в объекте обучения пытаются увидеть черты субъективности, такие как активность, интерес или безразличие, индивидуальные особенности. Следует сказать, что различение субъекта и объекта заимствовано педагогикой из философии, а в по-

следнее время – из теорий управления, в которых это различие – одно из основных. В педагогике же основными следует признать личность педагога и личность учащегося. Не с объектом и даже не с субъектом, а с личностью учащегося приходится иметь дело педагогу.

Личностный подход в педагогике, как отечественной, так и зарубежной, следует признать традиционным. В советской педагогике часто цитируются слова А. С. Макаренко о том, что *«проблема личности будет разрешена, если в каждом человеке видеть личность»*¹⁶. В отечественной педагогике понятие личности, основанное на теории деятельности, остается центральным звеном большинства педагогических теорий.

Та же ориентация на личность свойственна и зарубежной педагогике, если брать последнее столетие, начиная с Д. Дьюи, заявившего о необходимости «коперниканского переворота» в педагогике и потребовавшего строить все педагогические представления, исходя из центрального положения ребенка в системе педагогического мировоззрения / Дьюи, 1924/. Современная зарубежная личностно-ориентированная педагогика представлена именами Гарднера, Домана, Корчака, Монтессори, Пиаже, Роджерса, Спока, Френе, Штайнера и их зарубежных и отечественных последователей.

Каждое из названных и неназванных направлений, объ-

¹⁶ Макаренко, 1952, с. 16.

единенных общим пониманием гуманистических целей обучения и развития ребенка, отличается способами и методами педагогической работы. Таким образом, даже внутри только личностного подхода в настоящее время создан богатый набор педагогических теорий, методов и методик обучения и воспитания, так что в условиях отмены ограничений на их использование возникает проблема выбора наиболее предпочтительных.

Вместе с тем обнаружилось, что использование выбранных новых методов и методик далеко не всегда оказывается столь эффективным, как ожидалось и, более того, зачастую сопровождается снижением традиционных показателей качества обучения. Возникают сомнения в правильности этих методов и в истинности теоретических положений, на которых они базируются. Иными словами, вновь возникает необходимость теоретического и методологического анализа проблемы.

И современные зарубежные педагогики Штайнера, Монтессори, Френе или Роджерса, и педагогические концепции Макаренко, Сухомлинского, Занкова, Давыдова, и новые разработки педагогов-новаторов – ученых и практиков, – все они создавались в определенных социальных условиях, для решения педагогических задач своего времени, как реакция на существовавшие взгляды и представления. Вот почему попытки привлечь их ныне, здесь и сейчас оказываются не всегда успешными – сказывается различие понимания за-

дач образования, различие образовательных потребностей и особенностей учащихся, различие социально-психологических условий образовательного процесса.

Таким образом, важно не просто провозгласить личностный подход, важно определить, в чем состоит его своеобразие, каковы условия его применения, чем он отличается от уже существующих и используемых подходов, наконец, в чем состоит его преимущество перед ними. Сохраняя личностный подход как концепцию, проверенную временем, важно вносить в нее изменения, диктуемые нынешним временем и обстоятельствами¹⁷.

В связи с обособлением двух форм образования, возникает необходимость различать два понимания личностной ориентации педагогического процесса:

– классическое – личность учащегося – основной **объект** педагогического внимания – включает разнообразные взгляды на учащегося, определяемые различиями в понимании личности, от Коменского и Песталоцци до Штейнера и Френе, Макаренко и Сухомлинского); суть ориентации – учет педагогом **индивидуальных особенностей** учащегося для успешной реализации учебного процесса; при всех модификациях идеи личностной ориентации учебного процесса, личность учащегося остается объектом педагогических воздействий;

¹⁷ *Кларин М. В.* Личностно-ориентированное непрерывное образование: на пути к новой парадигме. М.: 1994.

– неклассическое – личность учащегося, обучающегося – основной **субъект** образовательного процесса, с его **интересами и потребностями, целями и задачами**, определяющий содержание и формы образования с помощью взрослого, учителя, сверстника, коллеги или иного носителя нужной информации; при этом фигура педагога, преподавателя становится необязательной, тогда как в первом понимании она была необходимой.

Нетрудно видеть, что различие между этими двумя пониманиями определяется также различием положений субъекта образовательного процесса в «конечном» и непрерывном образовании: в первом случае субъект находится в «конечном» обучении, во втором – в непрерывном образовании.

