

Министерство по образованию и науке РФ
ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»

Серия «Proxima»

И. А. КАРАБАЕВА

**ДЕКОНСТРУКЦИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА
ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА**

Монография



Ижевск
2010

УДК 37.013

ББК 74.00

К 21

Рецензенты:

доктор философских наук, профессор О. Н. Бушмакина

доктор педагогических наук, профессор О. Ф. Шихова

К 21 **Караваяева И. А.** Деконструкция педагогического
дискурса деятельностного подхода: монография. –
Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010.
– 162 с.

ISBN 978-5-904524-88-3

УДК 37.013

ББК 74.00

К 21

Монография посвящена актуальной для педагогики проблеме установления собственных оснований и связанной с ней проблеме поиска субъекта конструирования педагогического дискурса. Метод деконструкции позволил автору выделить инвариантную структуру деятельностного подхода, рассмотреть использование ее вариантов в педагогике и установить пределы смысла основных педагогических концептов «Образование», «Обучение», «Воспитание», конструированных в рамках указанной методологии.

Работа предназначена педагогам, психологам, социологам, философам, интересующимся проблемами педагогики и образования, аспирантам, магистрам, бакалаврам гуманитарного направления и студентам педагогических специальностей.

©И.А. Караваяева, 2010

© ГОУ ВПО «Удмуртский

государственный университет», 2010

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1.	
ДЕКОНСТРУКЦИЯ СТРУКТУРЫ:	
ПАРАДОКСЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	
1.1. Деятельностный подход, его структура и критерии в педагогическом дискурсе.....	12
1.2. Конструирование объективности педагогического контроля и качество образования.....	33
1.3. Концепт «Образование» как функционирующая структура.....	58
Выводы по первой главе.....	78
ГЛАВА 2.	
РАДИКАЛИЗАЦИЯ СМЫСЛА:	
ПАРАДОКСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	
2.1. Деконструкция субъект-субъектных отношений в обучении.....	82
2.2. Концепт «Обучение» и автонадзор.....	93
2.3. Границы педагогической дискурсивности концепта «Воспитание» и конфликт как его маркер.....	104

*ДЕКОНСТРУКЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА
ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА*

2.4. Конструкт «ребенок» как усвоение и дисциплина для концептов «Обучение» и «Воспитание».....	119
2.5. Субъект конструирования содержания обучения как дидактики.....	127
Выводы по второй главе	134
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	137
ЛИТЕРАТУРА.....	143

ВВЕДЕНИЕ

На существование проблемы построения теоретически обоснованного педагогического дискурса указывают возникшие в последнее время идеи полипарадигмальности педагогики как науки, что, в свою очередь, приводит к постановке вопроса о непротиворечивости педагогических оснований и их соотношении. Открытость педагогической системы, появляющаяся на основе полипарадигмальности, позволяет вводить все новые основания, задавая их неограниченность, приводит к неполноте педагогики как науки, то есть к потере целостности и относительности педагогического знания. Происходит потеря собственного дискурса педагогики, а проблема обоснования педагогических оснований выносится за ее пределы в смежные области знания. Подтверждением служат возникшие и возникающие в последнее время пограничные педагогике отрасли, такие как социология образования, гуманистическая педагогика, педагогическая культурология и т.д. Поскольку педагогические основания не рефлексированы в границах самой педагогики, постольку она по-прежнему оказывается прикладной дисциплиной. Идея многообразия представлений педагогики как научного знания приводит к выводу о возможности различных оснований, лежащих за ее пределами, как правило, в психологии, социологии, культурологии. Однако сами эти науки базируются на философских основаниях, и такая транзитивность оснований не только не снимает вопроса обоснованности педагогического знания, но и добавляет к ним специфическую проблематику самих гуманитарных наук.

Различные варианты подходов к представлению педагогической дискурсивности формируют различные смыслы педагогических понятий, в том числе основопола-

гающих педагогических концептов: «Образование», «Обучение», «Воспитание». *Подход* в самом общем виде понимается как теоретическое и (или) логическое основание рассмотрения или проектирования объекта [44]. Разные исследователи выделяют различные теоретические подходы в педагогике. Так И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова [44] выделяют четырнадцать подходов к воспитанию: возрастной, индивидуальный, личностный, деятельностный, антропологический, акмеологический, герменевтический, амбивалентный, парадигмальный, системный, целостный, синергетический, средовой и событийный. А Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина [174] – всего пять: системный, деятельностный, личностно-ориентированный, философско-антропологический и синергетический. Из этого следует то, что существуют различные способы наполнения содержанием основных педагогических концептов.

Способ логического разворачивания содержания концепта в границах определенного подхода называется *дискурсом*. Педагогический дискурс следует отнести по классификации В.И. Карасика [79] к научному дискурсу, ценности которого сводятся к идее принципиальной познаваемости мира и заключены в его ключевых научных концептах – «истина», «знание», «исследование». Актуальность педагогической дискурсивности подтверждается, в частности, введением этой категории в научный оборот современных теоретических исследований. Необходимость анализа оснований педагогической дискурсивности проявляется в появлении философии образования как новой отрасли педагогического знания, где ставится вопрос об обосновании педагогики как теоретической науки, базирующейся на различных философских концепциях. Кроме того, становится актуальным новое направление в педаго-

гических исследованиях - педагогическая концептология, в которой темой исследований оказывается выявление теории и практики построения педагогических концептов и концепций. Под концептом подразумевается общее понятие, общее представление, возникающее в связи с каким-либо термином, задающим границу концепта. В зависимости от того, как конструируются базисные педагогические концепты «Образование», «Обучение», «Воспитание» и каким образом они соотносятся друг с другом, определяются другие педагогические конструкты, такие как «педагогический процесс», «педагог», «воспитанник» и др.

В законе РФ «Об образовании» концепт «Образование» является более широким по отношению к концептам «Обучение» и «Воспитание». Однако до настоящего времени в педагогической науке нет однозначного толкования этих категорий и соотношения между ними. Одни авторы считают, что «Образование» включает «Обучение» и «Воспитание», другие отдают приоритет «Воспитанию», третьи строят «Образование» и «Воспитание» исходя из концепта «Обучение». Иначе говоря, на сегодняшний день в педагогической литературе не существуют однозначные интерпретации в определении основных педагогических концептов, что указывает на возможность их различия и существования различных оснований конструирования педагогики как теоретической науки.

Поиск методологических оснований педагогики как теоретической науки в настоящее время связан с двумя большими направлениями, ориентирующимися на философские и психологические концепции, положенные в основу педагогики как науки в целом. Так С.И. Гессен [48] рассматривал педагогику как прикладную философию и считал, что теоретические предпосылки педагогики как науки не могут исчерпываться только психологией и фи-

зиологией, ведущими к эмпирической педагогике, не имеющей теоретической обоснованности.

В.В. Краевский [86] определяет местоположение педагогики как науки между философией и психологией. В этом ключе развивалась практически вся отечественная педагогика второй половины 20 века, опирающаяся, в частности, на психологическую теорию деятельности А.Н. Леонтьева [98] как вариант бихевиоризма и марксистского варианта прагматизма. С точки зрения современных неклассических философских концепций основной проблемой этих теорий является потеря субъектности. Происходит подмена ее психологической категорией личности как латентным и неограниченным конструктом. Утрата субъектности приводит к объективации субъективности. Попытка возвращения субъектности в педагогический дискурс порождает идею гуманизации педагогического знания в конце 20 века и к возникновению педагогической рефлексии. Конструируются новые педагогические парадигмы:

- гуманистическая парадигма в педагогике;
- парадигма субъектности;
- личностная парадигма;
- смысловая парадигма и др.

Под *парадигмой* понимается исходная концептуальная схема или модель постановки и решения проблем, господствующая в течение определенного периода [89].

Актуальность проблемы установления границ вариативности смысла педагогического дискурса деятельностного подхода непосредственно связана с проблемами гуманизации и гуманитаризации педагогики и образования в аспекте определения места субъекта педагогической дискурсивности в структуре педагогики как теоретического знания. Установление основных характеристик субъекта и

его места в пространстве педагогики как теоретического знания детерминирует ее границы, позволяя вскрывать предельные смыслы существования современного педагогического дискурса, базирующегося на основании методологии деятельностного подхода. Предельные смыслы основных педагогических конструктов помогут выявить различия в вариантах предъявления деятельностного подхода, а также установить те проблемы педагогики, которые не имеют решения в рамках методологии деятельностного подхода.

При том что использование деятельностного подхода в педагогике насчитывает не одно десятилетие, актуальность его приложения к теоретическому дискурсу педагогики не уменьшается. Идея полипарадигмальности педагогического знания, возникшая в постмарксистский период, и основанная на ней идея существования педагогики, базирующейся на различных теоретических основаниях, тем не менее не решили проблемы строгого теоретического разграничения существующих и формирующихся педагогических дискурсов. Поскольку педагогический дискурс деятельностного подхода до настоящего времени является наиболее распространенным в педагогической литературе (количество публикаций, явно или неявно ссылающихся на него, огромно), постольку специальное исследование по установлению границ его существования позволит продвинуться в попытке решения проблемы обоснования педагогики как теоретического знания, исходящего из собственных оснований. Объектом такого исследования необходимо рассматривать сам дискурс деятельностного подхода в аспекте предъявления им возможных смыслов тех педагогических конструктов, которые маркируют данный дискурс как деятельностный. В качестве основного метода используется общенаучный метод деконструкции (радикали-

зации), позволяющий устанавливать границы и вскрывать предельные смыслы рассматриваемых конструкторов.

В первой главе «Деконструкция структуры: парадоксы качества образования» проведена деконструкция структуры категории «предметная деятельность» и на ее основе показан предельный смысл концепта «Образование». В первом параграфе использование метода деконструкции применительно к деятельностному подходу, возникшему в отечественной психологии, позволило выделить противоречивость, или парадоксальность, существования его генетической основы – трехчленной схемы подхода, предложенного Леонтьевым, из которой выделена шестиступенчатая структура разворачивания категории «предметная деятельность» и рассмотрены критерии каждого этапа применительно к педагогике. Второй параграф посвящен доказательству конструированного характера объективности как основного критерия истинности педагогического дискурса деятельностного подхода. Третий параграф демонстрирует парадоксальность существования смысла концепта «Образование» и предьявляет его как автономно функционирующую иерархическую структуру управления качеством образования.

Вторая глава «Радикализация смысла: парадоксы обучения и воспитания» посвящена установлению границ педагогического дискурса и вскрытию его предельных смыслов, реализующих концепты «Обучение» и «Воспитание» в рассматриваемом подходе. В первом параграфе обоснована невозможность конструирования субъект-субъектных отношений между учителем и учащимся в рамках дискурса деятельностного подхода ввиду отсутствия субъектов. Второй параграф предьявляет парадоксальность смысла профессиональной деятельности учителя как существование несоответствия между снижением качества

преподавания при повышении профессиональной компетентности учителя. В третьем параграфе устанавливаются границы педагогического дискурса деятельностного подхода и конфликт как условие существования концепта «Воспитание». Четвертый параграф показывает потерю смысла конструкта «ребенок» в педагогике и потерю субъекта учащегося, его элиминацию в пространство психологической дискурсивности; граница конструкта предьявляется его личностными характеристиками в концепте «Образование» как усвоение, а в концепте «Воспитание» как дисциплина. Отсутствие субъекта педагогического дискурса деятельностного подхода маркирует его как прикладной дискурс социологических или/и психологических теорий. В пятом параграфе рассмотрены условия, необходимые для сохранения субъекта педагогики и придания ей статуса самостоятельного педагогического дискурса, но уже вне рамок деятельностной методологии.

ГЛАВА 1. ДЕКОНСТРУКЦИЯ СТРУКТУРЫ: ПАРАДОКСЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД, ЕГО СТРУКТУРА И КРИТЕРИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Деятельностный подход до настоящего времени является ведущей теорией при разворачивании педагогической реальности в дискурсе основных педагогических концептов. На ее основе выстраиваются различные педагогические системы, в том числе система образования в самом широком смысле. В частности такие понятия, представляющие деятельностный подход, как объективность педагогических результатов, технологичность процесса обучения и контроля, по-прежнему остаются в центре внимания педагогов. Возникает необходимость анализа пределов использования деятельностного подхода и выделение его критериев в педагогике. С этой целью применим к теории деятельности метод деконструкции, посредством которого возможно выделить инвариантные структуры подхода, что позволит проследить основные этапы конструирования соответствующей ему педагогической реальности.

А.В. Карпов выделяет два основных методологических подхода к психологическому анализу деятельности: структурно-уровневый и структурно-морфологический. Первый восходит к трудам А.Н. Леонтьева и представляет структуру деятельности в виде «иерархической, полиструктурной системы, включающей ряд соподчиненных и качественно специфических уровней» [81.С.33]. Во втором деятельность раскрывается через инвариантную структуру ее основных компонентов. Наш интерес к предметной дея-

тельности, введенной А.Н. Леонтьевым, обоснован именно тем, что на сегодняшний день этот вариант деятельностного подхода считается, как указывает А.В. Карпов, «если не каноническим, то во всяком случае наиболее общепринятым и традиционным. Особенно это характерно для исследований педагогической деятельности, для педагогической психологии в целом, которая вообще в значительной степени базируется на указанном подходе» [81.С.34-35]. С целью осуществления дальнейшего анализа педагогического дискурса рассматриваемого подхода выделим инвариантную структуру его базовой категории «предметная деятельность» в качестве генетической основы деятельностного подхода.

Введение А.Н. Леонтьевым категории предметной деятельности было призвано решить существующую в методологии психологии проблему разрыва между внутренними психическими, биологическими и внешними социальными компонентами действительности. Категория предметной деятельности была представлена как целостная категория, снимающая, по мнению А.Н. Леонтьева, существующие на тот момент методологические проблемы бихевиоризма и необихевиоризма, гештальтизма и неогештальтизма, фрейдизма и неофрейдизма и культурной антропологии: «При всем многообразии направлений, о которых идет речь, общее между ними, с методологической точки зрения, состоит в том, что они исходят из двучленной схемы анализа: воздействие на рецептирующие системы субъекта -> возникающее ответные – объективные и субъективные – явления, вызываемые данным воздействием. ... Неудовлетворительность этой схемы заключается в том, что она исключает из поля зрения исследования тот содержательный процесс, в котором осуществляются реальные связи субъекта с предметным миром, его предмет-

ную деятельность» [98.С.75]. Альтернативой двучленной схеме выступает трехчленная схема, включающая «среднее звено («средний термин») – деятельность субъекта и соответственно ее условия, цели и средства, - звено, которое опосредует связи между ними» [Там же.С.81].

Учитывая то, что основанием построения теории деятельности является марксизм, указанная трехчленная схема иерархична и в основание ее положено внешнее, расцениваемое как объективная реальность. Сама же деятельность субъекта, объединяя последовательно внешнее с внутренним и внутреннее (психическое) с внешним, разворачивается в двух аспектах. В первом случае, в процессе интериоризации, возникает деятельность как управление внутренним – потребностью, мотивом – через предмет деятельности, а во втором – процесс экстериоризации предьявляет деятельность как целезависимую функцию – труд или как результат деятельности - продукт труда. Поскольку основной характеристикой психики в марксизме является способность отражения объективной реальности, постольку объективность становится критерием достоверности результата деятельности.

Далее покажем, что объективность результата деятельности достигается посредством фиксирования объективности каждого этапа протекания деятельности. Внешнее представлено до начала акта деятельности и после ее завершения: предмет деятельности и ее результат всегда представлены объективно и маркируют границы, в которых происходит разворачивание предметной деятельности в качестве «среднего термина», связывающего «внешнее» объективное с «внутренним» психическим.

Первый этап конструирования предметной деятельности связан с выбором предмета деятельности, который, в свою очередь, порождает потребность в деятельности, пе-

реводя ее, потребность, в мотив деятельности. В этой связи начальной точкой деятельности выступает предмет деятельности, то есть такой объективный или объективированный элемент структуры, который рассматривается как причина дальнейшего построения и с которого начинается конструирование объективности результата (продукта) деятельности. А.Н. Леонтьев подчеркивает: «Основной, или, как иногда говорят, конструирующей, характеристикой деятельности является ее предметность. Собственно, в самом понятии деятельности уже имплицитно содержится понятие ее предмета (Gegenstand). Выражение «беспредметная деятельность» лишено всякого смысла» [Там же.С.84]. Объективность предмета аксиоматична и доказательству не подлежит.

Первый этап, таким образом, есть этап выбора внешнего по отношению к субъекту будущей деятельности предмета деятельности. Следует отметить, что возможность выбора субъектом деятельности предмета деятельности с точки зрения его (предмета) базового, конструирующего характера некорректна. Исходя из положения предмета в структуре деятельности можно утверждать, что предмет «выбирает» субъекта как точку приложения соответствующей ему предметной деятельности. Именно такое положение не противоречит марксистской методологии, для которой сознание есть отражение действительности.

Предмет деятельности, обуславливая потребности, выступает основанием любой деятельности вообще. Он объективирован. Его независимое ни от чего существование в пространстве объективной реальности указывает на то, что он несет в себе все характеристики будущей деятельности, задавая, определяя ее. «Выбирая» субъекта, предмет деятельности «присваивается» им, «отражается», «объективируется» в нем в процессе интериоризации.

Предмет деятельности, являясь причиной деятельности, наделяется субъективными характеристиками выбора «точки» приложения соответствующей ему деятельности. В качестве «точки» приложения предметной деятельности выступает субъект деятельности как «место», обладающее соответствующими характеристиками, на основе которых становится возможным осуществление деятельности, соответствующей данному предмету. Зависимость и соответствие субъекта предмету деятельности в своих характеристиках фиксируют его как объект. Субъект и объект деятельности меняются местами. Однако разворачивание деятельности начинается с процесса интериоризации, или перевода образа предмета из внешнего во внутренний план через психическую способность к отражению. Сам же предмет деятельности как причина, исходное условие существования предметной деятельности остается во внешнем, не пересекает границы между внешним и внутренним, а следовательно, приобретает черты трансцендентного субъекта.

Происходит объективация процедуры интериоризации. Предмет деятельности является причиной мотивации к действию. По мнению А.Н. Леонтьева, именно предмет деятельности порождает потребности и на их основании мотив. Автор отмечает, что «лишь в результате ее (потребности) «встречи» с отвечающим ей предметом она впервые становится способной направлять и регулировать деятельность» [Там же.С.87] и уточняет: «однако главное, что отличает одну деятельность от другой, состоит в различии их предметов. Ведь именно предмет деятельности и придает ей определенную направленность. По предложенной мной терминологии предмет деятельности есть ее действительный мотив» [Там же.С.102], или причина, основание.

Потребности и мотив относятся к внутреннему плану субъекта. Они не могут быть представлены объективно, и «к настоящему времени еще не создано такой теории мотивации, которая не была бы противоречивой и охватывала круг ее основных фундаментальных и прикладных проблем» [132.С.327]. По нашему мнению, это связано, в частности, с тем, что данному подходу присуще представление о субъекте – индивиде – деятельности как латенте. Помимо того что субъект-индивид способен к отражению объективной реальности, он уже обладает иными характеристиками, скрытыми от непосредственного наблюдения. Однако, ограничиваясь постулированием отражения, достаточной для возможности формирования мотива оказывается категория интериоризации, которая некоторым образом фиксирует переход внешних стимулов (предмета деятельности) во внутренние процессы (мотивы). Интериоризация, с одной стороны, связывает внешние условия, или среду, а с другой – задает внутренние латентные процессы. В качестве механизма интериоризации выступают психические процессы отражения объективной реальности: «факт существования актуально несознаваемых мотивов вовсе не выражает собой особого начала, таящегося в глубинах психики. Несознаваемые мотивы имеют ту же детерминацию, что и всякое психическое отражение: реальное бытие, деятельность человека в объективном мире» [98.С.204].

Но возникновением мотива интериоризация не заканчивается: «процесс интериоризации состоит не в том, что внешняя деятельность перемещается в предсуществующий внутренний «план сознания»; это – процесс, в котором этот внутренний план формируется» [Там же.С.98]. Из этого следует, что, во-первых, мотивация есть необходимое условие реализации предметной деятельности, или при-

знак, указывающий на осуществление выбора предметом деятельности субъекта деятельности - индивида. Во-вторых, мотивация как внутренняя характеристика субъекта деятельности непосредственно зависит от конкретного внешнего предмета деятельности, или его наглядности.

К примеру, в педагогике, в частности в обучении, дидактике, в качестве предмета деятельности используют так называемые наглядные средства обучения: «место и роль наглядного материала в процессе обучения определяются отношением той деятельности учащегося, в которой данный материал способен занять структурное место предмета непосредственной цели его действий» [Там же.С.264]. Принцип наглядности в дидактике является одним из наиболее значимых. Наглядные средства обучения посредством психического отражения переводят условия внешней среды во внутренний план субъекта обучения – интериорируются, обеспечивая мотивацию к дальнейшей деятельности и, прежде всего, целеполаганию. Поэтому *первым* необходимым *критерием* деятельностного подхода становится критерий наглядности.

Сформированность мотива к дальнейшей деятельности невозможно проконтролировать ввиду внутреннего характера мотивации и латентности личностных характеристик. В этой связи затруднительным оказывается выделение явного критерия протекания процесса мотивации и выделение ее в отдельный этап. Косвенно завершение мотивации подтверждается сформированностью цели деятельности.

Вторым этапом предметной деятельности является *целеполагание*. Цель в противовес мотиву всегда внешняя, социальная и указывает на возможности ее достижения, на так называемые способы действия, и в них разворачивается в *потенциальную* структуру деятельности, состоящую

из совокупности действий, не ограниченных реальными, или заданными внешними условиями протекания деятельности. Другими словами, цель структурирует деятельность, предъявляя структуру действий, или структуру содержания деятельности.

В качестве цели деятельности выступает идеальный образ объекта, который возникает, или формируется, у субъекта-индивида на основе предмета деятельности. Идеальный образ объекта, или цель предметной деятельности, несет в себе субъективные черты, однако его источник всегда объективен, с присущими только ему характеристиками, или существенными свойствами исходного объекта. Эти объективные существенные свойства предмета деятельности и составляют основу структуры идеальной цели, посредством чего очерчивается образ потенциального результата предметной деятельности. Цель, отражая существенные признаки предмета деятельности, перестает быть внутренней, она «озвучивается» в постановке задачи и тем самым объективируется, становится внешней. Необъективированная цель продолжает оставаться неопределенным мотивом.

