

9. Хайдеггер М. Вопрос о технике // Новая технократическая волна на Западе. – М. : Прогресс, 1986. – С. 45–66.
10. Хакен Г. Синергетика. Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах ; пер. с англ. – М. : Мир, 1985. – 419 с.
11. Шипачев В.С. Курс высшей математики ; под ред. А. Н. Тихонова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ТК Велби ; Проспект, 2004. – 600 с.

УДК 13 + 37.0

ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ФИЛОСОФИИ НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Тебенькова (Курган)

В статье выявляются противоречия традиционного понимания модели непрерывности образования. Обоснование психологических, педагогических и философских причин неэффективности пространственно-временного непрерывного образования приводит к необходимости переосмысления философии непрерывности образования. Предлагается авторская модель сущностно-развивающей непрерывной системы образования, в которой по-новому определяются цели, психический механизм, непрерывность образования, учебная деятельность и подходы к проектированию содержания (метапредметный подход).

Ключевые слова: непрерывность образования, непрерывное образование, трансцендирование сознания субъекта деятельности, сущностно-развивающая непрерывная система образования, метапредметный подход.

RECONSIDERATION OF THE PHILOSOPHY OF EDUCATION'S CONTINUITY

Е. А. Tebenkova (Kurgan)

In the article there are brought to light some contradictions of the traditional understanding of the models of education's continuity. The substantiation of the psychological, pedagogical and philosophical reasons of inefficiency of the spatial-temporary continuous education results in the necessity to reconsider the philosophy of education's continuity. There is offered an author's model of an intrinsic-developing continuous system of education, in which there are defined in a new fashion the purposes, mental mechanism, continuity of education, educational activity and approaches to designing the contents (the meta-subject approach).

Key words: continuity of education, continuous education, making transcendent of the consciousness of the subject of activity, intrinsic-developing continuous system of education, meta-subject approach.

Тебенькова Елена Александровна – кандидат педагогических наук, руководитель Центра развития образования Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области.
640000, г. Курган, ул. Пичугина, 38.
E-mail: ashu@mail.ru

Непрерывность образования признается стратегической идеей и объектом инноваций [1]. Тем не менее практика организации непрерывного образования пока не может нас удовлетворить. Создание учреждений непрерывного образования происходит в условиях неразработанности содержания понятия «непрерывность». Современная практика непрерывного образования свелась к попыткам организовать формальные, искусственные комплексы типа «детский сад-школа»; «школа-вуз»; «колледж-вуз» и т. п. Опыт показывает, что такая формальная непрерывность не способна изменить качество образования, на повышение которого и должно быть ориентировано непрерывное образование. Есть основание полагать, что пришло время переосмыслить существующую философию образования, по-новому взглянуть на попытки организовать непрерывное образование и попробовать проанализировать причины его малой эффективности.

Внешняя, лежащая на поверхности причина падения эффективности образования – это увеличение темпов обновления информации в современной социально-экономической ситуации. Поэтому возникла необходимость регулярного обновления знаний в системе переподготовки и повышения квалификации специалистов. При этом методы этого обновления принципиально не изменяются, а соответствуют методам обучения, принятым на основных ступенях системы образования. Таким образом, образование зафиксировано на бесконечном обновлении знаний.

Сложившаяся ситуация – результат безальтернативности модели непрерывного образования: непрерывного в пространстве и времени, где непрерывность понимается как обеспечение каждому человеку в течение всей его жизни постоянной доступной возможности осуществлять собственное образование. Гиперболизация пространственно-временного аспекта содержания понятия «непрерывность» породила проблему несоответствия целей непрерывного образования, сводящегося к непрерывному во времени усвоению знаний (умений, навыков), и социального заказа.

Психологическая ущербность традиционной пространственно-временной непрерывности образования в том, что она нацелена на непрерывное преобразование внешней для субъекта усвоения социокультурной сферы в его внутреннюю психическую сферу. Непрерывность процесса усвоения культурных образцов имеет две тенденции:

- 1) непрерывное усвоение сталкивается с тенденцией насыщения собственной внутренней психической сферы за счет наличия реальных индивидуальных пределов усвоения (ограниченность изнутри образующегося субъекта);
- 2) в современных сверхдинамичных условиях внешняя социальная сфера культурных образцов имеет тенденцию к стремительному расширению (неограниченность количества и качества культурных образцов, необходимых к усвоению). Это противоречие неизбежно приводит к возникновению психологических проблем, непреодолимых и приводящих к отрицательным последствиям [1].