Один и тот же субъект образовательного процесса может выступать и в «конечном» обучении, и в непрерывном образовании, переходя из одного качества в другое. Так учащийся, читая на уроке математики Ф. Рабле или Б. Акунина или смотря фильм «Люди в черном» по мобильному телефону, формально находится в «конечном» обучении, неформально – в непрерывном образовании, и в той мере, в какой обе формы образования сосуществуют и взаимодействуют друг с другом, переходя из одного качества в другое, во всяком случае, пока их взаимодействие не будет пресечено учителем или преподавателем.

Особая популярность идеи личностной ориентации образования в контексте процессов реформирования отече-

ственного образования, ее широкое распространение, в значительной мере обусловлены, помимо смены идеологических ориентиров, теми процессами в образовании, которые привели к появлению непрерывного образования. Именно в этой форме образования образовательный процесс выступает в ярко выраженном персонифицированном виде, именно в ней он определяется образовательными потребностями самого обучающегося, а не общими для всех, заранее заданными целями и задачами учебного процесса.

Различие и сосуществование «конечного» и непрерывного образования личности делают особенно ясной внутреннюю пустоту таких высказываний, как «нет плохих учеников, есть плохие учителя» или прямо противоположное – «нет плохих учителей, есть плохие ученики». Звонкие фразы игнорируют сложность образовательного процесса: в первом случае предполагается, что из любого учащегося можно сделать благонамеренного гражданина, если ты хороший учитель, во втором – что из «плохих» учеников все равно ничего не выйдет, нечего и стараться. В действительности видимая благонамеренность учителя часто оборачивается лицемерием, развиваемым в учащихся; с другой стороны, следует учитывать, что интересы, увлечения и способности «плохого» ученика могут лежать вне сферы «конечного» образования, делая его «плохим» в глазах учителя.

Формы образования, «конечного» и непрерывного, начинают проникать, да и всегда проникали друг в друга, только

может быть не столь явственно, в практике школьного (как высшего, так и общеобразовательного) образования. В «конечном» образовании прижились, несмотря на трудности воплощения в жизнь, идеи свободной, самостоятельной личности, которая сама формирует свою образовательную траекторию, а в непрерывном образовании – идеи формирования личности с заданными свойствами (внешкольные центры раннего развития способностей). Создание средствами массовой коммуникации должного образа поведения, моды, потребности в том или ином товаре, от памперсов до национальной идеи, является ничем иным, как тем же образованием личности, формированием заданных свойств, интересов и потребностей личности в массовом масштабе в условиях непрерывного образования. Интенсивное взаимодействие двух форм образования определяет «ландшафт» современного образования.

Различия «конечного» и непрерывного образования представлены в таблице, как различия индивидуализированного обучения и личностно-ориентированного (непрерывного) образования.

Таблица 3.1.

Основные различия индивидуализированного обучения и личностно-ориентированного (непрерывного) образования

Характеристики образовательного процесса	Форма образования	
	Традиционное (индивидуализированное обучение)	Нетрадиционное (личностно-ориентированное образование)
Цель обучения	Передача знаний	Решение жизненной задачи, реализация жизненно-важного проекта
Содержание обучения	Знание	Информация
Форма общения	Поучение	Обмен информацией
Инициатор и ведущий	Педагог	Обучающийся и любой носитель информации
Характер общения	Доминирование или сотрудничество	Попеременное доминирование или общение равных
Обучающий	Специалист, профессиональный педагог	Любой носитель необходимой информации
Мотивация	Косвенная, методом отметок	Непосредственная, самим обучающимся

Важно заметить!

Вывод

Итак, в современной образовательной практике сложились два понимания непрерывного образования: институциональное и личностное.

Первое предполагает наращивание над имеющимися звеньями образовательной системы новых, отвечающих обра-

зовательным потребностям населения. Образовательная система мыслится как средство обеспечения непрерывного образования.

Второе понимание исходит из понимания образовательной потребности самой личности, при этом удовлетворение потребности может происходить в не институциональных формах.

Тогда как первое понимание представляет собой последовательное превращение непрерывного образования в «конечное», второе исходит из того, что непрерывное образование существует постоянно, развивается как антитеза «конечному» образованию.

3.3. Грамотность и функциональная грамотность

3.3.1. Функциональная неграмотность как порождение «конечного» образования

Как известно, под грамотностью принято понимать умение человека читать, считать и писать, т. е. излагать свои мысли на бумаге. К концу 80-х у нас в стране был достигнут уровень почти полной грамотности (неграмотность составляла: 2,0 % – бывший СССР, 1,3 % – Российская Федерация, в соответствии с данными ЮНЕСКО 1990 года). Как

отмечают современные авторы, «понятие грамотности относится к числу интуитивно ясных. Но именно поэтому его определениям буквально нет числа – и ни одно из них никак не может снискать широкого признания»

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.