Наличие внешней определенной объективированной цели как постановка задачи дальнейшей деятельности является *критерием второго этапа*. Завершением второго этапа является наличие внешней цели, структурирующей потенциально возможную деятельность в различных вариантах описания существенных признаков (или их обеспечения) предполагаемого результата деятельности.

На *третьем этапе* предметной деятельности анализируются условия среды, позволяющие реализовать цель деятельности. Цель деятельности, представленная, или объективированная в качестве структуры деятельности, задает потенциально возможные варианты ее актуализа-

ции, или действия: «действием мы называем процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут, т.е. процесс, подчиненный сознательной цели», - пишет А.Н. Леонтьев [Там же.С.103]. Структура деятельности, или структура задач, разворачивается в способы действий, каждый из которых является потенциально возможной последовательностью реализации структуры цели.

Актуальным же становится только одно действие. Однако, как отмечает А.Н. Леонтьев, осуществление деятельности, или актуализация одного из действий, зависит от тех условий, в которых она осуществляется, или от внешних условий среды: «... помимо своего интенционального аспекта (что должно быть достигнуто) действие имеет и свой операционный аспект (как, каким образом это может быть достигнуто), который определяется не самой по себе целью, а объективно-предметными условиями ее достижения. ... Способы осуществления действия я называю операциями» [там же, С. 107]. Сами условия понимаются как объективная необходимость, определяясь характеристиками внешней среды, в которой будет осуществляться деятельность. Следовательно, условия протекания деятельности, прочитываясь как внешние и объективные условия, точно так же влияют на результат деятельности, как и предмет деятельности. Иначе говоря, фиксирование и регламентация внешних объективных условий, в которых осуществляется протекание предметной деятельности, становится необходимым условием достижения объективированной цели деятельности, или *следующим критерием* деятельностного подхода.

Возникает вопрос о том, каким образом и кто проводит фиксирование и регламентацию внешних условий. Поскольку основанием деятельности выступает предмет дея-

тельности, постольку именно выбор предмета задает деятельность. Предмет не может быть выбран тем, кто производит деятельность, так как это противоречит основному положению теории: внешнее определяет внутреннее. Поскольку тот, кто выбирает предмет деятельности, сам в деятельности не участвует, а сам предмет расположен на границе, постольку выбор осуществляет субъект, находящийся вне пространства деятельности – трансцендентный субъект, или субъект управления деятельностью. Управляя деятельностью, он стремится к достижению цели деятельности, которая содержится в предмете и разворачивается в актуализированном процессе. Целенаправленное управление процессом деятельности несет в себе характеристики технологии. Следование технологическому процессу требует определенных внешних условий, за соблюдение которых, или их фиксацию, отвечает управляющий. Поэтому управляющий трансцендентный субъект становится автором технологии, реализующей цели деятельности в актуальном процессе.

По аналогии выстраивается и категория педагогической технологии. Поскольку с точки зрения педагога задача, поставленная в соответствии с целью для обучающихся, уже имеет решение, постольку основной его задачей становится получение от обучающегося или воспитанника необходимого ему результата их деятельности. Результат деятельности также зависит от внешних условий среды. Поэтому организация педагогических условий протекания учебной или воспитательной деятельности становится одной из основных функций педагога, посредством чего он добивается актуализации определенного действия, необходимо приводящего к запланированному результату.

Если иметь в виду, что количество педагогических задач, связанных с нормированными результатами дея-

тельности обучающихся ограничено (не бесконечно), то существует определенное количество эффективных способов формирования, или управления внешней средой, приводящих к достижению запланированной цели. Такие способы достижения запланированных результатов посредством управления педагогическим процессом определяются как педагогические технологии: «технология обучения (педагогическая технология) в настоящее время понимается как направление в дидактике, область научных исследований по выявлению принципов и разработке оптимальных обучающих систем, по конструированию воспроизводимых дидактических процессов с заранее заданными характеристиками ... Главная проблема, подлежащая решению с помощью технологии, - управляемость процессом обучения» [200.С.592]. Управление средой, или, в частности, педагогические технологии управления, таким образом, становятся одним из критериев деятельностного подхода в педагогике, использование которых является необходимым условием в достижении объективности запланированного результата.

Выбор же педагогом технологии обучения, на первый взгляд, репрезентирует его как субъекта профессиональной деятельности, направленной на управление педагогическим процессом. При этом обучающийся оказывается объектом управляющих воздействий педагога. И чтобы уменьшить погрешность между запланированным и актуализированным результатами деятельности, необходимо выполнение условия уменьшения субъективных воздействий на процесс. С этой целью управляющая деятельность педагога регламентируется процессом, заложенным в технологии. Происходит объективация педагогической деятельности, т.к. управляемость процессом заложена в самой технологии. Поэтому субъектом управления становится

автор технологии, а педагог – «проводником»: «существенной чертой технологии обучения является воспроизводимость обучающего цикла, т.е. возможность его повторения любым учителем» [132.С.592]. Таким образом, субъект выносится за пределы педагогического процесса, что позволяет детерминировать повышение вероятности достижения запланированной цели и, как следствие, объективности результата педагогического процесса.

Четвертый этап направлен на актуализацию предметной деятельности, или объективацию экстерииоризации. Его завершением становится получение искомым результатов. Наполнение структуры деятельности содержанием происходит в момент актуализации действия, то есть в операции. Содержание предъясвляется в операции (акте экстерииоризации внутреннего во внешнее), в результате которой возникает объективированный продукт деятельности. Продукт деятельности содержателен, но он существует во внешнем, а следовательно, не совпадает с внутренним. В продукте внутреннее проявляется, но он не совпадает с внутренним, так как не существует обратного хода экстерииоризации. Следовательно, продукт деятельности внешний, содержательный, и содержит следы внутреннего, или внутренней деятельности. Продукт деятельности как результат деятельности соотносится с целью деятельности, представленной в качестве структуры содержания деятельности, следовательно, *цель, или структура деятельности, является также критерием деятельности.*

Выбранная на предыдущем этапе деятельность по управлению процессом достижения цели, учитывающая внешние условия протекания предметной деятельности, является по терминологии А.Н. Леонтьева операцией и представляет собой структуру, или поэлементное достижение цели в процессе разрешения описывающих ее (педаго-

гических) задач: «осуществляющееся действие отвечает задаче; задача – это и есть цель, данная в определенный условиях» [98.С.107].

Актуализация операции, или объективация результата, происходит в соответствии с выбранной технологией с соблюдением основных ее этапов. Только такое соответствие структуры операции структуре технологии управления деятельностью определяет возможность достижения цели. Другими словами, цель предметной деятельности достигается при последовательном выполнении этапов технологии, соответствующих ее структуре.

Содержание каждого этапа зависит от внешних условий его протекания и субъективных характеристик участника деятельности. Поэтому, добываясь объективности результата, необходимо требовать, во-первых, унификации и контроля над внешними условиями протекания процесса, что соответствует пониманию технологии как регламентированного процесса и, во-вторых, унификации протекания деятельности для каждого субъекта, что позволяет минимизировать интересубъективные воздействия, влияющие на результат. Иначе говоря, основным критерием данного этапа является технологичность протекания операции в соответствии с каждым элементом структуры выбранной технологии управления, что является необходимым условием достижения объективности результата.

Следует также отметить, что характеристикой данного этапа является структурность. Операция, или одно из потенциально возможных действий, как последовательная актуализация элементов структуры цели, не несет в себе в явном виде содержание деятельности. Структура операции, соответствующая цели и условиям протекания предметной деятельности, лишь опосредует цель и будущий результат, в котором должно будет проявиться содержание

деятельности. Другими словами, содержание предметной деятельности предъясняется лишь в ее результатах в качестве объективного результата.

Минимизация субъективных воздействий обучающихся и воспитанников в процессе выполнения этапов педагогической технологии, то есть соблюдение процессуальности и структурирование деятельности в операции, позволяют говорить о нивелировании субъекта деятельности – индивида – и вынесении его за пределы педагогического поля. Он становится объектом приложения педагогической технологии, или объектом управления. Основная и необходимая характеристика такого объекта обнаруживается как способность к управлению, или управляемость, дисциплинированность. Другими словами, обучающийся или воспитанник должен адекватно реагировать на предъявляемые технологическим процессом требования, т.е. обладать некоторыми психологическими способностями: вниманием, памятью, волей и т.п. Это позволяет говорить о том, что обучающийся в аспекте приложения педагогической технологии рассматривается как объект, наделенный некоторыми психологическими характеристиками. Е.С. Рапацевич, говоря о недостатках технологии обучения, указывает на следующее: «ориентация на обучение репродуктивного типа, своего рода натаскивание, а также неразработанность мотивации учебной деятельности, игнорирование личности, ее внутреннего мира. Грубо говоря, для воспроизводимого учебного процесса лучший ученик – робот, а учитель – компьютер» [132.С.593].

Таким образом, в педагогических технологиях управления, основанных на деятельностном подходе, педагог становится «местом», посредством которого технология приложима к объекту технологического процесса, или «точкой» активации технологии, а обучающийся объектом,

посредством которого технология воспроизводится, или «точкой» актуализации технологии. Субъектность оказывается вынесенной за пределы педагогического процесса: субъектность учителя – вовне, в социальное поле, а субъектность учащегося – внутрь, в психологическое.

Следует также отметить, что протекание деятельности как операции формирует, закрепляет у обучающихся умения или навыки операционных действий. Так как операция зависит от цели, ее структуры и внешних условий, созданных для ее протекания, то такие умения или навыки формируются как целезависимые и конкретные функции. Владение же функциональными умениями и навыками, с одной стороны, говорит о возможности применения их в некоторых условиях для решения конкретного круга задач, но, с другой стороны, указывает также на возможность обнаружения именно этих, а не других внешних условий. Возникает технологичность четвертого этапа как подведение задачи под технологию. Определенное и ограниченное количество технологий управления структурирует умения и навыки обучающихся, объективируя и ограничивая их.

Пятый этап предметной деятельности связан с результатом, или продуктом целезависимой и управляемой предметной деятельности, полученным в процессе актуализации структуры операции, определяемой внешними условиями ее протекания.

Если предыдущие этапы были направлены на устранение субъективных воздействий и конструировали объективную педагогическую реальность как определенную целезависимую управляемую реальность, требующую регламентированности процесса, то данный этап связан с завершением такого процесса и получением результатов, признающихся объективными. Для признания объективности педагогических результатов к педагогическому контролю

предъявляется ряд общеизвестных требований: объективность проведения процедуры контроля, проявляющейся в принципе унификации условий его протекания; объективность материалов педагогического контроля и лежащий в их основе принцип соответствия содержания контроля его целям; принцип объективности интерпретации результатов контроля, характеризующийся заранее заданными критерияльными или нормативными мерами обработки результатов. Выполнение этих требований в процессе контроля задает его результаты как объективные. Другими словами, объективность результатов предъявляет конструкт некоторой личностной характеристики, формируемой в ходе педагогического процесса. В основе построения конструкта лежит основной принцип деятельностного подхода – объективность результатов деятельности как критерий истинности.

Принято считать, что формируемая в ходе учебного процесса характеристика, как личностная характеристика обучающегося, является латентной категорией, следовательно, она не доступна для непосредственного наблюдения и контроля. Поэтому необходимо использовать при контроле ее конструкт [91]. В качестве такого конструкта может выступать структура цели предметной деятельности как определенная своими элементами структура, в противовес латенту. Достижение цели, таким образом, является опосредованным аналогом формирования личностной характеристики через структуру результата в ходе педагогического процесса. Однако структура цели выделяет лишь структуру значимых характеристик предмета деятельности и содержательно не определена, конструкт же необходимо должен отражать содержание предметной деятельности, то есть результат. Поэтому в качестве конструкта необходимо рассматривать проектируемый, планируемый результат

предметной деятельности, для которого структура цели сама становится критерием.

Поскольку структура цели выступает в качестве критерия конструкта латентной характеристики, постольку установление соответствия полученных результатов структуре цели является основанием достоверности достижения цели, или объективностью результатов педагогического процесса. Процесс сравнения цели и результата характеризует *шестой этап предметной деятельности*. Такое сравнение можно определить как рефлексивную деятельность [200]. Для возможности сравнения необходимо, чтобы цели и результаты были представлены в вариантах принципиально сравнимых. Иначе говоря, структура результата должна быть представлена в той же мере, что и структура цели. На первый взгляд, в качестве критерия сравнения результата и цели может выступать предмет деятельности. Он всегда объективирован и определен. Тогда необходимо констатировать, что принцип объективности в деятельностном подходе требует на пределе полного соответствия предмета и продукта, что, в свою очередь, противоречит принципу диалектики, положенному в основание теории деятельности. Продукт деятельности в этом случае оказывается репродукцией предмета деятельности.

В этой связи в качестве критерия сравнения необходимо рассматривать планируемый результат, отражающий структуру цели. Следовательно, рефлексия предстает как сравнение реального результата и его структуры с планируемым и его структурой.

Реальные результаты интерпретируются в аспекте соответствия со структурой планируемых. Другими словами, возможность интерпретации задается наличием изначально выделенной структуры планируемого результата. При установлении соответствия делается вывод о достоверно-

сти результатов, что констатирует достижение цели. Происходит реконструкция структуры цели, из чего делается вывод о сформированности латентной характеристики.

Следует отметить, что в настоящее время в педагогике широкое применение находят квалиметрические процедуры количественной оценки качества педагогического результата. На их основе разработаны и применяются нормированные процедуры установления соответствия полученных педагогических результатов заявленным целям, а под качеством педагогического контроля понимается, прежде всего, объективность. Такие процедуры предельно технологичны и не требуют наличия субъекта сравнения. Следовательно, субъект рефлексии также оказывается вне поля педагогики.

Поскольку полный латент может быть в идеале описан лишь бесконечной структурой, постольку реконструкция цели по конечным структурам реального результата всегда оказывается неполной. Возникает необходимость постоянного контроля над результатами предметной деятельности. Можно выделить как минимум две формы непрерывного и неполного педагогического контроля. Во-первых, текущий педагогический контроль, особенностью которого является поэлементное отслеживание структуры цели, или планируемого результата. Во-вторых, так называемый мониторинг, для которого характерна коррекция цели [198]. Таким образом, *тотальность педагогического контроля в аспекте установления соответствия результатов деятельности цели деятельности становится критерием шестого этапа.*

Итак, проведя анализ конструирования педагогической реальности в рамках деятельностного подхода на основе деконструкции структуры категории предметной деятельности можно сделать следующие выводы. Объектив-

ность педагогического знания необходимо рассматривать как конструированный критерий его достоверности. Конструирование объективности задается способом разворачивания генетической основы деятельностного подхода, определяется структурой категории предметной деятельности и актуализируется посредством последовательного прохождения шести выделенных этапов. Предметная деятельность в данном подходе предъясняется как «целостная» категория, состоящая из следующих взаимосвязанных элементов:

- внешнего, связанного с целью деятельности, или *структурой деятельности*, или критерием деятельности;
- внутреннего, связанного с результатом деятельности, или *содержанием деятельности*; и
- актуализированным действием, оператором, представляющим протекание, функционирование, или *управление деятельностью*.

В педагогике, особенно в дидактике, объективность педагогического знания трактуется в аспекте непрерывной реконструкции цели по результатам предметной деятельности, что представляет педагогический процесс как неограниченный и целезависимый. Технологичность построения педагогического процесса задает объективность достижения заранее известных результатов, а управляемость педагогическим процессом – конструированность необходимых для актуализации технологии внешних условий.

Конструирование объективности педагогического знания в технологическом управляемом педагогическом процессе требует устранения интерсубъективных воздействий как со стороны педагога, так и со стороны обучающегося. Субъекты выносятся за пределы педагогического поля в социальное и психологическое соответственно.

Рефлексия достижения объективного результата также не требует субъекта, и он подменяется стандартизированными процедурами оценки качества, или объективности, полученных педагогических результатов.

Выделенные нами основные этапы конструирования объективной педагогической реальности, соответствующие инвариантной структуре деятельностного подхода, представляют ее как целезависимую регламентируемую реальность, направленную на достижение заранее заданных целей известными способами при непрерывном контроле соответствия полученных результатов запланированным (Таб.1).

Основным, или ведущим, критерием деятельностного подхода становится *объективность результатов предметной деятельности* ввиду того, что именно она устанавливает соответствие между планируемым и фактическим результатом, что подтверждает достоверность, или истинность знания о нем, в рамках деятельностной методологии. Конструирование объективности результата предметной деятельности строится в соответствии с выделенной генетической структурой подхода на основе поэтапной фиксации объективности для каждого ее элемента. А тотальность педагогического контроля в аспекте установления соответствия результатов деятельности ее цели становится маркером деятельностного подхода в педагогике.

*ДЕКОНСТРУКЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА
ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА*

Таблица 1

Этапы конструирования объективности предметной деятельности
и ее критерии

№	Содержание этапа конструирования объективности предметной деятельности	Критерий объективности предметной деятельности
1	Выбор предмета деятельности	Предметность деятельности, или критерий наглядности
2	Целеполагание	Постановка задачи дальнейшей деятельности как «предъявление», «озвучивание», «объективация» цели предметной деятельности
3	Анализ потенциальных внешних условий протекания деятельности, анализ действий, или выбор операции	Фиксирование и регламентация внешних условий <i>потенциального</i> протекания деятельности в соответствии с определенной целью деятельности, или выбор педагогической технологии.
4	Актуализация операции	Технологичность операции, или подведение задачи под технологию. Минимизация субъективных воздействий на результат.
5	Получение продукта деятельности	Объективация структуры цели в продукте деятельности
6	Установление достоверности (объективности) достижения цели деятельности	Рефлексия как установление соответствия структуры результата структуре цели посредством применения стандартизированных инструментов контроля

1.2. КОНСТРУИРОВАНИЕ ОБЪЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ И КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение А.Н. Леонтьевым категории предметной деятельности, или «среднего термина», с целью устранения проблемы существования разрывов между внешним предметом деятельности до интериоризации и внешним результатом деятельности после экстериоризации переводит ее в проблему доказательства связи между предметом и результатом. Иначе говоря, возникает необходимость в рефлексии, которая в данном подходе понимается как установление соответствия структуры результата структуре цели, или соответствия результата деятельности предмету деятельности. Поскольку и результат, и предмет деятельности существуют объективно, постольку установление такого соответствия предполагает применение внешних оценочных процедур сравнения. В качестве такой внешней процедуры сравнения выступает контроль, характеризующийся объективностью в смысле устранения субъективных воздействий, которые, в свою очередь, способны «искажать» достоверность результатов контроля, или их качество. Контроль, таким образом, оказывается тождественен рефлексии. С целью сохранения объективности при контроле результатов деятельности используют так называемые качественные инструменты контроля, гарантирующие объективность полученных результатов. Основными характеристиками качества инструментов контроля, например, теста, являются его валидность и надежность.

Качественный инструментарий позволяет получить качественные результаты контроля, суть которых состоит в

повышении степени соответствия результатов деятельности ее предмету. Такое соответствие указывает на качество самой предметной деятельности в смысле ее результативности, или на соответствие продукта деятельности изначально поставленной цели. Тогда качество предметной деятельности характеризуется качеством контроля над ее результатами.

Под качеством образования понимают степень соответствия результатов обучения учащегося, или результатов его учебной деятельности, образовательным стандартам, то есть объективированной цели образования. Другими словами, качество образования – это качество результатов контроля над результатами образовательной деятельности. Наивысшей степенью качества контроля обладают тестовые измерительные инструменты и, как следствие, тестовые результаты – наиболее качественные результаты педагогического контроля. Тогда качество образования есть качество его тестовых результатов, то есть объективностью тестового контроля подменяется качество образования. Повышение же качества образования, таким образом, связывают с повышением объективности контроля над его результатами. Рассмотрим далее, насколько возможным оказывается качество тестовых результатов в смысле их объективности, или их независимости от различных субъективных воздействий.

Основными целями введения в педагогическую практику государственных стандартов всех уровней образования является сохранение единого образовательного пространства и повышение качества образования. Именно с повышением качества отечественного образования связывается успех в развитии инновационного потенциала страны, повышение эффективности экономики и т.п. Для этого декларируется организация качественной и, прежде всего,

объективной системы контроля над результатами образования. Создание национальной системы оценки качества образования в России включает в себя теоретическую разработку и практическое использование объективных тестовых средств контроля над результатами обученности на каждом уровне обучения.

Качество образования в современной педагогической литературе понимается, прежде всего, как соответствие результатов обучения фиксированным в образовательном стандарте нормам [168]. Установление такого соответствия происходит в процессе качественного оценивания результатов качественными, или объективными, средствами – тестами. Иначе говоря, качество образования устанавливается в процессе объективного контроля над его результатами.

Объективность результатов какой-либо деятельности есть основной критерий деятельностного подхода. Его конструированный характер отсылает к проблеме установления соответствия структуры результата структуре цели, или рефлексии. Структура цели обладает признаком объективности, как было показано выше, и носит конструированный характер. Структура же результата однозначно не определена и полностью не совпадает со структурой цели, иначе получаем противоречие принципу прогресса в марксистской методологии. Установление соответствия между полученным и планируемым результатом, точнее между их структурами, и есть суть дидактического контроля. Рефлексия в деятельностном подходе, таким образом, сводится к проведению объективного контроля. Рассмотрим, каким образом возможно установление такого соответствия.

Поскольку структура результата не очевидна и возникает необходимость выделить ее в соответствии с ка-

ким-либо принципом, постольку должен существовать субъект, который способен произвести такое «считывание» структуры с объективно существующего результата. При условии что такое «считывание» оказывается возможным, происходит перевод объективного результата в субъективированную структуру. Возникает недопустимое для деятельностного подхода условие, противоречащее принципу конструирования объективности. Тогда субъект, «считывающий» структуру результата, должен быть удален из процесса контроля, а на его место должен войти объективный «контролер» – тест.

Основная проблема, на решении которой сосредоточен деятельностный подход, – уход от двучленной бихевиористской схемы анализа к трехчленной. В качестве связующего элемента выступает деятельность, но не деятельность как таковая, а деятельность индивида – «субъекта деятельности». Основным содержанием и целью деятельности – жизнедеятельности – является развитие личности как субъекта деятельности, которая определяется в конечной мере как иерархия его уже свершившихся деятельностей [98]. Другими словами, результат любой деятельности индивида предьявляет его как личность. Или личность и результат деятельности есть две стороны одного и того же – предметной деятельности. Поскольку и предмет деятельности, и личность, и результат деятельности являются элементами структуры предметной деятельности, постольку происходит двусторонняя экстраполяция личности на результат и результата на личность. И тогда результат контроля как неопределенный, не «прочтенный» результат вносится в субъект деятельности как его внутренняя характеристика с целью минимизации субъективности.