В философском плане общая причина кризисного состояния образовательных систем заключается в том, что предметом усвоения является логика репродуктивной деятельности. По самой природе знания в нем как в результате познавательной деятельности может быть опредмечена только форма этой деятельности, т.е. может быть только логика репродуктив-

ной деятельности. Вот поэтому возникла глобальная образовательная проблема – формирование репродуктивного (воспроизводящегося) типа мышления как продукта распрямления.

При ориентации образовательного процесса на знания (и даже на компетенции) мы всегда в результате будем иметь способность репродуцировать (воспроизводить) образцы усвоения, а не способность их производить (создавать). Чтобы изменить качество результата образования, необходимо изменить базовый психический механизм образования. Поэтому современный образовательный процесс должен быть построен не на основании логики формы, а на основании логики развития антропологического содержания, т.е. на основании логики возникновения, естественного развития способности обучающихся к сущностным видам деятельности. В этом случае логика содержания, логика возникновения деятельности опредмечена не в знании, а в иных продуктах культуры личности: в значениях, личностных смыслах и способностях. Поэтому современное образование должно быть построено не как процесс усвоения знаний, а как процесс порождения значений, личностных смыслов и способностей. Другими словами, как процесс трансцендирования субъекта деятельности, трансцендирования его сознания.

Исходя из обозначенного причинного поля, нам представляется, что проблему непрерывности следует начать решать не со способа ее практического осуществления, а с определения ее цели. Назначение образования заключается, по нашему мнению, в воспроизводстве в отдельном индивидууме сущностных характеристик рода человеческого и потенций индивидуального существования. Этот целеполагающий тезис был выдвинут еще в Древней Греции (Платон, Аристотель). Последующие философские, психологические и педагогические исследования дают представление о характеристиках человеческой сущности: деятельностьность (Л. А. Фейербах, К. Маркс, И. А. Ильин, И. Кант и др.), многоуровневость (Л. А. Фейербах, А. Маслоу, Н. Бердяев и др.), интегральность (И. Кант, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, В. С. Мерлин), устремленность к духовному развитию (Я. Корчак, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили и др.). Это позволяет признать человека сложноорганизованной суперсистемой (М. С. Каган) и определить особенности его воспроизводства в образовании. А именно образование должно: 1) представлять собой систему с уровнями, способами интеграции, видами деятельности, свойственными развивающейся сущности личности; 2) учитывать закономерности духовного, социального и физического взросления человека; 3) создать основу для эволюционно значимого духовного самопроектирования человека после окончания общеобразовательного заведения. Причем образование должно не превращать внешнюю социальную сферу культурных образцов во внутреннюю психическую сферу субъекта деятельности, а обеспечивать созидание самим субъектом учебной деятельности собственной внутренней психической сферы. При этом социокультурная среда должна выступать в роли внешних условий в этом процессе.

Рассмотрим концептуальную модель многоуровневого деятельностного существенно-развивающего непрерывного образования. Итак, первый этап самопроектирования человека – *потребностно-деятельностное станов-*

ление: формирование человека в качестве биосоциального существа, подчиняющегося закономерностям неживой (включая космос) и живой природы.

На первом уровне этого этапа деятельностная сущность человека заключается в жизнедеятельности по удовлетворению и воспроизводству потребностей, обусловленных телесностью человека, отсюда сущность воспитания – развитие генетической способности к научению, формирование человека как носителя потребностей и деятельности, что приводит к формированию потребностей физического существования.

На втором уровне приобретает значение жизнедеятельность по удовлетворению и воспроизводству потребностей в преобразовательной деятельности (труде): материальной и духовно-идеальной, что актуализирует задачу воспитания по формированию человека в качестве носителя и субъекта материального труда (трудовое воспитание), духовно-идеального производства (модели, проекты, язык), результатом решения которой становится способность создавать орудия труда и осуществлять сам труд; способность создавать новый культурный объект из материала природной, социальной и человеческой данности.

Следующий уровень связан с жизнедеятельностью человека по удовлетворению и воспроизводству потребностей, разворачивающейся в системе социальных связей, общественных отношений: социальные потребности в общении, уважении, любви, принадлежности к определённой группе. Отсюда выводится задача воспитания – формирование человека в качестве носителя и субъекта общественных отношений и межличностного общения.