Таким образом, за результат признается не продукт деятельности, а изменение личностных характеристик, сам

результат деятельности становится латентным объектом контроля, а рефлексия подменяется стандартизированным инструментом контроля. Субъект контроля трансцендируется за пределы контроля в пространство создания контрольных инструментов, а объект контроля – результат деятельности – «субъективируется» посредством подмены его личностными характеристиками. Контроль над результатами обучения, таким образом, предстает как эксперимент по измерению латентных характеристик объекта контроля.

В современных гуманитарных науках, таких как социология, психология, психодиагностика, педагогика и др., большое внимание уделяется качеству экспериментальных данных, полученных в ходе исследований сложного объекта, которым оказывается человек или группа людей, а также их интерпретации. Несмотря на различие в аспектах исследования, науки гуманитарного цикла имеют общий объект исследования – человека, что позволяет иногда применять общие методы в прикладных исследованиях, а часто, в поисках универсального метода, переносить из негуманитарных дисциплин методы научного исследования, например, такие как статистический анализ. Однако, как мы полагаем, такое расширение не всегда оправдано: чем сложнее исследуемые процессы, тем более специальными должны быть методы их познания. Особенно сложными для анализа оказываются внутренние психические процессы. Они недоступны для непосредственного наблюдения, латентны, а значит, требуют для своего изучения специфических методов.

Как известно, эксперимент в прикладных науках остается одним из основных методов исследования, а качество результатов, полученных опытным путем, определяет дальнейшее теоретическое развитие и практическое при-

менение этих областей знания. Качественным может быть только такой эксперимент, который обеспечивает получение *истинных* данных о сущности объекта. Обеспечение объективности результатов прикладного исследования становится основной проблемой для целого ряда гуманитарных наук.

Для методологии деятельностного подхода, широко распространенного в педагогике и заимствованного из психологии, объективность также является критерием истинности. Достижение объективности результатов эксперимента в ходе прикладного гуманитарного исследования с латентным объектом происходит посредством обеспечения объективности сбора данных, объективности их обработки и интерпретации и предъявляет объективность результатов в качестве конструированного критерия истинности в рамках указанной методологии. А обеспечение объективности результатов прикладного исследования становится общей проблемой установления их истинности для целого ряда гуманитарных наук, базирующихся совместно с деятельностным подходом на марксистских основаниях. Для них объективность, как следствие, становится критерием истинности. Объективность результатов обеспечивает истинность исследования, которая рассматривается в классических философских монографиях по теории познания (В.А. Лекторский [97], Э.М. Чудинов [193], В.А. Штофф [199]). Смысл, вкладываемый в понимание истинности, неизбежно определяет понятие валидности результата исследования и отсылает нас к философским проблемам познания, а именно к неклассической гносеологии (эпистемологии) (Д. Кэмпбелл [90], К. Левин [93], К. Мангейм [108], Л.А. Микешина [109]).

Общепринято, что объективность, или истинность, результатов экспериментального исследования латентного

объекта гуманитарного знания нельзя определить однозначно ввиду недоступности объекта исследования для непосредственного наблюдения и уникальности внутренних психических процессов. В связи с этим в прикладных разделах гуманитарных наук вводится понятие валидности исследования как гаранта объективности в смысле достоверности, адекватности, а также надежности полученных результатов, или их соответствия латентному объекту. Иначе говоря, результаты эмпирического исследования тогда будут истинными, когда они объективны. Однако ввиду латентности объекта исследования объективность не является непосредственной, очевидной, а его результаты будут *признаны* объективными тогда, когда доказана/установлена их валидность. Поэтому посредством валидности исследования устанавливается *достоверность соответствия* полученных результатов исходному латентному объекту. Соответственно, валидизация – установление валидности исследования.

Никакие результаты не могут быть признаны валидными без установления их надежности, или надежности их получения. Поэтому, во-первых, надежность есть необходимое условие валидности, или достоверности эмпирических результатов, а во-вторых, надежность характеризует метод получения эмпирических результатов как качество инструмента. То есть необходимо понимать валидность как валидность исследования, но надежность как надежность инструмента исследования. Валидное построение исследования (например, как у Кэмпбелла [90] валидные планы исследования) и его надежный инструмент есть необходимые условия получения валидных результатов исследования. Достаточного же условия достижения достоверных результатов в рамках данного подхода не существует. Другими словами, без надежности нет валидности,

без валидности нет объективности, но существование валидности не гарантирует объективность, а тем более истинность, а лишь повышает вероятность достоверности результатов, что связано, прежде всего, с латентным характером объекта эмпирического исследования.

Надежность инструмента и валидность метода, таким образом, становятся центральными понятиями прикладных исследований в гуманитарном знании. В современной научной литературе встречаются различные концепции и методы определения этих понятий (А. Анастаси [11], Д. Кэмпбелл [90], Я.тер Лаак [91], Э. Менстид, Г. Симин [115] и др.).

Поскольку все этапы эмпирического исследования нацелены на получение достоверного результата о латенте, а точнее – на конструирование объективного результата, постольку основной проблемой при планировании исследования является устранение всевозможных субъективных воздействий, влияющих на результат. Инструмент исследования должен не зависеть от субъективных характеристик, т.е. быть качественным и, следовательно, выдавать объективные результаты.

Сбор и интерпретация информации об объекте являются основными этапами любого прикладного исследования, в том числе тестирования. В процессе его проведения возникают ошибки измерения – случайные и систематические. Их возможными источниками могут быть: сам человек, его утомляемость, забывчивость; среда, влияющая на испытуемого; методики и процедуры исследования; сами исследователи и т.д. Путем стандартизации измерения можно избежать систематических ошибок или, по крайней мере, их контролировать. Случайные ошибки не контролируются. Как отмечает Я. тер Лаак, «в той мере, в какой можно учесть или устранить эти факторы, они не являются

источниками «ненадежности» теста, но всегда остаются иные, неконтролируемые, ошибки» [91.С.89]. Здесь под надежностью исследования понимают:

- надежность, или точность, измерения (характеристика инструмента);
- однородность полученных результатов (характеристика инструмента).

По его мнению, в эмпирических исследованиях «понятие «надежность» показывает степень свободы результатов тестирования от ошибок измерения, а также степень согласованности и повторяемости полученных результатов» [Там же.С.88]. Проводя анализ данной позиции, можно говорить о том, что надежность как степень свободы от ошибок измерения характеризует инструмент, или тест, как средство получения результатов, стремящихся к полной объективности, так же, как надежность стремится к абсолютному значению. Но абсолютное значение достижимо лишь в теоретических системах, т.к. они лишены неконтролируемых, случайных ошибок. Для эмпирических измерений стремление к получению объективного результата характеризует надежность как точность полученного результата. Степень точности выражается коэффициентом надежности, под которым понимают корреляционный коэффициент двух рядов результатов тестирования, полученных различными способами. И здесь мы сталкиваемся с первым аксиоматическим утверждением классической теории тестов о том, что существует абсолютное значение измеряемой величины.

В классической теории тестов ошибка измерения выражает расхождение тестовых баллов, полученных у одного тестируемого. Если величина расхождения невелика, то измерение признается надежным. Второй постулат детерминирует постоянство «истинных» баллов испытуемых во

времени. «Истинный» балл отражает то или иное устойчивое латентное свойство. «Следовательно, – утверждает Я. тер Лаак, – можно говорить об «истинных» баллах (истинных в платоновском смысле, т.е. подлинных, идеальных сущностей), в соответствии с которыми все изменения во времени являются только видимостью» [Там же.С.91]. Расхождение в баллах приписывается свойству процедуры и инструмента тестирования при повторном тестировании одним и тем же тестом одного и того же испытуемого. Степень такого расхождения и характеризует инструмент с точки зрения степени его надежности, или коэффициента надежности. Так можно определить коэффициент надежности теоретически. На практике применяются иные способы установления надежности:

- параллельные тесты – теоретические конструкты-двойники Спирмена;
- повторное тестирование – статистические двойники;
- деление теста пополам – внутренняя согласованность;
- согласованность мнений экспертов – внешняя согласованность и т.п.

В дальнейшем исследователи отказались от постулата о неизменности латентного признака, но традиция измерения надежности тестов осталась. Это привело к тому, что в классической теории тестов «отсутствуют средства и процедуры измерения феномена динамики и изменений» [Там же.С.92]. В научном анализе возник диссонанс между современным представлением о динамичности объекта исследования и классическим методом статичного определения надежности.

Каким бы способом на практике ни получали два ряда тестовых значений для определения их корреляции, или

надежности теста, в идеале, или на пределе, эти два ряда должны совпасть. В этом случае надежность будет максимальной, а вариативность значений – минимальной. При постулируемой неизменности измеряемого признака условие минимальной вариативности результатов двух тестирований указывает на однородность инструментов измерения – теста/тестов. Тогда определение надежности теста как степени свободы результатов тестирования от ошибок измерения на практике подменяется степенью согласованности и повторяемости полученных результатов, или однородностью результатов двух различных тестирований, что в итоге приводит к требованию однородности обоих тестов. Стремление к однородности, таким образом, уславливает точность измерения, или надежность теста.

Однако однородность тестовых результатов указывает на то, что тест способен в должной мере точно измерять что-либо, но что именно – неизвестно. Возникает необходимость во введении валидности теста как характеристики того, что именно так точно измеряет тест.

Обычно в классической теории тестов их надежность и валидность рассматриваются независимо. Надежность оказывается необходимым, но не достаточным условием валидности результатов исследования. Следовательно, при использовании надежного теста возникает проблема получения валидного знания или вывода прикладного исследования, которая решается по-разному. Известно, что валидность вывода зависит не только от цели исследования, выбранных методов, но и от принятого в данном случае понятия валидности в смысле достоверности, сравнимости и соответствия знания об объекте исследования самому объекту.

Тестирование можно рассматривать как прикладное исследование при условии рассмотрения его как процесса

построения, применения и интерпретации результатов теста. Поскольку считается, что существует истинное значение измеряемой характеристики латентного объекта, постольку именно валидность отвечает за соответствие ему тестовых результатов. Для теоретических моделей истинное и полученное значения совпадают, следовательно, полученные значения считаются объективными, или истинными, а необходимость в валидности отпадает. Таким образом, на пределе, при неограниченном стремлении экспериментальных данных к истинному значению, валидность результатов стремится к объективности результатов исследования, или истинности. Коэффициент валидности как степень соответствия двух рядов при этом стремится к абсолютному значению. Однако, по аналогии с определением надежности, истинное значение оказывается недоступно ввиду латентности объекта исследования. Именно поэтому истинное значение подменяется другим рядом экспериментальных данных в силу того или иного принимаемых за валидные результаты измерения той же характеристики того же объекта.

Иначе говоря, поскольку объект в прикладных науках носит латентный характер, постольку возникает проблема обеспечения соответствия результатов эксперимента объективным, т.е. истинным характеристикам исследуемого объекта. Исследователь не имеет возможности проследить реальные свойства и связи, происходящие «внутри» исследуемого объекта, а значит, его результаты и выводы необходимо имеют опосредованный и вероятностный характер.

Следует также отметить и тот факт, что выбор экспериментального ряда, косвенно представляющий истинное значение латента, во-первых, непосредственно позволяет произвести валидизацию, то есть установить относительную объективность результатов, или их вероятностную

достоверность, во-вторых, производится субъектом исследования, то есть содержит в себе неустранимые характеристики субъекта – автора эксперимента. Таким образом, природа валидности экспериментального исследования *парадоксальна*. С одной стороны, валидность определяется как критерий объективности экспериментальных данных, необходимо требующий также надежности результата, а с другой – содержит в себе неустранимые характеристики субъективного начала в построении эксперимента. Иначе говоря, валидность характеризует субъективный выбор объективности результата, что может означать только то, что объективность носит конструированный характер и зависит от выбора критерия истинности. Сама же истинность оказывается относительной, а выбор критерия – субъективным.

Парадоксальность валидности проявляется также в так называемом парадоксе Ф. Лорда, который гласит, что при повышении надежности валидность падает, или, как указывает В.С. Аванесов, «в погоне за абстрактной теоретически высокой надежностью теряется содержательная валидность тестовых результатов. Стремление же поднять валидность результатов теста нередко сопровождается снижением их точности. Этот феномен в теории известен как парадокс теоретика американской психометрики Ф. Лорда» [7]. Наличие парадокса указывает на противоречивость выбранных оснований системы, в которой он возникает, и существование предела достоверности при измерении латентного объекта. Рассмотрим, каким образом обеспечивается валидность тестов в педагогическом контроле и каким образом проявляется в результатах указанный парадокс.

Поскольку объект латентен, постольку он должен быть представлен для последующего измерения в виде

теоретического конструкта. На конструктивную валидность, или валидность конструкта, возлагается контроль над теоретическим определением объекта исследования, т.е. она отвечает за представление латента исследования в виде теоретического конструкта, описанного в терминах некоторого теоретического подхода соответствующего ему научного знания. Отметим, что валидность несет в себе всю субъективность, участвующую в выборе подхода и построении конструкта. При этом сам конструкт признается объективно существующим при наличии валидности конструкта. Валидность конструкта, таким образом, скрывает субъекта конструирования, или автора, а конструкт признается объективным при условии анонимности его автора/группы авторов. Принцип повышения объективности посредством уменьшения субъективности приводит к тому, что субъект переименовывается в валидность.

В образовании, а именно в его части контроля над результатами обучения, в настоящее время в качестве латентного объекта тестирования рассматривается уровень подготовленности или уровень обученности учащегося по предмету или его разделу. Считают, что уровень обученности служит личностно-психологической характеристикой учащегося как субъекта учебной деятельности и «является, к сожалению, латентным параметром (т.е. недоступным для непосредственного измерения)» [118.С.6]. Заданный таким образом объект исследования подразумевает наличие иерархии соподчиненности уровней обученности, а значит, теоретический конструкт данного объекта будет необходимо иметь структурный характер. Ю.М. Нейман, В.А. Хлебников под обобщенным термином «уровень подготовленности» понимают «уровень обученности испытуемых по указанным разделам, совокупность их умений и соответствующих навыков» [Там же]. Близкое по смыслу

определение конструкта и конструктивной валидности предлагает А.С. Казаринов: «конструктами, или латентными переменными, называют недоступные для непосредственного наблюдения комплексные производные признаки. К таким переменным ... относится «истинная» обученность: валидность конструкта оценивает, насколько данные контрольные материалы соответствуют определению требуемого уровня обученности» [73.С.60]. Е.А. Михайлычев определяет ее следующим образом: «конструктивная валидность дидактического теста – это отражение в нем теоретической модели курса, его структурных пропорций и основных компонентов на всех уровнях – вплоть до учебных элементов» [111.С.247]. Иначе говоря, теоретический конструкт, описывающий латентную характеристику – уровень подготовленности – является структурной моделью предметного содержания, а при измерении его тестом проверяется знание определенной, ограниченной содержанием теста, структуры предмета.

Знание элементов структуры выражается в умении применять их на практике, демонстрации навыков владения соответствующими элементами структуры предметного содержания, т.е. в его объективации. Структурная организация конструкта подразумевает проверку всех навыков, связанных с каждым элементом структуры. Однако, во-первых, знание всех элементов структуры не есть знание учебного предмета как целого (согласно принципу системности сумма частей не равна целому). Во-вторых, ограниченность теста не позволяет проверить знание всех компонентов на всех уровнях – вплоть до учебных элементов. В-третьих, для педагогического контроля на основе структурного конструкта характерным становится повышение уровня подготовленности учащихся за счет приращения элементов структуры. Такое приращение, по нашему мне-

нию, и провоцирует репродуктивный способ обучения и, как следствие, возникновение перегрузок учащихся. Способ обучения, таким образом, зависит от структурного характера конструкта предметного содержания инструментов педагогического контроля. Другими словами, уровень развития теории дидактических тестов задает способ и содержание обучения. Возникает проблема конструирования иного, не репродуктивного, типа обучения и проблема организации объективного тестового контроля, на нем основанного.

Относительное решение второй проблемы возможно при сохранении структурного характера конструкта: можно ограничиться ранжированием учащихся по степени владения предметным содержанием, предъявляемым тестом. Отметим, что проверяется уровень владения предметным содержанием теста, а не предмета в целом. В этом случае можно говорить о сопоставительном тестировании относительно всех тестирующихся, или ранжировании обучающихся по степени владения содержанием теста.

Другое относительное решение проблемы состоит в том, чтобы разбить конструкт на элементы, поддающиеся контролю, и непрерывно наблюдать за каждым элементом конструкта в ходе мониторинга. Здесь полнота оценки конструкта достижима на пределе, то есть дидактический контроль становится непрерывным, или тотальным. Модель обучения остается репродуктивной.

И в том и в другом случае тестовый контроль оказывается возможным при условии соответствия содержания теста теоретическому конструкту. Так определяется содержательная валидность, или валидность теста по содержанию, которая оценивает соответствие содержания теста измеряемому объекту, точнее его конструкту. Содержательная валидность, таким образом, подменяет субъ-

ект/группу субъектов, конструирующих содержание теста и устанавливающих различными способами указанное соответствие.

При измерении обученности на основе структурного конструкта характерной оказывается такая содержательная валидность, которая устанавливает соответствие между структурой предметного содержания как конструкта и структурой содержания теста. Иначе говоря, содержание теста необходимо должно отражать все элементы структуры учебного плана, или куррикула. Такой вид содержательной валидности будем называть куррикулярной валидностью, подчеркивая структурный характер теоретического конструкта.

Основным условием содержательной валидности теста как куррикулярной оказывается степень репрезентативности структуры измеряемого содержания. «При разработке педагогических тестов, конечно, на первом плане находится содержательная валидность теста, которая определяется как характеристика репрезентативности содержания теста по отношению к запланированным для проверки знаниям и умениям» [190.С.319], а точнее – к запланированному для проверки предметному содержанию, представленному для репродукции. Репрезентативное представление измеряемого предметного содержания в тесте актуально только для структурной модели предметного содержания, в которой на первый план выходит поэлементная представленность структуры в тесте, заданная в соответствующих пропорциях [118].

Условие репрезентативности содержания всегда относительно выполнимо, и содержательная валидность теста носит вероятностный характер. Но даже если коэффициент содержательной валидности дидактического теста, построенного на основании структурного конструкта

предметного содержания, или коэффициент куррикулярной валидности, будет близок к единице, то степень полноты измерения структурного конструкта не изменится. Это связано с тем, что конечное количество структурных элементов, отраженных в структуре теста, не могут действительно репрезентативно, или полно, представлять структуру предметного содержания или любую его часть, состоящую из неограниченного количества элементов.

Валидность конструкта и содержательная валидность являются теоретической валидностью, что и позволяет экстраполировать тестовые результаты на всю измеряемую область конструкта. Однако на практике происходит экстраполяция результатов на весь латент, поскольку конструированный и, следовательно, субъективный характер конструкта и объективности теста не признаются.

Считается, что, для того чтобы тест можно было использовать неоднократно, необходимо, чтобы он обладал также эмпирической валидностью, которая позволяет экстраполировать характеристики теста, полученные на выборке стандартизации теста, на всю генеральную совокупность тестирующихся. Однако тогда эмпирическая валидность, неся на себе все субъективные характеристики выборки стандартизации, не только сохраняет их в тестовых результатах, но и добавляет к ним субъективные характеристики тестирующихся из генеральной совокупности. Экстраполяция увеличивает субъективность тестовых результатов еще и за счет субъективного выбора критерия эмпирической валидизации.

Поскольку для подтверждения валидности конструкта и содержательной валидности используются эмпирические методы, такие как метод групповой экспертной оценки, постольку и содержательная валидность, и валидность конструкта становятся эмпирическими. Они требуют эм-

пирической валидизации, а экстраполяция содержания теста на весь конструктор, тем более на весь латент, становится необоснованной. Покажем это.

Под эмпирической валидностью чаще всего понимают критериальную валидность, или валидность по критерию. На практике эмпирическая валидизация теста происходит на основе установления соответствия двух рядов эмпирических вычислений. При этом один ряд получается в результате тестирования валидируемым тестом, а другой выбирается в качестве внешнего образца, или критерия. Коэффициент корреляции таких рядов есть коэффициент эмпирической валидизации, или критериальная валидность. Если устанавливается критериальная валидность теста, то такой тест признается валидным не более, чем образцовый тест. Если при этом оба теста построены на одном теоретическом конструкте, то делается вывод о наличии содержательной валидности валидируемого теста. Происходит экстраполяция *эмпирической* валидности теста на его содержательную валидность, а через нее на валидность конструкта. В этом смысл эмпирической валидизации. А эмпирическая валидность позволяет экстраполировать тестовые результаты не только на конструктор, но и на латент ввиду того, что ей подтверждается также валидность конструкта.

Поскольку невозможно выбрать абсолютный критерий валидизации, как невозможно установить абсолютную валидность теста или полностью устранить субъекта из исследования, постольку выбор критерия валидизации зависит от того, какой критерий истинности выбирается в основание признания эмпирических результатов валидными, или истинными. Покажем, что критерий истинности также носит конструированный характер.

Первым принципом установления валидности результатов Я. тер Лаак рассматривает принцип, основанный на критерии *функциональности*, или критерии полезности. Другими словами, истинно то, что полезно. При использовании подобного внешнего критерия «речь идет не о соответствии аспектам реальности и не о соответствии другим утверждениям. Здесь подразумевается прежде всего то, что утверждения (содержащие в себе некоторую информацию) и идеи дают человеку возможность с большим или меньшим успехом взаимодействовать с реальной действительностью» [91.С.99]. В этом случае валидность исследования становится целезависимой характеристикой, где выбор внешнего критерия задается его полезностью и функциональностью при достижении конкретной цели. Если же теоретически возможно сопоставление полученных в ходе тестирования результатов с истинным, т.е. абсолютным значением, то такой подход основан на принципе *корреспонденции* [Там же]. Практически такой подход не используется ввиду латентности объекта исследования. Третий принцип, валидности результатов тестирования, рассматривается как соответствие критерию *когеренции* в том случае, когда «утверждение должно соответствовать не реальной действительности, а другим утверждениям. В некоторой единой системе утверждения должны быть связаны между собой» [Там же.С.98].