Выход человека на уровень сознательной, целенаправленной деятельности в форме познания ценностного и целеполагания меняет воспитательную задачу, которая определяется как формирование человека – носителя сознания, субъекта познания, целе- и ценностного полагания. Результатом будут соответствующие потребности.

Далее в своем становлении человек достигает уровня свободной и творческой жизнедеятельности, и воспитание соответственно должно способствовать формированию человека как носителя и субъекта свободы и творчества с присущими этому уровню потребностями в самоактуализации, в свободном выборе целей, ценностей, поступков.

Следующий этап в жизни человека связан с *духовно-нравственным развитием*, то есть его эволюционным развитием в качестве духовного существа, подчиняющегося закономерностям духовно-нематериальной сферы. На этом этапе в большей степени имеет место самовоспитание, самообразование и саморазвитие. Человек при наличии духовного устремления посредством систематической практики развивает способности к высшим видам деятельности: внутренней духовно-нравственной деятельности по законам совести, бытие-любви, бытие-познанию, свободному волеизъявлению. Духовное развитие традиционно понимается как бесконечное, тем самым ориентируя человека на непрерывность своего образования.

В русле разработанной концепции *непрерывное образование* должно пониматься не как непрерывный процесс усвоения новых знаний, а как *непрерывное изменение (возвышение) собственных потребностей, ценностей, способностей*, в том числе способности усваивать, и за счет этого созидание новых собственных возможностей для освоения качественно

новых, более сложных знаний. В связи с этим мы приходим к убеждению, что необходимо переходить на новые критерии оценки эффективности образовательного процесса. Одним из таких критериев может стать не степень усвоения знаний (умений, навыков), а степень самоизменения, саморазвития: степень изменения качеств характера, потребностей, ценностей, способностей учащегося. Поэтому *предметом учебной деятельности* в условиях непрерывного образования должны стать интересы, потребности, ценности (антропологическая матрица), а не их культурные образцы. В связи с этим *непрерывность образования* нами понимается иначе: непрерывное образование – это *образовательные ситуации, в которых предметом учебной деятельности* являются не столько внешние (в смысле происхождения) культурные образцы, сколько *сущностные силы образующегося субъекта*.

Таким образом, непрерывное образование – это непрерывное по предмету учебной деятельности, постоянное преобразование собственных способностей самим образующимся субъектом, а знания, необходимые для осуществления такого преобразования, являются производными от его постоянно изменяющихся способностей, производимыми самим развивающимся субъектом.

Базовым психическим механизмом непрерывного образования становится не усвоение (интериоризация-экстериоризация) культурных образцов деятельности, а рефлексивное порождение учащимся собственных новых способностей, и только на основании новых способностей (новых способов деятельности, созданных самим учащимся) – самостоятельное создание самим учащимся новых знаний. Этот новый психический механизм непрерывного образования, механизм рефлексивного порождения (рефлексивного синтеза) требует и нового метода – метода управления собственным развитием (управления собственными изменениями; управления изменением собственных способностей). Отсюда *сущностно-развивающая непрерывная система образования* – это система, обеспечивающая непрерывное качественное самоизменение (саморазвитие) каждого учащегося за счет непрерывного изменения его собственных потребностей, ценностей, способностей. Такая непрерывность не имеет внутреннего предела.

В условиях сущностно-развивающей непрерывности образования *учебная деятельность* – это деятельность самостоятельного самосозидания. Сущностно-развивающее непрерывное образование – это непрерывность процесса порождения и непрерывность предмета порождения. Поэтому главным эффектом такого непрерывного образования является непрерывное трансцендирование (саморазвитие как непрерывное изменение качества своих собственных способностей).

Содержание сущностно-развивающего непрерывного образования можно проектировать на основе *компетентностного* и *метапредметного подходов*. В перспективе приоритетным следует считать метапредметный подход, позволяющий раскрывать перед учащимися новую непредметную действительность, сконцентрированную педагогом вокруг духовных фокусов-организованностей в области Познания, Любви и Воли.

Метапредметный подход позволяет реализовать представления практической антропологии (А. А. Попов, И. Д. Проскуровская) и выстраивать

системы рефлексивных надстроек над сложными социокультурными объектами, элементом которых является развивающийся человек (ребенок – подросток – юноша). Интерпретируя антропологическую матрицу содержания образования с точки зрения различных ступеней школы, можно высказать следующую гипотезу.