В соответствии с выбором того или иного критерия истинности валидность приобретает определенный смысл. Первый аспект рассмотрения валидности теста как адекватности результатов критерию истинности основан на принципе функциональности. Валидность теста здесь предьявляется как его способность манифестировать социально значимые результаты, или, другими словами, соответствовать социально значимым нормам. В психодиагно-

стике и социологии, а также в педагогике в качестве социально значимой нормы чаще всего выступает положение о расположении оценок латентной характеристики исследуемого объекта в соответствии с нормальным законом распределения статистических величин. Другими словами, критерием эмпирической валидизации становится нормальный закон распределения статистических величин, который и выступает в качестве внешней нормы. Тесты, построенные на основе принципа функциональности, получили название *нормативно-ориентированные*. В них эмпирическая критериальная валидность несет на себе основную нагрузку при валидизации теста, а содержательная и конструктивная валидности носят вспомогательный характер и на практике не рассматриваются.

Второй аспект рассмотрения валидности теста основан на критерии когеренции. Валидность понимается как соответствие тестовых результатов теоретическому конструкту, посредством установления корреляции с заведомо валидным внешним критерием, например, другими эмпирическими результатами (как тестовыми, так и нет). Такие тесты получили название *критериально-ориентированные*. Установление корреляции между результатами валидируемого теста и критерием, выбранным на основе принципа когеренции, указывает на валидность теста в аспекте непротиворечивости тестовых результатов иным формам контроля, валидность которых не может быть выше. К.Ингенкамп [72] отмечает, что при доказательстве валидности инструментария проблематично выделить «всеми признанный критерий». Неудовлетворительное качество имеющихся методик оценивания характеристики субъекта побуждает к созданию новых измерителей, и, следовательно, первые не могут и не должны использоваться в качестве критерия при определении валидности второго.

Выбор внешнего критерия валидизации не является существенным, но он связан со способом доказательства адекватности результатов тестирования, основанного на критерии когеренции или критерии функциональности. А нормативно- и критериально- ориентированные тесты различаются в аспекте интерпретации понимания истинности результатов тестирования. Покажем это.

Если целью тестирования является выявление уровня подготовленности по определенному предметному содержанию, то валидность соответствия призвана обеспечивать сопоставимость результатов, полученных разными способами. Поскольку получить валидный критерий практически невозможно, постольку объективность тестовых результатов относительна, т.е. зависит от других способов оценивания того же содержания, считающихся валидными. В практике педагогического тестирования, как правило, в качестве внешнего критерия выбирается, например, экспертная оценка знаний по тому же разделу, результаты письменной работы того же самого содержания, результаты других тестов, полученные на той же выборке. Полученный в процессе исследования коэффициент корреляции является количественным показателем валидности соответствия, основанной на принципе когеренции. Это значит, что тестовые результаты не противоречат другим формам контроля, а соответствуют им.

Таким образом, анализ проблемы выбора валидного критерия для внешней валидизации теста указывает на принципиальную невозможность получения более достоверной оценки латентной характеристики, чем те, что получены иным способом. Тестовые результаты достоверны не более, чем, например, результаты устного экзамена или контрольной работы. Но поскольку субъект конструирования теста, или контролер, подменяется валидностью, по-

стольку объективность тестовых результатов обеспечивается анонимностью. Тестовые результаты более объективны, чем результаты экзамена только потому, что их автор, или контролирующий субъект, скрыт. Ту же самую анонимность можно наблюдать и с точки зрения «авторства» тестовых результатов. Стремясь к объективации, тестовый метод жестко унифицирует процедуру тестирования, доводя тестирующихся до крайней степени неразличенности – имя тестирующегося заменяется кодом, и результаты приписываются, прежде всего, ему. Тем самым возникает возможность циркуляции анонимных измерителей и анонимных результатов. Поскольку и то и другое не имеет ни автора, ни имени, постольку нельзя утверждать, что именно измеряет тест и чьи знания представлены в его результатах. Объективность тестовых результатов становится декларативной. Тестирование как достоверная оценка знаний обучающихся теряет всякий смысл.

Для достижения соответствия (декларативного подтверждения объективности результатов) важное значение имеет шкала перевода тестовых баллов в оценку. Переводные шкалы строятся на основе мнений экспертов или опираются на нормальный закон распределения тестовых баллов либо вводятся декларативно. Адекватность переводной шкалы означает, что результаты тестирования соотносятся с результатами, полученными при помощи других форм контроля и выбранными в качестве критерия. Именно поэтому валидность соответствия, основанная на принципе когеренции, можно рассматривать как адекватность интерпретации тестовых результатов другим формам контроля, или адекватность переводной шкалы. Но поскольку речь идет об однородности двух рядов результатов, постольку такая эмпирическая валидность по критерию оказывается надежностью теста.

Если же целью тестирования оказывается установление дальнейшей успешности обучения или профессиональной деятельности, то рассматривается валидность прогноза: «прогностическая валидность имеет значение в дидактическом тестировании при оценке возможной успешности обучения ... на следующей ступени образования» [111.С.284]. Ее численное значение есть коэффициент корреляции тестовых результатов с результатами дальнейшей, отсроченной по времени деятельности. В качестве критерия могут выступать полученные различными способами оценки другого предметного содержания, другой деятельности. С одной стороны, успешность иной деятельности оценивается относительно присущих ей социально значимых норм, тогда при соответствии им делается вывод о прогнозе успешности применения предметного содержания в дальнейшей деятельности и невозможно строить предположение об уровне обученности по определенному предметному содержанию.

С другой стороны, шкалирование по нормальному закону распределения статистических величин своей целью имеет усреднение, нормирование результатов тестовых оценок. Нормирование, присущее контролю, задает такой способ преподавания, который направлен на среднего ученика. Сильные и слабые учащиеся оказываются вне нормы. Возникает возможность использования педагогических технологий с заданным результатом. Происходит усреднение преподавания, в результате которого получается средний выпускник, отвечающий требованиям стандарта. Возникает противоречие между требованиями работодателя к выпускнику как самостоятельному, мобильному специалисту и таким усредненным выпускником.

Репродуктивный способ обучения, заданный структурным конструктором предметного содержания, и соответ-

ствующая ему куррикулярная валидность теста позволяют говорить о повышении уровня подготовленности по предмету при условии увеличения элементов структуры предметного содержания, что задает репродуктивный способ обучения на протяжении всей жизни. Отсюда необходимость непрерывно получать дополнительные квалификации. Структурный конструкт воспроизводится как структура дипломов и удостоверений. При этом, на первый взгляд, повышается мобильность специалиста. Однако потенциальная область профессиональной деятельности, учитывающая *все* квалификации, становится очень узкой, а следовательно, найти работу практически невозможно. Тогда либо большее количество дипломов и удостоверений оказывается лишним, либо все. Вновь возникает необходимость продолжить обучение. Профессионализм оказывается недостижимым. На пределе экономика будет иметь дело только с молодыми специалистами. Таким образом, вновь наблюдается парадокс: объективность педагогического контроля обеспечивает рост качества обучения, а профессионализм при этом падает.

Итак, отсутствие теоретической валидности теста (валидности конструкта и содержательной валидности) не позволяет обоснованно экстраполировать результаты тестирования на всю измеряемую область предметного содержания, а тем более на латент. Однако это происходит. Эмпирическая валидизация по указанным видам валидности позволяет лишь ранжировать тестирующихся по степени владения содержанием теста, но не по знанию предметной области. Существование эмпирической валидизации по внешнему критерию детерминирует тестовые результаты как более качественные, обладающие высокой степенью объективности. Однако такая степень объективности оказывается не выше, чем у других способов кон-

троля. Объективность скрывает анонимность тестирования. А эмпирическая валидность позволяет экстраполировать тест как инструмент на все новые выборки тестирующихся. На пределе возникает тотальный тестовый контроль одним тестом с очень высокой степенью надежности – анонимности, что позволяет говорить о циркуляции в образовательном пространстве анонимных структур.

1.3. КОНЦЕПТ «ОБРАЗОВАНИЕ» КАК ФУНКЦИОНИРУЮЩАЯ СТРУКТУРА

К основным педагогическим концептам относятся «Образование», «Обучение», «Воспитание». В зависимости от того, как конструируются эти концепты и каким образом они соотносятся друг с другом, определяются другие педагогические категории, такие как «педагогический процесс», «педагог», «воспитанник» и др. Научные дискуссии по поводу определения базовых педагогических концептов и их соотношения потеряли смысл после того, как в законе РФ «Об образовании» концепт «образование» зафиксирован в качестве наиболее общего по отношению к концептам «обучение» и «воспитание». В законе также вводится понятие образовательных стандартов – образовательных норм, призванных регламентировать, технологизировать образовательную сферу и на их основе объективно оценить и повысить качество образования. Актуальными областями педагогического знания становятся педагогическая квалиметрия и тестология. По нашему мнению, направленность образования на повышение качества легитимирует деятельностный подход, а повсеместное введение тестового

контроля указывает на его предел *как полную объективацию*.

Основной характеристикой деятельностного подхода является объективность как универсальный принцип достоверности, истинности результатов, или продуктов деятельности, полученных в рамках марксистской теории на основе разработанной методологии. В этой связи объективность результатов образовательной деятельности становится тем базовым критерием, на основе которого делаются выводы обо всем образовании, его эффективности, качестве, на его основе принимаются управленческие решения. Однако такой критерий, как и любой другой, носит конструированный характер, и обеспечение объективности как критерия истинности результатов начинается с конструирования объективного предмета образования как образовательной деятельности. На этом этапе можно выделить ряд проблем.

Считается, что предмет деятельности объективно существует вне зависимости от взгляда на него. Однако при постановке цели деятельности на этапе интериоризации происходит как бы присвоение предмета деятельности, перевод его во внутренний план субъекта деятельности. Очевидно, присваивается не сам предмет, а его существенные, по мнению субъекта, характеристики, или качества. Совокупность этих качеств образует структуру предмета деятельности, или объективную структуру предмета. Считается, что данная структура обладает признаком объективности, поскольку считывается с объективно существующего предмета. При этом следует учитывать, что, во-первых, структура, состоящая из произвольного числа элементов, всегда оказывается неполной по отношению к самому предмету и возникает проблема репрезентативности предмета в его структуре, или достоверности, или валидности.

Во-вторых, выбор принципа структурирования зависит от выбранной методологии.

Рассмотрим концепт «Образование» с точки зрения деятельностного подхода как образовательную деятельность и выделим ее предмет. Образование – это «составная часть и одновременно продукт социализации. Образование стоит на фундаменте научения, которое протекает в ходе социализации. Его отличие от процессов спонтанного научения – в целенаправленном и ускоренном развитии тех или иных способностей человека благодаря педагогически организованной передаче накопленной людьми культуры ... от поколения к поколению» [136.С.172]. Или: «Образование – это процесс передачи накопленных поколениями знаний и культурных ценностей. Содержание образования черпается и пополняется из наследия культуры и науки, а также из жизни и практики человека» [34.С.63]. Можно утверждать, что, с одной стороны, в качестве предмета образования как образовательной деятельности (в смысле предмета деятельности по А.Н. Леонтьеву) выступают «знания и опыт предшествующих поколений», относящиеся к пространству социального, и предстают в качестве частного случая социального опыта вообще. С другой стороны, требование к предмету деятельности как внешнему и объективно существующему по отношению к образовательной деятельности предполагает наличие границы между социальным и образовательным пространством, внутри которого разворачивается образовательная деятельность. Однако в таком неопределенном, неструктурированном виде «знания и опыт предшествующих поколений» не могут выступать в качестве предмета деятельности, а следовательно, подлежат определению, или объективации.

Объективация, или конструирование, предмета образовательной деятельности происходит посредством выде-

ления его структуры, начиная с определения структуры предметов обучения и заканчивая структурой содержания урока. Такие структуры представляют собой структуру содержания образования, отличающиеся степенью его конкретизации. При этом считается, что «в идеале молодому поколению должен быть передан весь объем имеющихся знаний, но так как это невозможно, а в отношении каждого учащегося и подавно невысказано, то школьная программа предусматривает определенный минимально необходимый объем знаний об изучаемом объекте» [132.С.177]. Поскольку само «знание», предназначенное для передачи, не ограничено, постольку его структурирование, или определение категории «знание», происходит по некоторым принципам, основанным на теории.

Основным принципом отбора и структурирования содержания общего образования в рамках рассматриваемой методологии является принцип отражения им окружающей действительности, или научная картина мира, и классификация наук, построенная на основаниях марксистской теории. Выделение указанной классификации и установление ее корреляции со структурой общего образования является одной из основных проблем дидактики. Однако, как указывает В.С. Леднев, «дидактика тем не менее не дала до настоящего времени ответа на вопрос о сущности и характере этой корреляции, так же как не дала ответа на вопрос о соответствующих детерминантах состава учебных предметов» [96.С.14].

Как отмечает И.М. Осмоловская, подход к конструированию содержания образования, разработанный в 80-е годы XX века коллективом ученых под руководством В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, исходит из того, что формирование содержания начинается с определения его структуры «сверху», то есть с допредметного содержа-

ния образования. Однако И.М. Осмоловская указывает, что за 30-летнюю историю своего существования отбор содержания образования, начиная с допредметного верхнего уровня теоретического представления о содержании образования, не производился [127].

Конструирование содержания образования «сверху», не выходя за пределы педагогического дискурса (оставаясь в пространстве образования), по нашему мнению, оказывается принципиально невозможным в рамках деятельностного подхода, поскольку такое содержание рассматривается как содержание, удовлетворяющее социальный заказ общества. Следовательно, само общество выступает заказчиком образовательной деятельности, выступает в качестве коллективного субъекта и оказывается вынесенным за пределы педагогической реальности, то есть становится трансцендентным субъектом.

Тем не менее попытки определения структуры допредметного уровня образования и выделения принципов ее организации не прекращаются. Так В.В. Краевский, А.В. Хуторской считают необходимым построение содержания образования с привлечением экспертов: «Общее культурное содержание строится на основе обобщенного социального опыта, созданного специалистами в соответствующих областях человеческой деятельности – учеными, писателями, музыкантами, инженерами и др. Предполагается, что предметом их деятельности были именно те реальные объекты, которые выделяются в качестве фундаментальных» [87.С.8-9]. Заметим, что результат деятельности экспертов признается объективным, при том что сам отбор экспертов и выбор ими фундаментальных объектов отражают, по сути, то социальное, представителями которого они являются. «Общее культурное содержание» строится на основании не «обобщенного», а общего социального опыта огра-

ниченной группы экспертов, становясь, таким образом, *условным* (валидным или нет) отражением социального, направленного на собственное воспроизводство.

В качестве субъекта такого конструирования выступает коллективный субъект – группа экспертов, которые оказываются не включенными в поле педагогической дискурсивности, являются представителями социального пространства. Следовательно, субъект элиминируется из педагогической реальности, «выбрасываясь за пределы системы, превращается в объяснительный принцип, который в пределах самой системы всегда оказывается необъясненным» [38.С.63].

По нашему мнению, попытки выделения структуры допредметного содержания образования, прежде всего, связаны с тем, что для логики разворачивания дискурса деятельностного подхода выделение указанной структуры в качестве внешнего объективного предмета образовательной деятельности оказывается принципиальным. В нем отражается самопредставление социального в образовательном пространстве для собственного воспроизводства. Структура допредметного содержания образования, представляющая в качестве «опыта предшествующих поколений», еще относится к социальному пространству, но как «знание, подлежащее передаче последующим поколениям», уже входит в образовательное пространство. Таким образом, такая наиболее общая структура содержания образования как структура допредметного содержания репрезентирует социальное в образовательное, предстает в качестве границы между социальным и образовательным пространствами, внешним и внутренним по отношению к образовательной деятельности. А существование трансцендентного субъекта образовательной деятельности указывает на недостижимость целостности и отсутствие смысла внутри

образовательного пространства. Структура с трансцендентным субъектом превращает образование в социальный институт (социальную структуру), смысл которого заключается в его функционировании.

Тем не менее так или иначе полученный структурированный социальный «опыт», или цель образования, закрепляется в форме стандарта. Стандарт представляет собой, с одной стороны, структуру социального знания, а с другой – наиболее общую структуру содержания образования, или обьективированную структуру *цели* образования. Следовательно, именно стандарт, как обьективированная структура «знания», представляет собой граничную точку между социальным и образовательным пространством. Для того чтобы стала возможной процедура интериоризации, то есть перевод предмета деятельности во внутреннее образовательное пространство, необходимо выделение ее субъекта.

Коллективный субъект – автор стандарта – оказывается трансцендентным субъектом, деятельность которого направлена в сторону образования со стороны социального, но не является образовательной деятельностью и может рассматриваться как субъект управления образованием, который имеет свои внутренние цели – достижение стандарта. Поскольку его цели оказываются внешними по отношению к образованию, постольку его деятельность предьявляется как управляющая, или деятельность по управлению образованием. Если учитывать, что наличие стандарта служит эталоном по обеспечению и контролю качества результатов образования, то в данном аспекте такая деятельность может рассматриваться как деятельность по управлению качеством образования.

Если субъект управления оказывается внешним по отношению к образовательной деятельности и его целью

является обеспечение стандарта, или создание условий его достижения в реальном образовательном процессе, то его управляющая деятельность будет направлена на обеспечение условий протекания операции (по терминологии А.Н. Леонтьева), или учебного процесса. Кратчайшим способом обеспечения протекания именно этой, а не иной операции, достижения именно этих, а не иных целей является инструкторование, или создание технологий управления образованием, обеспечивающее протекание учебного, или в более общем смысле образовательного, процесса. Иными словами, образование разворачивается как технологическая система организации и обеспечения условий протекания учебного процесса и предстает как образовательная система. Выстраивается структура, или иерархия элементов, слоев образовательного пространства, которая, в свою очередь, исполняет роль организации образовательной среды, или условий функционирования управляемого образовательного процесса каждого нижестоящего в такой иерархии слоя.

Точкой «сцепления», или связи, предшествующего и последующего слоев иерархической структуры образования выступает точка взаимосвязи, через которую с внешнего управляющего слоя во внутренний образовательный транслируются инструкции, а в обратном направлении – отчеты. Другими словами, точка взаимосвязи выступает в роли точки актуализации организации (инструкции), с одной стороны, и контроля (отчета), с другой. Такая взаимосвязанная иерархическая структура организации и контроля образовательного пространства может выступать в роли образовательной системы. Коллективный субъект, или автор технологии управления, всегда оказывается на уровне структуры, который предшествует актуальному уровню, то есть он сохраняет характеристики трансцендентного субъек-

екта. Функционирование образовательной системы происходит в двух направлениях: управление как организация среды, когда движение осуществляется «сверху», а управляющий всегда оказывается вынесенным за пределы среды управления, и контроль, осуществляющийся в обратном направлении, где отчитывающийся всегда находится вне уровня отчета.

При движении «сверху» стандарт как исходная структура, отражающая цель образования, на каждом уровне образовательной системы переструктурируется, конкретизируется и в варианте измененной инструкции переносится на последующий уровень. Низшим уровнем образовательной системы оказывается уровень, непосредственно соприкасающийся с реальным учебным процессом. В реальном учебном процессе происходит актуализация структур цели образования, или стандарта в содержании непосредственного процесса обучения. Точка «сцепления» нижнего уровня системы образования и обучения как процесса указывает на границу между концептами «Образование» и «Обучение». Граница со стороны образования имеет точку «входа», или точку трансцендентного для обучения субъекта управления, которая предъясняется как инструкция, а со стороны обучения – точку «выхода», представляющую результаты реального учебного процесса в виде отчета, структура которого имеет к содержанию обучения отношение, опосредованное трансцендентным для образования субъектом отчета. Поскольку возникает отношение между трансцендентными субъектами, постольку граница между ними является взаимно непрозрачной. Другими словами, концепт «обучение» для образовательной системы является латентным точно так же как и концепт «образование» для реального учебного процесса.

Наличие непрозрачной границы, полученной на основаниях деятельностной методологии, указывает на существование латента, имеющего точки «входа» и «выхода», что позволяет говорить о возникновении бихевиористской модели «черного ящика». Однако, по мнению А.Н. Леонтьева, деятельностный подход устраняет разрыв между внешним и внутренним, характерным для бихевиоризма, посредством введения категории деятельности как «среднего термина» [98]. Возникновение модели «черного ящика» в рамках дискурса деятельностного подхода сохраняет внутренние противоречия данной теории и невозможность ухода от двучленной схемы бихевиоризма, что и доказывает невозможность устранения разрыва между внешним для педагогического дискурса социальным пространством и его внутренним концептом «Обучение» посредством рассмотрения «Образования» как наиболее общего концепта, разворачивающегося в качестве образовательной деятельности.

Рассмотрим далее возможности управления качеством образования. Наличие двух структур – инструкций и отчетов – позволяет проводить сравнение, проясняя степень их согласованности. Со стороны образовательной системы установление степени согласованности структуры отчета и структуры стандарта указывает на необходимость принятия управленческих решений, которые имеют своей целью минимизировать расхождение и тем самым повысить эффективность образовательной системы – эффективность управления – в смысле повышения качества ее функционирования: организации и контроля. Для этого конструируются уточняющие инструкции. Чем выше требуемая точность оценивания степени согласования структур, являющаяся критерием эффективности управления, тем больше разрастается структура образовательной сис-

темы. Стремление к оптимальности управления как согласованности структур порождает на пределе бесконечное разрастание структур образовательной системы. С одной стороны, увеличение количества слоев управления повышает точность инструкций, или точность управления. С другой – увеличивается погрешность между исходной и конечной структурами инструкций, описывающих цель, или стандарт, ввиду роста числа его переструктурированных. Возникает неустранимое противоречие, известное в литературе под названием парадокса Ф. Лорда [5], указывающее на противоречивость исходных положений рассматриваемого подхода.

Образовательная деятельность, или деятельность по управлению образовательной системой как структурой стандарта, не связана непосредственно с содержанием обучения, а имеет дело лишь с его структурой. Эффективность управления образовательной системой как управление качеством образования, и даже оптимальность управления, достигаются без обращения непосредственно к содержанию обучения. Возникает противоречие. С одной стороны, управление качеством образования направлено на повышение качества результата обучения (образования в смысле его результата), которое непосредственно зависит от содержания, представленного в структуре стандарта. С другой стороны, качество управления не зависит от содержания обучения. На пределе управления, где его оптимальность становится абсолютной, происходит полное аннулирование содержания обучения: структура отчета точно соответствует структуре инструкции.

Точное соответствие этих структур оказывается возможным и в том случае, когда устраняются влияния субъектов обучения на результаты, отраженные в отчете. Элиминация субъекта обучения из процедуры контроля или

минимизация его влияния на результат повышает степень объективности результатов обучения, например, при так называемом объективном тестовом контроле. Возникает противоречие между необходимостью повышения степени объективности контроля знаний обучающихся и их непредставленностью в самом контроле. Поскольку актуальные результаты обучения всегда носят субъективный характер, постольку они представляют знания реальных субъектов процесса обучения. Повышение степени объективности контроля, или качества контроля, требует устранения субъектов контроля из его процедуры. Повышение качества контроля теряет смысл как в аспекте отношения результатов к содержанию обучения, так и в отношении к тому, чьи знания они представляют. Результаты обучения – это структура, не имеющая непосредственного отношения к реальному процессу обучения и предьявляемая на границе концепта «образование» как отчет.

Обратный ход функционирования образовательной системы от нижнего слоя иерархии к верхнему именуется отчетом. При отчете на границе верхнего слоя в точке их «сцепления» предьявляется структура, представляющая собой вариант уточнения исходной структуры в соответствии с инструкцией. Субъект отчета всегда оказывается на более низком слое, то есть носит трансцендентный характер по отношению к управляющему слою. Поскольку граница между слоями непроницаема, а структуры инструкций и отчетов не совпадают, постольку вновь возникает бихевиористская модель «черного ящика». Несовпадение структур требует повышения качества контроля – либо за счет повышения его объективности, либо за счет увеличения слоев отчета. И то, и другое повышает степень соответствия указанных структур, но при этом снижает степень достоверности контроля в аспекте его соответствия ре-

зультатам реального процесса обучения. Возникает противоречие между качеством контроля и его достоверностью для каждого слоя иерархии образовательной системы. Объективность как критерий истинности на пределе деятельностного подхода теряет смысл.

На последнем шаге контроля обобщенный вариант отчета достигает границы между образовательным и социальным пространствами. Дальнейшее установление качества образования как степени соответствия структур стандарта и отчета в рамках образовательной системы оказывается невозможным: субъект управления оказывается трансцендентным и вынесенным за пределы педагогической реальности. Точки структур отчета и стандарта не совпадают. Непрозрачность границы между образовательным и социальным пространствами, наличие трансцендентного субъекта управления и двух несовпадающих точек «входа» и «выхода» апеллируют к двучленной схеме бихевиоризма, предъявляя противоречивость системы, делая нерешаемой проблему установления достижимости стандарта в рамках педагогического дискурса рассматриваемого подхода.

Конструирование обучения на границе образования задается как управление структурой содержания образования, или стандарта, посредством трансляции инструкций, описывающих стандарт как цель образовательной деятельности. Образовательная деятельность сводится к деятельности по управлению образовательной системой, которая структурируется иерархически и в основании предъявляется как отношение дискурса инструкции и дискурса отчета. Дискурс инструкций есть дискурс обеспечения объективности отчета, которая понимается как точность, или степень соответствия структуры отчета структуре инструкции. Точность соответствия принимается за качество обра-

зования. Повышение качества образования требует повышения точности инструкций, количество которых разрастается. Происходит самовоспроизводство дискурса инструкций, которое задается как непрерывное функционирование управляющих структур.

Конструирование дискурса отчета происходит по другую сторону границы двух взаимосвязанных слоев – управляющего и управляемого – иерархии образовательной системы. Оно начинается с граничной точки их «сцепления», в которой предъясняется структура инструкции. Отчет задается структурой инструкции и также является структурой и, как следствие, не требует наполнения содержанием обучения. Поскольку качество отчета понимается как его объективность, или степень соответствия структуре инструкций, постольку репрезентация содержания и субъектов обучения в отчете минимизируются, а на пределе аннулируются. Здесь качество отчета, или его объективность, принимает абсолютный характер, а дискурс отчетов выступает как ретрансляция структур инструкций. Обучение становится непроницаемым, или латентным, для управляющей деятельности.

Для образовательной деятельности обучение оказывается латентным объектом, непроницаемость границ которого допускает подмену объекта управления на структуру отчета, аннулируя содержание и субъекты обучения. Сама же образовательная деятельность становится деятельностью, управляющей структурами инструкций и отчетов, а образование – разрастающейся иерархической структурой их функционирования. Образовательная деятельность не зависит от реального учебного процесса. Устанавливается приоритет управляющей деятельности над обучающей.

Далее для достижения поставленной цели образование разворачивается как система условий ее достижения и предстает в качестве образовательной системы. Выстраивается структура, или иерархия элементов, образовательной системы, которая, в свою очередь, исполняет роль организации образовательной среды, или условий функционирования управляемого образовательного процесса. Функционирование образовательной системы сводится к управлению образовательной средой в двух направлениях: *организация*, или *инструктирование*, когда движение осуществляется сверху, а инструктор всегда оказывается вынесенным за пределы среды управления, и *контроль*, или *отчет*, осуществляющийся в обратном направлении, причем отчитывающийся всегда находится вне уровня отчета. Возникает иерархическая пирамида, в основание которой положен актуальный процесс обучения и воспитания, осуществляемый в образовательных учреждениях, а над ним выстраиваются органы управления и контроля. Каждый верхний уровень осуществляет функцию управления для последующего, а каждый нижний уровень отчитывается перед вышестоящим. В обоих случаях субъект управления и субъект контроля оказываются трансцендентными, а сами управление и контроль сводятся к циркуляции структур инструкций и отчетов, описывающих структуру цели образования и не относящихся к актуальному содержанию учебного процесса.

Реальный образовательный процесс, имеющий дело с содержанием образования, несет в себе признаки латентного объекта по отношению к иерархичной образовательной системе, так как образовательная система фиксирует параметры на «входе» при управлении и «выходе» при контроле.

Таким образом, управление образовательной системой на разных уровнях ее организации, за исключением последнего, оказывается внешней характеристикой для актуального содержания образования и имеет дело исключительно со структурой содержания, или конкретизацией образовательной цели при движении от вершины пирамиды, и со структурой результата образования при обратном процессе. Образование оказывается иерархической структурой, не включающей содержания образования, сводящейся к функционированию как трансляции цели в структуре содержания и ретрансляции ее при контроле. Следует также отметить, что отсутствие содержания и наличие трансцендентного субъекта в образовательной деятельности не противоречит вырождению содержания образования.

Концепт «Образование», рассматриваемый в рамках деятельностного подхода как образовательная деятельность, представленная в качестве «среднего термина», не снимает противоречия между внешними социальными условиями и внутренними процессами, связанными с содержанием образования. Рассматривая концепт «Образование» с точки зрения образовательной деятельности и ее структуры, можно сделать следующие выводы. В качестве предмета образовательной деятельности выступает неопределенная категория «знания и опыт предшествующих поколений», как частный случай социального опыта, являющаяся внешней по отношению к образовательной деятельности и полагающаяся объективно существующей. Такая «объективность» социального «знания и опыта» за пределами педагогического дискурса подтверждается существованием «людей знающих», или экспертов, чей опыт считается не индивидуальным ограниченным и субъективным, а обобщенным объективным социально-

историческим опытом всего человечества в отдельных его областях. Отбор группы экспертов происходит на основании марксистских представлений о научном знании как отражении объективной реальности и в соответствии с их практическим опытом. «Допредметный» уровень содержания образования не рассматривается, а отбор предметного содержания производится исходя из индивидуального опыта экспертов-предметников. Предметное содержание образования, фиксируемое далее в стандарте, таким образом, реконструирует практический опыт экспертной группы. Поскольку практика в марксистской методологии является критерием истинности, постольку эмпирический и условный опыт экспертной группы декларируется как объективный.

Реконструкция знаний, зафиксированная в стандарте, указывает на воспроизводство некоторых признающихся репрезентативными социальных «знаний и опыта предшествующих поколений» и предстает как «социальный заказ». Поскольку «социальный заказ», отраженный в стандарте, фиксирован по времени в момент его принятия, постольку образование как результат образовательной деятельности всегда оказывается неактуальным. Возникает неустрашимый разрыв между содержанием стандарта, соответствующими ему знаниями выпускника и требованиями общества, производства. Попытки заполнить указанный разрыв сводятся, по нашему мнению, к двум альтернативам. Во-первых, к периодической смене стандарта и увеличению ее частоты, что принципиально не меняет ситуацию, а приводит к необоснованному уплотнению объема информации в стандарте; во-вторых, к непрерывному образованию на протяжении всей жизни при том, что каждый следующий шаг на пути к актуальному образованию всегда запаздывает как минимум на срок обучения. Возникает

временной парадокс: с одной стороны, время, потраченное на обучение, должно уменьшаться, с тем чтобы повысить степень актуальности приобретенного содержания образования, с другой стороны, объем содержания образования должен постоянно пополняться, разрастаться, чтобы оставаться актуальным, а следовательно, сроки обучения необходимо будут увеличиваться. Увеличение содержания при уменьшении времени приводит к вырождению его в структуру, в «дайджест». На пределе содержание образования обнуляется, а его объем сводится к бесконечной структуре.

Наличие образовательного стандарта, так или иначе сконструированного, предьявляет границу социального и образовательного пространств. Со стороны социального стандарт выступает в качестве внешнего «объективно» существующего предмета образовательной деятельности, удовлетворяющего критерию наглядности, и служит основанием, или мотивом, образовательной деятельности. На границе со стороны образовательного пространства стандарт предстает как «объективированная» структура, описывающая цель и результат образовательной деятельности, подлежащая интериоризации. Между стандартом как структурой цели и стандартом как структурой результата размещается образовательная деятельность, длящаяся во времени. Образовательная деятельность как процесс первично определена и ограничена структурой цели и структурой результата, то есть является целе- и результат- зависимой.

Стандарт является предметом образовательной деятельности, то есть находится вовне, за ее пределами, и ограничивает, направляет ее протекание от структуры цели к структуре результата. Для достоверности получения заданного результата возникает необходимость управления образовательной деятельностью. Авторы стандарта стано-

вятся трансцендентным групповым субъектом управления образовательной деятельностью и предъявляют его как первый слой инструкций – законодательные акты, нормирующие, ограничивающие и структурирующие образовательную деятельность по времени. Возникает возможность пошагового переструктурирования цели, которая приводит к возникновению упорядоченной структуры инструкций и соответствующей ей иерархической структуры органов управления образованием.

Достижение цели образования через управление образовательной деятельностью для получения заданного результата сводится к неограниченному инструктированию, или созданию внешних условий для интериоризации: чем более точны инструкции, тем выше степень вероятности достижения результата. Образовательная деятельность, с одной стороны, выступает переструктурированием инструкций, фиксирующих, регламентирующих время в попытке устранить временной разрыв между целями и результатами. Структура инструкций есть структура времени потенциальной образовательной деятельности.

Поскольку инструктор как управляющий всегда оказывается «выше» управляемого им слоя и является трансцендентным субъектом, постольку управляемая им образовательная деятельность всегда оказывается непроницаемой, латентной и потенциальной для инструкции. Образовательная деятельность с точки зрения инструктора не может быть актуализирована. Актуализированной оказывается сама инструкция. Возникает непреодолимая временная граница между структурой инструкций в настоящем и потенциальным образовательным процессом в будущем – на следующем слое управления. Актуализация деятельности с точки зрения ее структуры происходит после этапа интериоризации. Процедура интериоризации не может начать-

ся ввиду непрозрачности границы, а следовательно, инструкция всегда оказывается в прошлом, или неактуальной. Другими словами, сама инструкция на актуальный образовательный процесс влияния не оказывает, а образовательная деятельность как процесс со стороны инструкций всегда оказывается в будущем.

Отчет, требование которого заложено в инструкции, в общей структуре образовательной деятельности есть экстериоризация, поэтому другой стороной образовательной деятельности оказывается формирование отчета. Его наличие подтверждает акт осуществившегося образовательного процесса, который всегда оказывается вне настоящего: в будущем со стороны инструкций, или организации образования, и в прошлом со стороны отчета, или контроля.

Невозможно «схватить» настоящее через установление соответствия структуры отчета структуре инструкции, что приводит к вероятностным выводам о том, что оно «состоялось». Поскольку точки «входа» инструкции и «выхода» отчета не совпадают ввиду того, что ими ограничивается реальный процесс, постольку степень соответствия их структур указывает на степень достижимости цели образования, которая выражается оцениванием степени эффективности процесса обучения. Введение образовательных стандартов направлено на повышение эффективности образовательного процесса в смысле достижения образовательных целей – результатов образования, что становится возможным при максимизации степени соответствия указанных структур. На пределе при совпадении точек «входа» и «выхода» происходит оптимизация образования, но при этом время на образовательный процесс обнуляется, образовательная деятельность как процесс прекращается. Оптимальность процесса образования не-

достижима вне зависимости от профессиональных качеств учителя и индивидуальных характеристик обучающихся.

Поскольку реальный образовательный процесс все же существует, иначе говоря, точки «входа» и «выхода» не совпадают, постольку повышение его эффективности требует принятия мер, или мероприятий, направленных на минимизацию расхождений структур, или повышение эффективности управления: организации и контроля. Повышение эффективности организации приводит к уточнению инструкций и, как следствие, увеличению их числа – уплотнению инструктирования. Такое инструктирование требует соответствующей отчетности. Возникает уплотнение контроля, результаты которого никогда не соответствуют ожиданиям и, как следствие, требуют уточнений организации – новых инструкций. Управление становится непрерывным, или мониторингом. Возникает иллюзия управляемости. Поскольку реальный образовательный процесс оказывается недостижим, или за границей управления, постольку концепт «Образование» как образовательная деятельность предстает как непрерывное функционирование (деятельность по производству) структур инструкций и отчетов, или структур управления. Независимое функционирование структур управления представляет концепт «образование» как автомониторинг.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Трехчленная схема анализа предполагает введение среднего термина – «предметной деятельности» – с целью

объединить внешний стимул в бихевиористской схеме с внешней реакцией через внутреннее, иначе говоря, «объективировать», «прочитать» «черный ящик». В этом смысле объективность предметной деятельности имеет двоякую природу и не может быть однозначно определенной. Предметная деятельность не определяется однозначным образом через процесс, объективно протекающий, ввиду того что в этом смысле она предъясняется как операция. Сама же предметная деятельность органически связана с предметом и результатом деятельности и ее объективность, таким образом, предстает с двух сторон.

С одной стороны, объективность постулируется в предмете деятельности: предмет деятельности существует, значит объективен. Как было показано, предмет деятельности определяет деятельность или выбирает ее, а следовательно, управляет ею. Тогда без нарушения общности можно утверждать, что педагогические технологии, являясь, с одной стороны, объективными процедурами, или процедурами, объективно регламентирующими педагогический процесс, а с другой – управляющими технологиями, занимают «место» предмета деятельности в общей структуре предметной деятельности. Автор технологии как ее создатель, ее субъект оказывается за пределами рассмотрения категории предметной деятельности, то есть оказывается вынесенным за пределы технологии. Субъектом же предметной деятельности именуется индивид, осуществляющий операцию. Однако он только выполняет предписания технологии с той или иной степенью точности, зависящей от его личностных характеристик, таких как, например, дисциплина. Субъектность, таким образом, носит декларативный характер ввиду отсутствия субъекта предметной деятельности.

Попытка конструирования объективности как ведущего критерия истинности рассматриваемого подхода приводит, с одной стороны, к устранению субъекта управления образовательной деятельностью за пределы педагогического дискурса в социальное пространство. Бессубъектная управляющая деятельность лишается смысла и представляет образовательную деятельность как непрерывное функционирование неограниченной структуры управляющих и управляемых слоев, представляющих концепт «Образование» как автомониторинг.

С другой стороны, объективность характеризует результат деятельности. Он также существует объективно. Однако результат не произволен, он есть результат педагогической технологии, а следовательно, целезависим. Иначе говоря, объективность результата устанавливается при его соответствии исходной цели, или запланированному результату. Такое соответствие говорит нам об объективности результата и его качестве. Объективность результата есть соответствие запланированного технологией результата фактически полученному. Степень их соответствия характеризует качество результата образовательной деятельности. Или, говоря иначе, качество результата обучения характеризуется степенью соответствия результатов обучения образовательной норме. Установление такого соответствия осуществляется в процессе педагогического контроля над результатами обучения и характеризует качество образования. Поскольку в технологический процесс обучения включен сложный объект, обладающий варьирующимися индивидуальными характеристиками, постольку качество образования непосредственно связано с качеством процедуры контроля, или с объективностью контроля в смысле соответствия результатов контроля образовательной норме. Качество образования подменяется

качеством контроля, а субъект контроля элиминируется за пределы процедуры контроля. Однако неустранимым и не унифицированным остается содержание инструмента/теста, и для декларации объективности контроля авторы содержания контроля переименовываются в валидность. Объективность контроля репрезентирует его анонимность.

Обучающийся, таким образом, оказывается, с одной стороны, объектом приложения управляющей технологии обучения, а с другой – объектом контроля. Субъектность выносится за пределы категории «предметная деятельность», с одной стороны как субъектность автора педагогической технологии, а с другой – как автора инструмента контроля, или его валидности. Автор контроля и автор технологии обучения, вынесенные за пределы предметной деятельности, или учебной деятельности, детерминируют ее как бессубъектную. Введение одного из этих субъектов приведет к потере объективности. Но бессубъектная деятельность лишена смысла.

ГЛАВА 2. РАДИКАЛИЗАЦИЯ СМЫСЛА: ПАРАДОКСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

2. 1. ДЕКОНСТРУКЦИЯ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ

Проблемы гуманизации образования, возникшие в последние десятилетия в отечественной педагогической литературе, связываются, прежде всего, с реализацией идеи субъект-субъектных отношений в обучении. Ее основой в рамках деятельностного подхода является взгляд на учителя, субъекта профессиональной деятельности, и на учащегося – субъекта учебной деятельности. Возникает вопрос о возможности теоретического обоснования субъект-субъектных отношений между учителем и учеником в дискурсе указанной методологии.

При рассмотрении концепта «образование» с точки зрения его детерминации посредством образовательной деятельности возникла иерархическая структура – образовательная система, которая, с одной стороны, граничит с социальным пространством, а с другой – с концептом «обучение», оказывающимся непрозрачным, латентным, и предьявляется образовательной системе в качестве структур отчетов. В качестве предмета образовательной деятельности выступает образовательный стандарт как нормированный социальный опыт предшествующих поколений, который на каждом иерархическом слое образовательной системы переструктурируется и предьявляется на границе с концептом «Обучение» в виде структур инструкций, описывающих цели образования. Поскольку такой целью становится передача последующим поколениям

опыта предшествующих, структурированного в стандарте, постольку можно выделить *диспозицию процесса и содержания* передаваемого опыта.

Концепт «образование» как процесс всегда является целенаправленным (Закон РФ «Об образовании»), и он структурирован относительно образовательных целей. Структурированный процесс передачи накопленного опыта отсылает к концепту «Обучение» как организованному в соответствии с образовательной целью учебному процессу, функционирующему на основании предписаний, инструкций. В учебном процессе посредством содержания образования, или содержания передаваемого опыта, связаны учитель, передающий содержание опыта в процессе своей профессиональной деятельности – преподавании, и ученик, перенимающий содержание в процессе учебной деятельности.

Рассмотрим с точки зрения деятельностного подхода учителя как субъекта профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность учителя – «вид постоянно выполняемой деятельности, специфика которой заключается в психолого-педагогическом воздействии на учащихся с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, запросов, интересов, увлечений, духовного мира и вместе с тем в целенаправленном управлении процессом учения и развития личности» [34.С.481]. Применительно к обучению деятельность учителя есть деятельность по управлению другой деятельностью – учебной деятельностью учащихся, что означает наличие в учебном процессе двух различных деятельностей: деятельность учителя, или обучающая деятельность, и деятельность ученика, или учебная деятельность. С точки зрения рассматриваемого подхода категория деятельности всегда предметна и детерминируется внешним объективно существующим предметом

деятельности. В качестве такого предмета обучающей и учебной деятельностей выступает содержание предмета обучения, но для каждой деятельности оно представлено по-своему.

Рассмотрим, каким образом разворачивается деятельность учителя – обучающая деятельность и как представлена субъектность в его профессиональной деятельности. Содержание учебного предмета до начала учебного процесса предстает для учителя в качестве структуры инструкций, фиксирующих стандарт по учебному предмету. Такие структуры, с одной стороны, выступают объективно существующим предметом деятельности, подлежащим интериоризации, и являются внешними по отношению к учителю, с другой – детерминируют цель всей обучающей деятельности учителя как структуру планируемого результата. В процессе интериоризации происходит присвоение учителем структуры инструкции – предмета обучающей деятельности, ее «чтение». Другими словами, в результате интериоризации предмета обучающей деятельности – структуры стандарта – происходит конкретизация указанной структуры в структуре результата будущей учебной деятельности обучаемых и фиксирование ее в виде цели обучения. Следует отметить, что такое чтение произвольно и зависит от выбранной технологии обучения. Далее необходимо обеспечить достижение поставленных целей в процессе экстериоризации в операции.

В современном обучении, построенном на основе деятельностного подхода, наиболее эффективным способом достижения поставленной цели считается обучение на основе применения педагогической технологии, которая в настоящее время понимается как регламентируемый способ управления процессом обучения с заданным результатом [34]. Из этого следует, что педагогические технологии

позволяют учителю таким образом управлять учебной деятельностью учащихся, что достижение целей обучения, или результата с заранее заданными характеристиками, становится гарантированным. Учебный процесс предстает как технологичный, если он регламентирован в соответствии с выбранной технологией.

Соблюдение учителем всех условий, задаваемых выбранной технологией, является необходимым и достаточным условием ее реализации. Учитель оказывается внутри технологического процесса в качестве «точки» приложения технологии. Поскольку технология обучения управляет его деятельностью, постольку он становится объектом трансляции технологии, или «точкой» ее актуализации. Субъектом же является автор технологии, который не включен непосредственно в учебный процесс, а следовательно, является трансцендентным субъектом, вынесенным за границы актуального учебного процесса. Смысл актуального учебного процесса вместе с трансцендентным субъектом оказывается за его пределами. Следовательно, с точки зрения процессуальной стороны преподавания, или управления учебным процессом, относительное достижение смысла становится возможным лишь при неограниченном приближении к границе, т.е. при непрерывном и бесконечном процессе преподавания, или воспроизводстве технологий управления в учебном процессе. Субъектность преподавателя теряется, а субъектом преподавания как обучающей деятельности становится трансцендентный субъект – автор педагогической технологии. Можно сказать, что процессуальный аспект педагогической деятельности не предьявляет учителя как субъекта профессиональной деятельности по управлению обучением как учебным процессом.