Младшая школа. Антропологической единицей организации содержания образования в младшей школе может быть «интерес». Интерес – это то, посредством чего ребенок получает «форму», «оформляет» себя в жизнедеятельностном пространстве. Упор делается на развитие эмоционально-чувственной сферы, нравственности посредством воспитания чувственного, художественного, эстетического отношения к миру. *Вариативно реализуются метапредметы:* «общечеловеческие ценности», «Учимся любить, или радуга любви» (авторский); факультативы: «Мир глазами души» (В.Ф. Бак). Используются технологии преподавания общечеловеческих ценностей, созерцания, эстетического восприятия природы, рефлексии чувств.

Подростковая школа. Задача подростковой школы связана со снятием «интереса» как основания собственно человеческого действия и построением следующего управляющего контура – контура задачной (нравственно-волевой) организации антропологического материала. Этому способствует воспитание воли методами контроля чувств, послушания, служения, участие в социально, экологически значимой и творческой деятельности. Подростковая школа – это формирование «целей» и «задач», то есть освоение деятельностных форм взаимодействия с миром, которое сопровождается формированием предметного и понятийного мышления. Целеполагание и выбор средств деятельности требует развитых нравственных способностей, например различения (добро – зло, плохо – хорошо). *Реализуются метапредмет* «Общечеловеческие ценности», авторские курсы по выбору «Волшебный мир природных ландшафтов» или «Зерцало юности» (1 часть).

Старшая школа. Единицей организации содержания образования в старшей школе должна стать «проблема» и проблемная организация антропологического материала, предполагающая преодоление задачно-целевой организации деятельности и выход в следующий управляющий контур – в пространство «смыслов», «горизонтов», «возможностей». Основной задачей старшей школы является выведение обучающегося на методологическое мышление, то есть в практику полагания и освоения смыслов, образующих основные структуры незавершенного, становящегося мира – мира Будущего. На этой ступени активно происходит развитие культуры мышления посредством духовных практик контроля ума, мыследеятельностных, рефлексивных и проектных технологий. Реализуют *метапредмет* «общечеловеческие ценности», авторские элективные курсы «Социальная экология», «Зерцало юности» (2 часть).

Таким образом, только в случае образовательного процесса как непрерывного процесса порождения самим учащимся новых способностей, раскрытия сущностных сил учащиеся будут осваивать не способы репродукции культурных форм деятельности, а способы созидания, творения собственных способностей, ими будет осваиваться продуктивный, творческий

тип сознания (продуктивное мышление) как способность порождать, создавать не только новые формы собственной индивидуальной деятельности, но и новые культурные образцы деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агеев В. В. Теория непрерывного образования и стратегия инновационной деятельности [Электронный ресурс]. – URL: [http:// www.ageyev.kz/articles/article-42.html](http://www.ageyev.kz/articles/article-42.html)

УДК 122/129 + 001 + 37.0

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАТЕГОРИИ «УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ»

И. Ю. Лукина (Воронеж)

Анализ проблемы становления научных понятий осуществлен автором на основе многоуровневой концепции методологического знания. Массив научного знания по ключевым категориям (качество, управление, управление качеством) структурирован по философскому, общенаучному и педагогическому уровням. В рамках дискуссии о широте применения термина «менеджмент качества» автор показывает достаточность использования русскоязычного термина «управление качеством».

Ключевые слова: *многоуровневая концепция методологического знания, качество, управление, управление качеством, менеджмент качества.*

A METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE CATEGORY OF «QUALITY MANAGEMENT»

I. Yu. Lukina (Voronezh)

An analysis of the problem of formation of scientific concepts is carried out by the author on the basis of the concept of multilevel methodological knowledge. The array of scientific knowledge in the key categories (quality, management, quality management) is structured on the philosophical, general scientific and pedagogical levels. Within the framework of the discussion on the breadth of application of the «quality management» term (with the English-origin word “management”), the author demonstrates the sufficiency of using the Russian term «upravlenie kachestvom».

Key words: *multilevel concept of methodological knowledge, quality, management, quality management.*

Проблема становления научных категорий и понятий должна рассматриваться в контексте как минимум двух и более общих философских проблем: относительности истины, адекватности содержания и формы.

Лукина Ирина Юрьевна – аспирант кафедры педагогики Воронежского государственного педагогического университета.

394043, г. Воронеж, ул. Ленина, 86.

E-mail: lukina_ira@inbox.ru