Другая сторона образования связана с содержательным аспектом. Структурирование и отбор содержания обучения осуществляется учителем в соответствии с нормативными документами и условиями учебного процесса. Отобранное содержание является средством достижения идеальной образовательной цели, нормируемой стандартом. С этой точки зрения учитель выступает в качестве транслятора предметного содержания, изначально заданного лишь структурой и ограниченными нормативами, в которых отражается предметная компонента профессиональной характеристики учителя. Другими словами, учитель представлен в учебном процессе как предметник, наделенный профессиональным знанием учебного предмета, позволяющим транслировать в учебный процесс внешнее для него содержание обучения. Рассмотрим, каким образом представлена субъектность учителя в аспекте его характеристики как предметника.

Субъектность преподавателя-предметника должна быть представлена через содержание преподаваемой им дисциплины в качестве его актуального наполнения. Предметом деятельности в этом случае выступает структура содержания по преподаваемой дисциплине, представленная в качестве нормы в стандарте. Нормы стандарта определяют цель обучения и представляют ее в качестве структуры содержания предмета. Саранцев Г.И. утверждает, что цели и содержание обучения на различных уровнях реализации учебного процесса находятся в различных отношениях соподчиненности. Так на уровне теоретического представления предметного содержания «цели обучения предмету могут быть сформулированы в достаточно общем виде, здесь они определяют предметное содержание обучения ... Однако после того как содержание учебного предмета сконструировано и написан учебник, приоритет-

ным становится содержание, и оно обуславливает цели обучения» [154.С.20]. Во-первых, и в том и в другом случае цели обучения и структура его содержания остаются внешними по отношению к преподавателю и реальному учебному процессу, во-вторых, содержание учебника, точнее его структура, выступает предметом профессиональной деятельности предметника. В процессе интериоризации происходит объективация целей, и дальнейшая конкретизация целей «осуществляется уже в процессе подготовки учителя к уроку и обусловлена особенностями учебного материала» [Там же]. Отобранное, запланированное учителем содержание урока становится средством достижения цели как структуры содержания учебника.

Далее на этапе экстериоризации происходит актуализация структуры цели в реальном учебном процессе. Следует отметить, что актуализация содержания есть целезависимая, а не произвольная процедура, ограниченная как условиями реального учебного процесса, так и *методикой его преподавания*. Рассмотрим, каким образом происходит актуализация содержания и как предьявляется субъектность учителя.

Учитель-предметник тот, кто владеет методикой преподавания содержания предмета. Методика учебного предмета – «частная дидактика, теория обучения определенному учебному предмету» [136.С.141]. Методика учебного предмета включает в себя систему различных, более узких методик. Так, например, Г.И. Саранцев считает, что «предметом методики обучения математике являются методические системы» [153.С.12]. А методическая система, например, использования в обучении математике задач включает в себя «цели использования задач, содержание математического образования ... последовательность решения задач, деятельность учащихся, формы решения за-

дач» [Там же]. Несмотря на то что вопрос определения предмета и объекта методики обучения предмету остается открытым, однозначным является то, что содержание учебного предмета входит в ее сферу, хотя бы и в узком смысле. Другими словами, владение методикой обучения предмету предъявляет учителя, с одной стороны, как профессионала в содержательном аспекте педагогической деятельности, а с другой стороны – регламентирует ее. Регламентация педагогической деятельности посредством владения предметником определенными методиками обучения детерминирует его в качестве объекта приложения методики с процессуальной точки зрения. Следовательно, субъектность учителя в аспекте содержания преподаваемой дисциплины также сводится к бесконечному процессу актуализации методики обучения.

Субъектность может сохраняться посредством факта выбора того или иного дидактического содержания при реализации методики и находит свое отражение в результатах обучения. Выбор дидактического содержания зависит от внешних условий протекания намечаемого учебного процесса. К основным внешним условиям, помимо дидактического, технического и др. обеспечения учебного процесса, относится обучаемость как внутренняя латентная характеристика учащегося. Учитель выбирает среди множества потенциально возможных тот или иной способ актуализации содержания, исходя из собственных представлений о степени обучаемости и исходной обученности контингента учащихся. Учет внешних условий необходим для сохранения возможности достижения цели обучения, которая, в свою очередь, проявляется при анализе итогов контроля над результатами обучения. Другими словами, внешние условия различны, а результат зависит от внешних условий, т. е. от выбранной операции среди множества

потенциально возможных действий (по терминологии Леонтьева), следовательно, и результаты обучения будут различными.

Однако цель обучения, предьявляемая в качестве структуры предметного содержания, идеальна и постоянна, а следовательно, недостижима абсолютно. Иллюзия достижения цели возникает «post» в связи с тем, что одно и та же операция, одни и те же внешние условия, или методика преподавания содержания, сталкиваясь с различными исходными внешними условиями, такими как обучаемость, производят различные результаты обучения. Так как возможный разброс результатов широк, от самых «высоких» до самых «низких», то делается вывод, что каждый обучаемый усвоил содержание в меру своих способностей к обучению и различие в результатах зависит от латентных характеристик объекта обучения – учащегося. Поскольку применяемая методика обучения содержанию предмета исходно одинакова для всех и зачастую определена и нормирована органами управления образованием, или рекомендована к употреблению, постольку ее использование является достаточным условием обеспечения качества результатов обучения и становится как минимум эффективным, как максимум оптимальным. Роль учителя сводится к воспроизведению необходимой методики, эффективность которой признана органами управления образованием, вследствие чего результаты обучения всегда будут достигать цели. Возникает иллюзия рефлексии, или объективность контроля над результатами обучения, как соответствие реальных результатов запланированным. Отсутствие рефлексии также указывает на отсутствие субъекта обучающей деятельности.

Таким образом, как в аспекте управления процессом обучения, так и в аспекте предметного содержания субъ-

ектность учителя оказывается вынесенной за пределы педагогического дискурса концепта «Обучение», а профессиональная деятельность учителя сводится к бесконечному процессу актуализации/трансляции педагогических технологий.

Рассмотрим, каким образом в дискурсе деятельностного подхода разворачивается субъектность ученика в его учебной деятельности. В качестве предмета учебной деятельности выступает содержание предмета обучения, предъявляемого учителем при управлении учебным процессом. В процессе интериоризации происходит «считывание» структуры содержания, предъявляемого учителем. Возможность интериоризации задается внешними условиями протекания учебного процесса, то есть технологией обучения, и внутренними характеристиками учащегося – обучаемости, или способности к обучению. Обучаемость входит в структуру умственного развития и представляет собой «сложную динамическую систему интеллектуальных свойств личности, формирующих качества ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности» [132.С.382]. Поскольку применяемая технология обучения объективна и не зависит от учащегося, постольку его субъектность представлена его способностями к обучению. Такие способности являются личностными характеристиками и носят латентный характер. Другими словами, ученик как субъект учебной деятельности представлен как латентный и психологический субъект (личность) и с точки зрения технологии обучения неразличим, так как оказывается элиминирован из пространства педагогического дискурса в психологическое. Более того, с точки зрения применения технологии, учащийся становится объектом, на который она направлена.

Скрытый характер обучаемости может быть представлен в неявном виде в результатах учебной деятельности на этапе экстерииоризации – при контроле. Результаты учебной деятельности, или продукт, предъявляются учителю/технологии в виде структуры предметного содержания. Сама структура объективно представлена, несет в себе следы латентного психологического субъекта и является продуктом приложения технологии обучения. Степень соответствия данной структуры и структуры планируемого учителем критерия указывают на достижение целей обучающей деятельности, или управляющей деятельности. Технология обучения всегда является эффективной в смысле достижения цели обучения, поэтому при расхождении указанных структур делается вывод о психологических характеристиках учащегося – низкой степени обучаемости, что приводит к необходимости психологической коррекции. Поскольку субъект учебной деятельности может быть рассмотрен только как психологический субъект, постольку результатом учебной деятельности может быть лишь степень психологической коррекции. Изменение психологических характеристик учащегося, существенных для обучения, в результате психологической коррекции отсылают к воспитанию как психологической коррекции личности. Роль учащегося в учебном процессе как объекта, на который направлена технология обучения, также делает невозможным существование субъект-субъектных отношений в обучении, конструированном на основе деятельностного подхода.

Таким образом, рассматривая концепт «обучение» в рамках разворачивания педагогического дискурса деятельностного подхода, можно сделать следующие выводы. Учебный процесс может быть представлен управляющей технологией обучения, субъект которой – автор техноло-

гии – элиминирован из актуального учебного процесса и является для него трансцендентным субъектом. Автор технологии обучения отсылает к дидактике как теоретической области педагогического знания и задает верхнюю границу учебного процесса как актуального, практического акта ее реализации. Трансцендентный характер субъекта указывает также на то, что смысл образования всегда обнаруживается за пределами реального учебного процесса. Учитель в нем становится «точкой» актуализации указанной технологии. Управляющая технология обучения предъясняет обучающую деятельность как деятельность с трансцендентным субъектом, направленную на учащегося как на объект технологии. Управление объектом происходит посредством создания условий для интериоризации через структуру транслируемого технологией содержания обучения и контроля при экстериоризации – через сравнение структуры цели и структуры продукта обучающей деятельности. Объект технологии представляет собой латентный объект, характеристики которого скрыты от непосредственного наблюдения, но наделяют его способностями к обучению – обучаемостью. Обучаемость как характеристика латента задает нижнюю границу конструирования педагогического дискурса деятельностного подхода. Конструирование субъект-субъектных отношений учителя и ученика в рамках данной методологии оказывается невозможным ввиду отсутствия субъектов актуального учебного процесса.

2.2. КОНЦЕПТ «ОБУЧЕНИЕ» И АВТОНАДЗОР

Деконструкция субъект-субъектных отношений в обучении на основе использования педагогических технологий, разработанных в рамках методологии деятельностного подхода, позволяет представить учащегося, с одной стороны, как объект приложения педагогической технологии, а с другой – психологический конструкт личности, вынесенный за пределы педагогики в пространство психологического дискурса. Управление учебным процессом на основе педагогической технологии детерминирует учителя как «точку» ее актуализации, а автор педагогической технологии становится трансцендентным субъектом управления учебным процессом.

Трансцендентный характер субъектов – авторов педагогической технологии управления учебным процессом и психологической теории личности – указывает на отсутствие смысла педагогического дискурса учебного процесса. Поскольку смысл вместе с субъектом оказывается за пределами педагогики, постольку внутри педагогического пространства возникает «нехватка» как «нехватка смысла», спровоцированная элиминацией субъектов, или «пустое место» [38]. Соответственно, возможны оказываются две попытки заполнения «пустого места», или отсутствия субъекта педагогического дискурса концепта «Обучение», посредством прояснения смысла деятельности учителя как обучающего и деятельности учащегося как обучающегося. Рассмотрим первый вариант.

Вопросы обеспечения качества образования, с одной стороны, рассматриваются с позиций обеспечения объективности контроля над результатами образования, унифи-

кации процедур и стандартизации образования и т.п. С другой стороны, гуманизация образования требует рассмотрения субъектности учителя с точки зрения его профессиональной деятельности. В педагогическом дискурсе возникает проблема определения смысла существования учителя как субъекта собственной профессиональной деятельности. Учитель как обучающий субъект предстает в рамках деятельностного подхода объектом приложения педагогической технологии обучения или воспитания, или «точкой» ее актуализации.

С одной стороны, профессиональную деятельность учителя можно рассматривать с точки зрения ее структуры как управляющей деятельности и ее места в иерархической структуре других управляющих деятельностей. Так, И.С. Сергеев указывает, что «ключ к успешному овладению педагогической деятельности лежит в организации и преобразовании учителем этой деятельности. То есть педагогическая – не просто деятельность, подобная другим ... а особая «сверхдеятельность» по организации других видов деятельности. Объект деятельности учителя – не учебный материал и даже не ученик и не класс, а деятельность учеников (и самого учителя). Таким образом, всякая педагогическая деятельность есть одновременно и организационно-управленческая деятельность, которую мы будем называть современным словом менеджмент» [162.С.194]. Иначе говоря, профессиональная деятельность учителя – это управленческая «сверхдеятельность», или метадеятельность.

Далее И.С. Сергеев раскрывает структуру этой деятельности. «Не нужно думать, что менеджмент – это педагогическая деятельность завтрашнего дня. Уже сегодня (а вообще-то давным-давно) хорошим учителем считают того, кто четко знает, чего он хочет добиться в результате

обучения школьников по всему курсу, теме, разделу; того, кто умеет поставить четкие цели на данный урок перед самим собой и перед учащимися. Того, кто умеет выстроить рациональную программу достижения этих целей, то есть грамотно спланировать свою деятельность и деятельность обучаемых. Для кого не составляет труда эффективно контролировать ход и результаты усвоения учащимися соответствующих элементов учебной информации, проанализировать результативность деятельности и внести в нее необходимые коррективы. По своей структуре качественная педагогическая деятельность уже давно не отличается от управленческой» [Там же.С.195]. Так определяемая структура – целеполагание, планирование, контроль, анализ и коррекция – детерминирует деятельность учителя как педагогическую технологию, а при замкнутости процесса отсылает к понятию мониторинга – непрерывного технологичного процесса управления другим процессом [198]. Из этого следует, что профессиональная деятельность учителя есть замкнутая непрерывная целезависимая технология управления деятельностью учащихся, или непрерывная и неограниченная метадеятельность. Другими словами, профессиональная деятельность учителя детерминируется как непрерывный процесс, который, во-первых, не ограничен временем в том смысле, что он не может закончиться, но может быть только прерван; во-вторых, такой процесс нерезультативен, поскольку любой результат есть итог, или то, что получено в завершение какой-либо деятельности. Следовательно, профессиональная деятельность учителя есть непрерывная и неограниченная во времени безрезультатная деятельность, или тотальный процесс протекания метадеятельности.

Подтверждением того, что деятельность учителя есть метадеятельность, становится тот факт, что она, во-

первых, сама, являясь управляющей деятельностью над деятельностью учащихся, входит в иерархическую структуру других управляющих деятельностей. Во-вторых, организуя деятельность учащихся, деятельность учителя как «менеджмент предполагает в этом случае не столько их организацию, сколько запуск механизмов самоорганизации ... Самоорганизацию нельзя навязать извне ... Самоорганизацию можно и нужно инициировать» [162.С.205]. Другими словами, деятельность учителя не только управляет деятельностью учащихся, но и предполагает результатом этой деятельности формирование у учащихся деятельности по управлению собственной деятельностью. Следовательно, организация собственной деятельности учащимися есть также управляющая деятельность. Управляющая деятельность учителя, таким образом, воспроизводит себя в структуре управляющей деятельности учащегося. В-третьих, технологичность деятельности, как было показано выше, отсылает нас к трансцендентному субъекту – автору технологии, который организует деятельность учителя, использующего ее в своей работе, или управляет ею. Учитель становится объектом, управляемым автором педагогической технологии. Выстраивается иерархическая структура управляющей метадеятельности в обучении: 1) педагогическая технология как деятельность по управлению деятельностью учителя; 2) профессиональная деятельность учителя как деятельность по управлению учебной деятельностью учащихся; 3) учебная деятельность учащихся как самоорганизующаяся деятельность, или деятельность по управлению собственной деятельностью.

Следует также отметить, что субъект управления и управляющая деятельность всегда разделены, находятся на различных слоях иерархии. Как указывает И.С. Сергеев, «управленческое решение всегда принимает менеджер»

[162.С.221]. Поскольку субъектом управления становится тот субъект, который принимает решения по поводу организации деятельности объекта управления, – трансцендентный субъект, находящийся на один слой ниже, постольку смыслом управляющей деятельности становится воспроизводство собственной структуры на каждом последующем слое, а субъект управления всегда оказывается вынесенным за пределы актуального слоя. Иначе говоря, сама метадеятельность становится субъектом управления. Концепт «Обучение» предстает как бесконечный процесс воспроизводства структуры профессиональной деятельности учителя-менеджера, или тотальная метадеятельность, или деятельность ради деятельности, или «сегодняшнее» обучение ради возможности «завтрашнего» обучения, или обучение ради обучения. Таким образом, являясь метадеятельностью, управляющая деятельность, или менеджмент, в концепте «Обучение» воспроизводит себя, свою структуру на каждом последующем шаге в границах концепта «Обучение» как автоменеджмент.

С другой стороны, управляющая педагогическая деятельность как тотальная метадеятельность ограничена в пределах концепта «Обучение» и разворачивается от социальных норм, представленных в образовательном стандарте и различных нормативных документах, регламентирующих ее, – инструкциях, до учащегося, его управляемой деятельности. Разворачиваясь в границах между социальным и психологическим дискурсивными пространствами, управляющая педагогическая деятельность, или менеджмент, актуализируется в учителе/«точке» приложения педагогической технологии обучения. Рассмотрим, каким образом может предъявляться субъектность учителя, реализующего педагогическую технологию в актуальном процессе обучения.

Одной из основных характеристик обучения на основе применения педагогических технологий становится их эффективность в аспекте абсолютного достижения образовательных целей: «технология обучения ориентируется на гарантированное достижение целей и идею полного усвоения» [132.С.592]. Следует отметить, что сам термин «технология» указывает на аналогию педагогического и производственного процесса, для которого характерной оказывается операторская деятельность, требующая минимального вмешательства в технологический процесс производства. Е.В. Коротаяева указывает на то, что педагогический труд на основе технологий хотя и приводит к запланированным результатам при последовательном выполнении технологических операций, но одновременно приводит и к нивелировке, подавлению личности: «если, как утверждают исследователи, педагогу остается только исполнять предписанные процедуры (для получения запланированного результата), то сам педагог также оказывается в роли пассивного исполнителя заранее определенных процедур» [85.С.71]. Уточним: определенных кем-то процедур. Следовательно, субъектность учителя нивелируется в его профессиональной деятельности, основанной на использовании педагогических технологий в учебном процессе. Автор технологии становится подлинным субъектом технологического процесса обучения, владеющим смыслами, вложенными им в конструированную технологию. Субъект выносится за пределы актуального учебного процесса, приобретая черты трансцендентного субъекта.

Обучение на основе использования педагогической технологии позволяет достигать поставленных целей вне зависимости от того, кто приводит в действие технологичный образовательный процесс. Иначе говоря, использование педагогических технологий не зависит от личности

учителя: «существенной чертой технологии обучения является воспроизводимость обучающего цикла, т.е. возможность его повторения любым учителем» [132.С.592]. Учитель, оставаясь «внутри» пространства концепта «Обучение», оказывается «точкой» приложения педагогической технологии, или «точкой» ее активации. Поскольку смыслы профессиональной деятельности на основе педагогических технологий вместе с их субъектом элиминированы из обучения, постольку они всегда оказываются недостижимыми для учителя.

Если учитывать, что профессиональная деятельность учителя «внутри» актуального учебного процесса близка к операторской деятельности, то смыслом ее становится контроль протекания учебной деятельности обучающихся из исходного состояния в конечное. Е.С. Рапацевич отмечает, что «технология обучения исходит из того, что цель обучения – изменение состояния ученика: его знаний, мыслей, способностей, чувств, поведения» [Там же.С.592]. Поскольку исходным состоянием ученика становится незнание какого-то определенного предметного содержания и, как следствие, недостаточное развитие личности и применение педагогической технологии гарантирует достижение определенных содержательных и личностных целей, постольку учителю необходимо удостовериться в них. Возникает потребность установления соответствия фактически достигнутого и планируемого, обещанного технологией результата.

Однако отличие педагогической технологии от промышленной принципиально: она применима к человеку. Именно поэтому возникает вопрос: «Можно ли тогда требовать от образовательного процесса, от конкретного педагога получения «продукта с заданными свойствами»? Каждый учитель знает, что как старательно ни подготовиться к

уроку, всегда найдутся такие ученики, которые воспримут данный материал индифферентно, а также и те, кто – по разным причинам – выкажет отчуждение» [85.С.66]. Реальный учебный процесс имеет дело с реальными учащимися. Педагогическая технология в лучшем случае рассчитана на усредненного, унифицированного ученика, она не может и не должна учитывать все разнообразие личностных характеристик учащихся, иначе произойдет потеря технологичности. Иными словами, невозможность учета всех латентных свойств личности в процессе обучения приводит к тому, что вне зависимости от учителя, условий протекания учебного процесса и характеристик самой педагогической технологии достижение четко заданных запланированных результатов обучения оказывается невозможным.

Ввиду того что плановые и фактические результаты обучения не совпадают, учитель всегда оказывается недоволен полученными результатами обучения. Напомним, что педагогическая технология гарантирует достижение запланированного результата. Поскольку обвинить учащихся в возникшем сбое он не может – это ставит под сомнение его профессиональную пригодность, постольку у него возникает иллюзия сбоя в технологии по своей вине. Учитель считает себя виноватым в том, что планируемые результаты не достигнуты. Он ставит под сомнение собственный профессионализм.

В рамках рассматриваемой методологии под профессионализмом учителя, актуального для дискурса концепта «Обучение», необходимо понимать степень эффективности применения обучающей технологии: чем выше эффективность, т.е. чем выше степень совпадения фактических и планируемых результатов, тем выше его профессионализм.

Неуверенность в собственном профессионализме требует от учителя устранения погрешности владения педагогической технологией, т.е. повышения квалификации. Пройдя курсы, организованные в рамках той же методологии деятельностного подхода, что и педагогические технологии, и получив документ, удостоверяющий повышение собственной квалификации, учитель вновь с новыми знаниями воспроизводит образовательный цикл, основанный на педагогической технологии обучения, и вновь сталкивается с расхождениями фактических и планируемых результатов. Вновь возникает иллюзия непрофессионализма, что, в свою очередь, требует повышения квалификации. Появляется замкнутый цикл, в который включенным оказывается только сам учитель ввиду того, что автор обучающих технологий – трансцендентный субъект, а ученики не являются носителями технологии. Иначе говоря, цикл, воспроизводящий недовольство собственным профессионализмом, автономизируется.

Ввиду того что автор педагогической технологии вынесен за пределы концепта «Обучение», отношение между планируемыми и фактическими результатами устанавливает сам учитель. Причем чем выше профессионализм учителя как степень владения технологией, тем точнее планируются им результаты обучения и тем выше степень расхождения их с фактическими. Иначе говоря, чем более профессионален учитель, тем более он недоволен собственными профессиональными результатами. Поскольку никто, кроме него самого, не знает ожидаемых результатов, постольку он сам, учитель, для себя самого непрерывно воспроизводит контролирующую функцию, он сам спрашивает и сам отвечает. Причем ответ никогда не совпадает с вопросом так же, как фактические результаты никогда не совпадают с планируемыми. Со стороны спраши-

вающего учитель сам выполняет функцию надзора за собственной профессиональной деятельностью и ее результатами. Со стороны отвечающего на надзор он сам несет ответственность за результаты своей профессиональной деятельности. Возникает автономный цикл надзора и ответственности, или автонадзор. Профессиональная деятельность учителя в рамках методологии деятельностного подхода в дискурсе концепта «Обучение» выступает как автонадзор. Далее рассмотрим, каким образом автонадзор и связанный с ним непрерывный цикл повышения квалификации отражается на качестве преподавания.

Автонадзор всегда конституирует ответственность за результаты профессиональной деятельности учителя со стороны отчитывающегося, которые, как мы показали, всегда оказываются неудовлетворительными с точки зрения надзирающего, фиксируют его недовольство. Следовательно, учитель всегда недоволен результатами собственной профессиональной деятельности и несет за нее перед самим собой ответственность. Такое чередование ответственности и недовольства собой, непрерывно длящееся во времени, приводит к эмоциональному напряжению, эмоциональному истощению, или к так называемому профессиональному выгоранию. Как указывает О. Хухлаева, «одной из серьезных проблем современной школы является эмоциональное выгорание педагогов, которому подвержены чаще всего люди старше 35–40 лет. Получается, что к тому времени, когда они накопят достаточный педагогический опыт, а собственные дети уже подрастут и можно ожидать резкого подъема в профессиональной сфере, происходит спад. У людей заметно снижается энтузиазм в работе, пропадает блеск в глазах, нарастает негативизм и усталость. Мы наблюдали ситуации, когда талантливый педагог становится профнепригодным по этой причине»

[188.С.20]. Получаем парадокс: несмотря на то что на протяжении всей своей профессиональной деятельности учитель самостоятельно или/и на всевозможных курсах повышает свой профессионализм, качество преподавания не только не повышается, но и падает в связи с возникающим профессиональным выгоранием личности учителя. Наличие парадокса указывает на существующее противоречие в методологии деятельностного подхода, а также на невозможность решения задачи повышения качества преподавания в рамках указанной методологии.

Таким образом, проведенная деконструкция концепта «Обучение» в терминах управляющей деятельности в рамках рассматриваемой методологии показывает, что организация учебного процесса происходит на основе так называемых педагогических технологий. Способы построения и функционирования этих технологий в дискурсе концепта «Обучение» указывают на автора педагогической технологии как субъекта конструирования педагогического процесса, что предъявляет его как трансцендентный субъект реального учебного процесса. Учитель, оказываясь «точкой» приложения технологии, лишается субъектности и функционирует в рамках своей профессиональной деятельности как «точка» установления соответствия фактического и планируемого результата. Поскольку фактически достигнутый и планируемый результат никогда не совпадают ввиду того, что посредником между ними оказывается реальный, а не планируемый ребенок, постольку возникает иллюзия «сбоя» в технологии по вине самого учителя. Учитель в попытке исправить «сбой» как бы обращается к автору технологии, который оказывается трансцендентным субъектом, то есть не может произвести рефлексию того факта, что он обращается сам к себе. Предельный смысл профессиональной деятельности преподавателя в рамках

методологии деятельностного подхода предъявляется как автонадзор.

2.3. ГРАНИЦЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИСКУРСИВНОСТИ КОНЦЕПТА «ВОСПИТАНИЕ» И КОНФЛИКТ КАК ЕГО МАРКЕР

Начиная анализ проблем, возникающих при попытке конструирования педагогического дискурса концепта «Воспитание» и установления его границ, необходимо прояснить современные подходы к определению оснований педагогики как теоретической науки. В этой связи проанализируем, каким образом задаются предмет и объект педагогики, субъект педагогики и педагогические цели, а также их связь с психологией, социологией и другим гуманитарным знанием. Иными словами, проясним, каким образом определяется педагогическая реальность.

Жуков Г.Н., Матросов П.Г., Каплан С.Л. [66] понимают педагогику как науку, разрабатывающую педагогическую теорию для воспитания, которое, в свою очередь, выступает предметом педагогики. Объектом педагогики в этом случае выступает педагогическая теория. Возникает проблема установления границ существования некоторого поля, определяемого как поле педагогической теории. Авторы связывают установление границ с существованием социально-экономических потребностей общества и передачей общественного опыта старших поколений: «педагогика исследует объективные производственно-экономические и социально-политические факторы, влияющие как на воспитательную практику, так и на разработку ее теоретических основ» [Там же.С.63]. Педагоги-

ка порождается с целью удовлетворения социально-экономических потребностей общества, как функция общества по передаче общественного опыта старших поколений младшим, или формирование готовности к жизнедеятельности. «Общественный опыт состоит из: знаний о природе и обществе, выработанных людьми, практических умениях и навыков в разнообразных видах труда, способах творческой деятельности, а также социальных и духовных отношений» [Там же.С.49]. Границей функционирования, следовательно, выступает общественный опыт, или внешняя граница существования воспитания как предмета педагогической теории. Тогда педагогическая теория как объект педагогики оказывается в поле социального и, следовательно, устанавливает педагогику как часть социологического знания, или социологии, а педагогическая реальность сводится к социальной реальности.

Другими словами, педагогическая реальность есть часть реальности социальной, ограниченной общественным опытом, представленным к передаче младшим поколениям в качестве цели социализации. А социальная функция общества по социализации подрастающего поколения структурирует воспитательную реальность как организованную реальность: «педагогика исследует те социальные факторы, которые влияют на развитие человека, в том числе и специально организованное воспитание» [Там же.С.64].

Если предметом педагогики становится воспитание, заданное в поле социального, то субъектом педагогики – воспитатель. Воспитатель, или, в рассматриваемой системе, мастер производственного обучения, выполняет для воспитанника роль, или социальную функцию общества, по организации жизнедеятельности и управления ею. «Педагогическая деятельность представляет особый вид соци-

альной деятельности, направленной на передачу накопленного человечеством опыта одним поколением и освоение его другим с целью личностного развития и подготовки к выполнению определенных ролей в обществе» [Там же.С.23]. Такой посредник между социальным и индивидуальным (личностным) как воспитатель, оставаясь на границе между социальной и педагогической реальностью, транслирует в последнюю внешние для нее цели социализации. Трансляция социальных целей и норм становится основной функцией воспитателя, или воспитательной/педагогической деятельностью. Под целью авторами понимается готовность подрастающего поколения к жизни. В свою очередь «под готовностью подрастающего поколения к жизни понимается результат подготовки, обеспечивающий молодым людям адаптацию в обществе, т.е. их социализацию», или «освоение им различных социальных ролей» [Там же.С.51].

Реализация основной функции педагога происходит в процессе построения «искусственной» социальной среды, или адаптивной среды, направленной на преобразование воспитанника как объекта педагогических воздействий посредством воспитательных отношений. «Воспитательные отношения – разновидность отношений между людьми в процессе передачи общественного опыта, направленных на развитие человека как личности» [Там же.С.7]. Однако эти отношения в силу их конструированности воспитателем являются односторонне направленными от воспитателя к воспитаннику, а следовательно, имеют условный характер. Воспитательные отношения становятся средством управления объектом воспитательных воздействий – воспитанником. Из этого следует, что воспитанник для воспитателя не может стать субъектом воспитания, а всегда остается объектом педагогических воздействий. «Под объектом пе-

дагогике понимают человека, развивающегося в результате воспитательных отношений» [Там же.С.54]. Учитывая вышеизложенное, необходимо говорить о воспитаннике как об объекте социальных воздействий, или социальном объекте. Происходит объективация личности воспитанника посредством нормирования его социальных функций, то есть установления внешней социальной границы педагогической реальности.

С другой стороны, целенаправленность воспитания, или социальных воздействий, «выступает как средство, способствующее освоению общественного опыта, ускоряющее и упорядочивающее процесс развития личности» [Там же.С.50]. Категория личности воспитанника и закономерности ее развития отсылают педагога к основной категории психологии, тем самым представляя воспитанника как психологический объект. «Имея в качестве цели своей деятельности становление и преобразование личности, педагог призван управлять процессом ее интеллектуального, эмоционального и физического развития, формирования духовного мира» [Там же.С.9]. Личность как психологический объект, недоступный для непосредственного наблюдения, то есть латентный, задает внутреннюю границу педагогической реальности.

Объект педагогических воздействий расщепляется на объект социальных и психологических воздействий. Возникает разрыв между латентным психологическим и нормированным социальным, что приводит к неопределенности функции педагогической деятельности через раздвоение ее цели. «За педагогической профессией исторически закрепились две социальные функции – адаптивная и гуманистическая («человекообразующая»). Адаптивная функция связана с приспособлением учащегося, воспитанника к конкретным требованиям современной социокуль-

турной ситуации, а гуманистическая – с развитием его личности, творческой индивидуальности» [Там же.С.9]. Педагогическая теория сводится либо к социальной, либо к психологической теории, что означает потерю предмета педагогики как науки о воспитании.

Попытка устранения указанного разрыва происходит посредством нормирования социальных и психологических функций педагога и всей педагогической деятельности, что, в свою очередь, приводит к объективации педагогической деятельности и ликвидации педагога как субъекта собственной деятельности. Воспитанник же всегда остается объектом воздействий педагога – социальных и психологических.

Н.В. Бордовская, А.А. Реан [34], прописывая смысловое поле педагогики, ее предмет, объект и субъект, относят педагогику к науке о человеке и выделяют его как объект обучения и воспитания. Структурирование смыслового поля педагогики авторы проводят с точки зрения структуры педагогической деятельности: цель, средства ее достижения, результат, а также ее объект и субъекты.

Если объектом педагогической деятельности является ученик, воспитанник, группа или учебный коллектив, то субъектом становится учитель или воспитатель; педагогическая деятельность является в данном случае практической деятельностью педагога по обучению и воспитанию; цель в этом случае представляется как «передача жизненного и культурного опыта от старшего поколения к младшему» [34.С.18]; средствами достижения цели – методы и приемы обучения или воспитания, наглядные и технические средства; в результате педагогической деятельности на данном элементе структуры смыслового поля педагогики появляется обученный, воспитанный и образованный человек. Однако «результатом педагогического труда яв-

ляется актуализация и развитие психических новообразований у ученика, воспитанника или у педагога, а также совершенствование способов их деятельности» [Там же.С.18]. Такое определение педагогических результатов переводит педагогическую деятельность в смысловое поле психологии, то есть педагогические результаты неразделимы с психологической категорией новообразований. Целью же педагогики является передача опыта предшествующего поколения, или социализация. «Социализация – это процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта» [Там же.С.171]. Поскольку авторы выбирают социально-культурологический подход к описанию цели, постольку педагогические цели оказываются неразделимыми с социологическими и культурологическими категориями, или, другими словами, педагогические цели ограничивают смысловое поле педагогики как частный случай поля социологии и культурологии. Возникает вопрос о существовании самостоятельного, самоопределяющегося поля педагогики. Рассмотрим, существует ли оно между социальными целями и психологическими результатами.

Педагогическая деятельность есть набор профессиональных функций, задаваемый определением педагогической деятельности как решение педагогических задач. «Педагогическую деятельность определяют как решение педагогических задач» [Там же.С.15]. Решение педагогических задач есть социальная функция, возложенная на педагога обществом, которая задается структурой профессиональных функций педагога: «современный педагог выполняет гностическую, конструктивную, организаторскую, коммуникативную, диагностическую, корректирующую и контрольно-оценочную функции» [Там же.С.17]. Таким образом, педагогическая деятельность учителя сводится к

транслированию его социальных функций «внутри» педагогической системы. Способы трансляции нормированы и варьируются в пределах социально-культурологических норм, представленных в стилях общения: «педагогическая деятельность является совместной и строится по законам взаимодействия с учетом особенностей общения людей и стилей их поведения», и «все возможные стили общения и поведения сопутствуют какому-то виду деятельности, составляя фон и образуя соответствующую эмоционально-нравственную среду взаимодействия» [Там же.С.19].

Учащийся как объект педагогической деятельности оказывается внутри поля педагогических воздействий как объект психологический, а учитель как субъект педагогической деятельности производит движение от границы с социально-культурологическим полем к границе психологического. Поле педагогической деятельности вновь оказывается неопределенным: с одной стороны, психологический объект латентен, с другой – неопределенной оказывается граница между педагогикой и социально-культурологической реальностью. Педагогическая деятельность, задавая поле педагогики, оказывается психолого-культурологической деятельностью, направленной на достижение социальных целей, представленных через психологический результат.

В этом случае педагогический дискурс разворачивается как функционирование педагогической деятельности, сущностью которой является организационно-управленческая деятельность учителя, направленная на создание необходимых внешних условий для достижения в результате этой деятельности определенных внешних для объекта целей. Основной задачей педагогики как науки становится структурирование целей деятельности и, соответственно, самой деятельности через иерархию целей и

функций, им соответствующих. При этом содержание, которым наполняется педагогический процесс, то есть содержание воспитания и содержание обучения, носит второстепенный характер. Результатом обучения и воспитания становится не то, что учащийся знает, а то, как он научен владению социальными нормами. Происходит девальвация обучения и воспитания в его содержательной части.

«Образование» и «Воспитание» становятся непрерывной деятельностью, переходящей в самообразование и самовоспитание. Они не ограничены ни по содержанию, так как таковое весьма условно, ни по времени и в результате становятся неограниченными процессами. В этой связи результат обучения и воспитания всегда оказывается относительно достигнутым и представляется в виде набора усвоенных способов деятельности всегда неполным. Целью и результатом педагогической деятельности оказывается та или иная степень социализации учащегося. «Мера воспитанности человека определяется следующими критериями: широтой и высотой восхождения человека к вышеозначенным ценностям; степенью ориентации в правилах, нормах, идеалах и ценностях общества и мерой руководства ими в поступках и действиях, а также уровнем приобретенных на их основе личностных качеств» [Там же.С.34]. Все перечисленные критерии неопределённые, а следовательно, недиагностичны. При этом сами психологические и личностные характеристики не входят в поле педагогической деятельности, а лишь ограничивают ее. Учащийся как субъект вынесен за пределы педагогических воздействий, а следовательно, педагогика теряет субъектность учащегося, и он оказывается предметом педагогических воздействий: «воспитание является одним из видов деятельности по преобразованию человека или группы людей» [Там же.С.33].

Цели воспитания также отсылают нас за пределы поля педагогической деятельности – в психологию. «Цели воспитания – это ожидаемые изменения в человеке (или группе людей), осуществленные под воздействием специально подготовленных и планомерно проведенных воспитательных акций и действий» [Там же.С.34].

«Успешность воспитательной акции как единства воспитательной цели-содержания (средств и способов достижения цели) проявляется как повышение степени автономности воспитанника» [Там же.С.35], то есть степени его социализации. Другими словами, содержание воспитания есть воспитательный процесс, направленный на повышение степени социализации воспитанника. Определение содержания воспитания в данном случае происходит через выделение совокупности функций воспитательной деятельности. Определяясь, структура воспитательной деятельности неограниченно растет, выделяя все новые «направления воспитания», такие как умственное воспитание, направленное на организацию и функционирование воспитательной деятельности по развитию интеллектуальных способностей человека; трудовое воспитание как «развитие и подготовка добросовестного, ответственного и творческого отношения к разным видам трудовой деятельности» [Там же.С.36]; а также нравственное, эстетическое, физическое и другие направления приложения воспитательной деятельности. Сама же структура направлений воспитания определяется через современные представления культурологического знания к функционированию человека, следовательно, ее обоснование не входит в смысловое поле педагогики, и основания оказываются вынесенными за пределы педагогического дискурса.

«В образовательном учреждении содержание образования – это содержание деятельности субъектов образова-

тельного процесса (преподавателя и учащегося), оно конкретизируется в учебном плане образовательного учреждения» [Там же.С.72]. Если содержание образования есть содержание деятельности, то на передний план выходит функционирование (способы получения образования и формы организации образовательного процесса) этой деятельности на примере какого-либо содержания. Функционирование образовательной деятельности строится по аналогии с функционированием воспитательной деятельности в аспекте процедуры. При этом предметное содержание внутри образовательной системы не имеет значения. Оно задается в процессе конкретизации социальных целей образования социумом, государством и зависит от него: «Эти цели социально зависимы от различных условий: от характера общества, от государственной образовательной политики, от уровня развития культуры и всей системы просвещения и воспитания в стране, от системы главных ценностей» [Там же.С.71]. Предметное содержание образовательной системы, прежде всего, зависит от государства, декларируется им через детерминацию образовательных целей: «Функционирование любой образовательной системы подчинено той или иной цели. Образовательные цели – это сознательно определенные ожидаемые результаты, которых стремится достичь данное общество, страна, государство с помощью сложившейся системы образования в целом в настоящее время и в ближайшем будущем» [Там же.С.71]. Поскольку образовательные цели направлены на достижение результатов образования и зафиксированы в результатах, постольку государство формализует их в образовательном стандарте. «Цели образовательной системы – это конкретное описание программы развития человека средствами образования, описание системы знаний, тех норм деятельности и отношений, которыми должен овла-

деть обучающийся по окончании учебного заведения» [Там же.С.71]. Таким образом, образовательные цели оказываются внешними, находящимися в поле социального, построенными социумом за пределами педагогики. Само содержание учебного предмета, зафиксированного в стандартах, является лишь инструментом достижения цели образования – формированием норм деятельности.

Содержанием воспитания является воспитательная деятельность, отраженная в воспитательном процессе, а содержанием обучения – содержание учебной деятельности, представленное в процессе обучения, следовательно, как отмечают авторы, «процессы воспитания и обучения неразрывно связаны, поскольку данные процессы направлены на человека как целое. Поэтому на практике трудно выделить сферы исключительного влияния обучающихся и воспитательных воздействий на развитие человека» [Там же.С.32]. Человек как объект педагогической деятельности – образовательной и воспитательной – рассматривается как психологический объект, соответственно оказывается вынесенным за пределы педагогического дискурса.

Таким образом, внутри поля педагогической дискурсивности остается педагогическая деятельность как воспитательная деятельность, направленная на достижение социальных и культурологических воспитательных норм-целей, ограниченная внешней границей предметного содержания, представленного в государственном стандарте образования. Другими словами, концепт «Воспитание» существует как воспитательная деятельность и конкретизируется в обучении. Она не имеет собственного содержания внутри поля педагогики, поэтому неразделима с обучением, а следовательно, пуста. Получаем тождество воспитания и образования как процесса обучения. Концепты «Воспитание» и «Образование» неразличимы в рамках пе-

дагогической теории, строящейся в пределах между социально-культурологическим и психологическим полем. Поскольку оба эти концепта наполняются содержанием учебного процесса, а субъекты оказываются непедagogически, постольку в поле педагогики остается лишь «Обучение» в качестве дидактики.

Возникает проблема идентификации концепта «Воспитание» в педагогическом дискурсе как проблема определения его маркера. По нашему мнению, одним из наиболее ярких примеров маркера концепта «Воспитание» в деятельностном подходе является понятие конфликта. Роль конфликта в процессе воспитания в психолого-педагогической литературе трактуется двояко. С одной стороны, конфликт рассматривается как нежелательное и деструктивное явление в педагогической практике, и психолого-педагогическая наука разбирает различные способы выхода из него, а также способы его предотвращения. Существует даже наука – конфликтология. С другой стороны, особенно в последнее время, педагоги-ученые «рекомендуют педагогам не бояться столкновений, не уходить от них, а, напротив, смело идти на конфликт, специально создавать проблемные ситуации и готовить учащихся к различного рода конфликтам» [103.С.143]. Такие противоположные позиции, существующие в рамках одной методологии, по нашему мнению, указывают на генетическую природу конфликта, необходимое условие существования педагогического дискурса деятельностного подхода. Рассмотрим, каким образом конфликт, положенный в основание педагогического дискурса, предъявляет концепт «Воспитание».

Поскольку обучение и воспитание в рамках рассматриваемой методологии есть деятельность, постольку про-

блема обеспечения усвоения сводится к проблеме включения ребенка в деятельность, учебную или воспитательную.

А.Н. Леонтьев указывает на то, что не всякое актуальное действие, или операция, является выражением деятельности. «Иногда дело обстоит иначе. В том, что с внешней стороны кажется действиями, имеющими для человека самоценное значение, психологический анализ открывает иное, а именно, что они являются лишь средством достижения целей, действительный мотив которых лежит как бы в совершенно иной плоскости жизни» [98.С.185]. Для того чтобы внешнее действие выражало деятельность, необходимо, чтобы мотив, побуждающий эту деятельность, соотносился с ее целью. Поскольку результат деятельности есть объективированная цель, постольку подлинный мотив деятельности должен соотноситься с результатом посредством цели. Другими словами, деятельность ребенка тогда становится подлинной, когда она направлена на получение мотивированного результата.

«В соответствии с принятым нами определением мы называем деятельностью процесс, побуждаемый и направляемый мотивом – тем, в чем опредмечена та или иная потребность» [Там же.С.188-189]. Мотивированность действия есть признак деятельности. Однако мотив есть внутренняя характеристика деятельности, поэтому возникает проблема установления его связи с целью и результатом деятельности, т.е. возможностью его объективации. Мотив проявляется через эмоции: «эмоции релевантны деятельности, а не реализующим ее действиям или операциям. Потому-то одни и те же процессы, осуществляющие разные деятельности, могут приобретать разную и даже противоположную эмоциональную окраску. Иначе говоря, роль положительного или отрицательного «санкционирования» выполняется эмоциями по отношению к эффектам,

заданным мотивом» [Там же.С.198]. Ребенок тогда включен в деятельность, в учебную деятельность, когда эта деятельность вызывает у него эмоциональные реакции, положительные или отрицательные. Другими словами, выражение пристрастного отношения к учебе в виде эмоций есть признак включения ребенка в учебную деятельность.

Однако учебная деятельность не является произвольной. Поскольку она упорядочена временем и содержанием обучения, постольку учитель управляет действиями ребенка в учебных или воспитательных целях. Включая ребенка в учебную деятельность, учитель регламентирует ее посредством оценок действий ребенка. Если такое оценивание учителя вызывает у ребенка ответную эмоциональную реакцию, то делается вывод о том, что действия для него являются учебной деятельностью. Эмоциональные реакции ребенка провоцируются оценкой учителя, поэтому они направлены, прежде всего, на него. Иначе говоря, учитель вызывает эмоциональные реакции ребенка на себя, на свои оценки действий ребенка. Такие реакции подтверждают личностную значимость мотивов деятельности ребенка и переводят учебные действия в деятельность по формированию личностных смыслов ребенка [98]. Пристрастность становится критерием формирования личностных смыслов, которые и есть основа воспитания, или формирования личности, в рамках деятельностного подхода.

Предельными положениями такого эмоционального отношения становятся любовь и ненависть. Но и то, и другое на пределе приводит к остановке деятельности. Для того чтобы обучение или воспитание продолжалось, необходимо «вернуть» ребенка в соответствующую деятельность из состояния предельного эмоционального выражения, или, иначе говоря, ограничить его эмоциональность. Способом такого ограничения становится требование воз-

врата в учебную деятельность, которое не может быть услышано учащимися ввиду того, что оно противоречит их мотивам. Возникает противоречие между требованием учителя продолжения учебной деятельности и мотивированным выражением беспредельной любви или ненависти к учителю. Такое выражение эмоций на пределе детерминирует иную деятельность, нежели учебная. Возникает конфликт между интересами учителя и интересами ребенка, затрагивающими их личностный смысл. Как отмечает Лобанов, «одним из признаков конфликта является личностный смысл того или иного противоречия для конкретного субъекта, когда данное явление оказывает существенное влияние на его чувства, его поведение» [103.С.144].

Возврат ребенка в учебную деятельность происходит принудительно посредством требования дисциплины, или через наказание. Однако учитель не может быть уверен в том, что возврат таким способом ребенка в учебный процесс состоялся и выполняемые им учебные действия есть проявления учебной деятельности. Вновь требуется подтверждение мотивации наблюдаемого учебного действия, или предъявление ребенком эмоций, детерминирующих учебную деятельность. Таким образом, умение создавать конфликт и управлять им посредством установления дисциплины становится признаком профессиональной компетенции учителя в деятельностном подходе. Можно выделить ряд разновидностей таких профессиональных умений, характеризующих деятельностный подход. Так А.А. Лобанов [103] заканчивает свой учебник «Основы профессионально-педагогического общения» главой «Манипуляции в общении педагогов и школьников» сразу после главы «Общение в конфликтных ситуациях». В ней управление конфликтом рассматривается через манипуляцию. И.С. Сергеев отмечает, что «большую, нередко ведущую роль в

возникновении и поддержании учебной мотивации играет эмоциональная сфера учащихся. И поэтому среди центральных профессионально-значимых качеств учителя становится экспрессия – его эмоциональная выразительность, а среди принципов преподавания оказывается принцип эмоционально-образного насыщения урока» [162.С.152]. В данном случае управление педагогическим процессом представлено через постановку драматургии урока: завязка, конфликт, развязка. В обоих случаях необходимым условием существования педагогического дискурса оказывается конфликт.

Итак, к профессиональным навыкам учителя относится способность возбуждать и удерживать эмоциональное напряжение учащихся в границах между любовью и ненавистью. Умение учителя управлять учебной деятельностью учащихся через дисциплину и есть воспитание. Однако условием, подтверждающим, что учебный процесс есть учебная деятельность, является наличие конфликта. Конфликт, таким образом, является тем генетическим основанием, с которого становится возможным разворачивание дискурса концепта «Воспитание» в рамках методологии деятельностного подхода, или необходимым условием его существования, или маркером.

2.4. КОНСТРУКТ «РЕБЕНОК» КАК УСВОЕНИЕ И ДИСЦИПЛИНА ДЛЯ КОНЦЕПТОВ «ОБУЧЕНИЕ» И «ВОСПИТАНИЕ»

Педагогика педоцентрична. Это означает, что в ее фокусе, так или иначе, всегда присутствует ребенок – учащийся, воспитанник, обучающийся и т.п. – как объект пе-

дагогических воздействий, с одной стороны, и как субъект его собственного образования, обучения, воспитания – с другой. Однако термин «ребенок» отражает скорее его биологическую принадлежность к роду людей, включая его биологическую индивидуальность, представленную как потенции, врожденные качества, реализующиеся в онтогенезе. Возникает проблема, связанная с прояснением смысла, который вкладывается в педагогический конструкт «ребенок» в рамках методологии деятельностного подхода.

Обучение в рамках указанной методологии понимается как целенаправленный педагогический процесс, оно «невозможно без одновременной деятельности преподавателя и обучаемых, без их дидактического взаимодействия» [132.С.382-383]. Только в обучении, или в актуальном учебном процессе, проявляются учитель и учащийся. Обучение построено на основе их взаимодействия, «в результате которого обеспечивается развитие ученика. При этом учитель: 1) преподает – целенаправленно передает знания ... 2) руководит процессом освоения знаний, навыков и умений; 3) создает условия для развития личности учащихся» [34.С.25-26.]. Обучение с точки зрения преподавания предстает как управление учебной деятельностью учащегося с целью обеспечения его развития.

Управление учебным/педагогическим процессом как организация внешней среды обучения и воспитания направлено на развитие личности ребенка, которое происходит в процессе жизнедеятельности человека и проявляется как изменение его личностных характеристик: «развитие личности – изменение ее количественных и качественных свойств» [132.С.495-496]. Конструкт ребенка, прежде всего, рассматривается с точки зрения его принадлежности к роду людей, т.е. с биологической точки зрения. «Биологи-

ческие качества личности ... выступают как безличные предпосылки развития личности, которые в процессе жизненного пути становятся результатом этого развития, а общество выступает как условие осуществления деятельности, в ходе которой человек приобщается к миру культуры» [Там же.С.495-496]. Иными словами, ребенок рассматривается изначально как биологическая «чистая доска», обладающая, как и весь человеческий род, способностью к онтогенезу.

Развитие личности на последовательных этапах онтогенеза, связанное с возрастными особенностями ребенка, является проблемой педагогической психологии. Ребенок попадает в поле педагогики как психологический конструкт личности. Следовательно, педагогический дискурс конструкта ребенка вообще, а также конструкта учащегося и воспитанника применительно к концептам «Обучение» и «Воспитание» в частности, становится дискурсом, репрезентирующим психологические теории научения и личности соответственно. Субъектом оказывается автор психологической теории, находящийся за пределами педагогики в поле психологии, а следовательно, оказывается трансцендентным субъектом педагогической дискурсивности. Заметим, что смысл конструкта вместе с субъектом его конструирования также оказывается вне педагогического пространства. Иначе говоря, конструкт ребенка в педагогике и, соответственно, конструкт учащегося в обучении и воспитанника в воспитании являются неопределенными, их целостность оказывается недостижимой в пределах педагогического дискурса. Возникает «нехватка» как «нехватка смысла», спровоцированная элиминацией субъекта, или «пустое место» [38].

Покажем, каким образом представлен конструкт учащегося в концепте «Обучение». Интериоризация уче-

ником знания, или транслируемой учителем структуры содержания обучения, происходит в учебном процессе на основе усвоения. «Усвоение – процесс воспроизведения индивидом исторически сформированных, общественно выработанных способностей, способов поведения, знаний, умений и навыков, процесс их превращения в формы индивидуальной субъективной деятельности» [132.С.626]. Иначе говоря, усвоение понимается как воспроизведение способностей, то есть через их экстерииоризацию, или результат: «Результаты усвоения выражаются в виде, с одной стороны, усвоенных человеком знаний, умений, навыков, с другой – способностей, характеризующих определенный уровень психического развития, который служит предпосылкой усвоения более сложного содержания» [Там же.С.626].

С другой стороны, «исторически сформированные общественно выработанные способности» есть результат общественного развития, что, несомненно, указывает на их внешний по отношению к учащемуся характер, и «усвоение всегда выступает как процесс интерииоризации, т.е. воспроизводства в формах субъективной (внутренней) деятельности первоначально внешне заданных образцов общественного опыта и средств ориентации в нем» [Там жеС.626]. Из этого можно сделать вывод о том, что в попытке заполнить «пустое место» учащийся заменяется понятием «усвоение». Усвоение одновременно выступает как процесс интерииоризации и процесс экстерииоризации. Поскольку между ними в структуре деятельности [98] находится субъект деятельности, постольку можно сделать вывод о том, что учащийся заменяется понятием «усвоение». Другими словами, конструкт «учащийся» понимается как соотношение структуры транслируемого на «входе» (до начала процесса обучения) содержания обучения и струк-

туры содержания, ретранслируемой на «выходе» (после завершения процесса обучения).

Чем выше степень соответствия указанных структур, тем выше результат обучения, а значит, тем лучше ученик. Тогда, с одной стороны, можно утверждать следующее: для того чтобы обучение было успешным, необходимо нивелировать иные характеристики личности учащегося, кроме усвоения. С другой стороны, степень соответствия структур содержания на «входе» и на «выходе» указывает на степень развития личности, которое возможно с точки зрения педагогической психологии лишь в обучении. «Развитие личности в обучении – духовное и физическое становление человека, реализация его природных задатков на основе усвоения всех элементов культуры и социального опыта, включенных в содержание образования» [132.С.496]. Поэтому тем выше степень развития личности учащегося в обучении, чем большее количество «элементов культуры и социального опыта, включенных в содержание образования», воспроизводится им без погрешности. Иначе говоря, при повышении степени развития личности все меньше индивидуальных характеристик предъявляет учащийся в обучении. Единственно значимой характеристикой личности учащегося оказывается его «пропускная способность», или способность к ре-трансляции структуры содержания обучения без погрешности, или способность к усвоению. Иные характеристики личности оказываются не различенными в обучении, следовательно, субъектность учащегося элиминируется за пределы педагогики в педагогическую психологию.

Возникает парадокс: тем выше степень развития личности, чем меньше индивидуальных характеристик предъявляет учащийся в обучении.

Наличие парадокса указывает на внутреннее противоречие теории и на существование неустранимого разрыва между необходимостью повышать степень развития личности и при этом минимизировать количество ее индивидуальных характеристик. По нашему мнению, одновременное существование столь противоположных утверждений маркирует неустранимый разрыв, «пустое место» в точке учащегося. Или говоря иначе, учащийся представлен в концепте «Обучение» как неопределимое «пустое место», фиксируемое своей границей. В качестве границы как единственно значимой характеристикой личности выступает его «пропускная способность», или способностью к усвоению.

Таким образом, конструкт учащегося на границе концепта «Обучение» и пространства педагогической психологии предстает как «пустое место», обладающее абсолютной пропускной способностью. Конструкт ребенка в педагогике как конструкт учащегося в обучении или конструкт воспитанника в воспитании являются неопределенными, их смысл оказывается недостижим в пределах педагогического дискурса, построенного на основе методологии деятельностного подхода, а наличие парадокса в предъявлении конструкта учащегося детерминирует этот подход как внутренне противоречивый.

Объектом педагогической психологии являются процессы учения и воспитания. Н.Ф. Талызина детерминирует учение как вид усвоения: «в процессе учения усваивается не только интеллектуальный опыт, но и другие виды опыта: нравственный, эстетический и др. Когда речь идет об усвоении этих видов опыта, то этот процесс называют воспитанием» [179.С.17]. Следовательно, воспитание отличается от обучения лишь содержанием передаваемого опыта и не различается процессуально. Поскольку воспитание

так же, как и обучение, является видом усвоения, то способность к усвоению оказывается единственно необходимой характеристикой ребенка в обучении и воспитании. Это означает, что, во-первых, в воспитании также отсутствует субъектность ребенка, во-вторых, учебный и воспитательный процессы могут взаимозаменяться в зависимости от содержательного аспекта. Поэтому, в частности, возникают понятия «воспитывающего обучения» и «обучающего воспитания».

Поскольку конструкт «ребенок» есть его «пропускная способность» в процессе обучения и воспитания, постольку степень развития личности характеризуется объемом «пропущенного» им содержания как социального опыта за единицу времени. Чем больше объем, тем выше развитие личности. Потенциальный объем транслируемого содержания одинаков для всех, или/и унифицирован стандартом, а процедуры трансляции технологизированы на основе психологической категории деятельности, поэтому реально усвоенный объем содержания зависит от степени «пропускной способности» ученика. Степень «пропускной способности» оказывается тем выше, чем меньше посторонних свойств характеризуют ученика. Происходит унификация и нормирование конструкта учащегося как индивида, обладающего абсолютной пропускной способностью, или пропускающего сквозь себя все и ничего не задерживающего – «пустое место», сквозь которое «протекает» социальное, или «чистую доску», на которой может быть написано все, что угодно, или ничего. Личность учащегося нивелируется и предстает как «место» предъявления социального. Предъявляясь в структурах контроля, социальный опыт как поименованный на страницах классного журнала индивидуализированный опыт возвращается посредством отчетов на границу с социальным.

Если же конструкт «ребенок» при соприкосновении с содержанием обучения предъявляется как «усвоение», характеризующееся «пропускной способностью», то для повышения ее степени другие характеристики личности должны нивелироваться. Причем нивелировка должна произойти еще до «встречи» ребенка и содержания обучения, но в рамках учебного процесса. Поскольку концепт «воспитание» как воспитательная деятельность не отличается от концепта «обучение» в его процессуальной части, постольку указанное нивелирование необходимо будет обеспечиваться в процессе осуществления воспитательной деятельности. Маркером «Воспитания» является конфликт, с помощью которого становится возможным достижение результатов обучения при осуществлении воспитателем поворота от предельных эмоциональных состояний через дисциплину. Дисциплина становится внешней границей предъявления конструкта «ребенок» в дискурсе концепта «Воспитание».

Таким образом, педагогический дискурс, заданный методологией деятельностного подхода, разворачивается как непрерывный дискурс внешнего управления педагогической системой трансцендентным субъектом. Поле педагогической дискурсивности маркируется тремя границами. Первая из них связывает педагогику (концепт «Образование») с социальным пространством, со стороны которого транслируются внешние социальные цели педагогики, выстраивая педагогическую систему в качестве структуры непрерывно функционирующего социального института. Вторая граница связывает педагогические концепты «Обучение» и «Воспитание» с педагогической психологией – разделом психологии, транслирующим в них собственные теории обучения и воспитания. Педагогический дискурс становится прикладным, или практической педагогикой,

призванным подтвердить или опровергнуть положения психологических теорий. Третья граница возникает между концептом «Образование» и учебным процессом, включающим в себя «Обучение» и «Воспитание». Предъявление границы учителем как носителем структуры научного знания предмета обучения происходит посредством трансляции социальных норм, осуществляющей социализацию учащегося.

Субъектность учителя как управляющего целевыми процессом обучения и воспитания выносится за пределы реального учебного процесса в область научного знания на основе предъявления им предметных методик; в психологическую теорию обучения на основе передачи педагогических технологий управления учебным процессом; в социальное пространство как транслятор социальных норм. Субъектность учащегося нивелируется, выносится в психологическое пространство и характеризуется психологической категорией усвоения как «пропускной способностью». Наличие трансцендентного субъекта управления педагогической реальностью предъявляет педагогический дискурс как перевод социальных норм в непрерывных технологизированных процессах их трансляции и ретрансляции посредством структуры научного знания на основе психологических теорий обучения и воспитания.

2.5. СУБЪЕКТ КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ДИДАКТИКИ

Гуманизация образования, широко обсуждаемая в последнее время в педагогической литературе, невозможна

без вариативности предъявления содержания образования как в отношении к каждому учащемуся в варианте так называемых образовательных траекторий, так и применительно к учебному предмету в изложении конкретного преподавателя. Если число траекторий конечно и ограничено нормативными актами, то число вариантов интерпретаций стандарта по предмету выражается количеством преподавателей. Возникают вопросы о пределах вариации смысла предъявляемого содержания предмета обучения в ходе учебного процесса и о соотношении предметного содержания со стандартом.

Введение в стране государственных образовательных стандартов призвано решить достаточно широкий круг проблем, в том числе связанных с сохранением единого образовательного пространства страны. Стандарты служат «ядром», социальной нормой качества образования, предъявляющей минимально необходимые требования к уровню подготовки специалистов. С одной стороны, одной из основных проблем, связанных с введением в образовательный процесс стандартов, является их недиагностичность, декларативность и, как следствие, невозможность, неопределенность в вопросах контроля над качеством результатов обучения [197]. Решения, связанные с обеспечением диагностичности стандартов, отсылают нас к рассмотрению различных способов структурирования государственных образовательных стандартов и, соответственно, структурирования предметного содержания в вариантах, пригодных для контроля. С другой стороны, качество образования зависит не только от качества знаний обучающихся, но и от квалификации преподавателей, от так называемой профессиональной нормы. Субетто А.И. указывает на существующее в ГОС противоречие между нормированием содержания дисциплины и содержанием соот-

ветствующих им наук [176]. Иными словами, преподавание в соответствии с ГОС не требует от преподавателя научных исследований, в том числе в аспекте рефлексии методологических оснований при конструировании содержания преподаваемой дисциплины. Рассмотрим, каким образом в данных условиях может быть представлена субъектность преподавателя в аспекте отражения им содержания обучения.

Конструирование содержания обучения начинается с построения рабочей программы по дисциплине. С этой целью изучаются нормативные документы, в том числе стандарт по предмету, который включает в себя структуру основного содержания изучаемой дисциплины. Для автора рабочей программы требования стандарта являются внешней существующей нормой, границей, указывающей на пределы вариаций означенной структуры. Преподаватель, составляя рабочую программу, переструктурирует норму стандарта таким образом, чтобы соблюдалось поэлементное соответствие структуры содержания программы элементам структуры стандарта. Другими словами, в аспекте структуры содержания предмета рабочая программа изоморфна структуре стандарта. Тогда необходимым требованием к рабочей программе является полнота отражения ею структуры дисциплины, заложенной в стандарт. Именно этот факт в первую очередь отражается в рецензии на программу.

Следует отметить, что структурирование программы не есть произвольное отображение структуры стандарта, оно происходит на основе некоторого принципа, теоретического подхода к пониманию преподавателем содержания предмета как целого. Выбор преподавателем того или иного подхода к разворачиванию структуры предмета зависит от того, на какие теоретические позиции он опирается как

исследователь в данной области знания, к какой научной школе себя относит. Однако теоретические основания знания, как правило, не рефлексированы ни автором, ни рецензентом. Отсутствие понимания теоретических оснований при построении содержания дисциплины приводит к тому, что возникают трудности при отделении значимого содержания от второстепенного, в логике изложения фактического материала и т.д., что, в свою очередь, приводит к потере целостного взгляда на содержание предмета как автором, так и обучающимися. Содержание образования предстает как «дайджест», который характеризуется бессвязностью, независимостью элементов структуры друг от друга. Попытки достижения целостности содержания приводят к неограниченному увеличению объема фактического материала. Преподавание дисциплины становится ретрансляцией элементов структуры нормы, при том что целостность всегда оказывается недостижимой, так как основания знания не рефлексированы и, следовательно, оказываются за пределами содержания дисциплины.

Тот, кто выбирает основания, или субъект, всегда оказывается за пределами системы, что указывает на его трансцендентный характер: «он замещается «пустым местом» или же, выбрасываясь за пределы системы, превращается в объяснительный принцип, который в пределах самой системы всегда оказывается необъясненным. Субъект становится «абсолютной точкой зрения», которая не принадлежит никому» [38.С.63]. Потеря целостности приводит к потере смысла. Смысл вслед за субъектом, порождающим его, также оказывается за пределами содержания предмета. Возникает трансцендентный субъект, в качестве которого выступает сам стандарт, или его авторы.

В этом случае авторы стандарта должны нормировать и теоретический подход к конструированию содержания

предмета. Однако нормирование подхода не снимает проблемы достижения целостности, поскольку субъект конструирования содержания предмета обучения – авторы стандарта – остается трансцендентным для процесса конструирования потенциального учебного процесса и тем более для актуального процесса обучения. Трансцендентный характер субъекта задает содержание в качестве структуры, подлежащей воспроизведению в ходе актуального учебного процесса. Преподаватель выступает в качестве «точки» приложения внешне определенной структуры, заданной ему трансцендентным субъектом в виде инструкции. Преподавание становится трансляцией структуры содержания в соответствии с внешне предъявляемой инструкцией. Такая трансляция обеспечивает поэлементное соответствие структуры содержания курса структуре стандарта. Поскольку для повышения степени такого соответствия инструкции непременно будут уточняться, тем самым, увеличивая количество элементов структур планируемого содержания, постольку структура актуального содержания также будет неограниченно разрастаться. Целостность оказывается недостижимой. Достижение смысла становится невозможным, а знание как целое становится недоступным как обучающим, так и обучающимся. Для того чтобы уйти от трансцендентного характера субъекта, необходимо предоставить право выбора теоретического подхода при конструировании содержания предмета обучения преподавателю.

Следует отметить, что построение стандарта на основе единого теоретического подхода приводит к унификации содержания образования и определенным образом решает проблему сохранения единого образовательного пространства. Однако знание предмета нивелируется до воспроизведения элементов его структуры, несет в себе харак-

теристики «дайджест», а целостность знания теоретически оказывается недостижимой. Качество знания, таким образом, сводится к точности ретрансляции структуры стандарта. Наиболее эффективным инструментом контроля, так понимаемого качества знания, становится тест. Современное состояние квалиметрии и тестологии позволяет диагностировать результаты такого обучения на основе бесконечного поэлементного соответствия структуры знаний обучающихся структуре стандарта. Проводя аналогию с тестологией, можно сказать, что валидность инструментария подменяется его надежностью [77]. Однозначность интерпретации знания в рамках нормированного теоретического подхода и трансцендентный характер субъекта его конструирования предьявляют знание с точки зрения фиксированной идеологии. Как следствие, теряется необходимость существования различных научных школ, базирующихся на иных относительно стандарта теоретических подходах, имеющих иные относительно идеологии смыслы предметного содержания.

Субетто А.И. прямо указывает на то, что «ГОС взяли на себя несвойственную для них функцию регулирования содержания науки, которая всегда принадлежала на протяжении всей истории развития науки и образования – науке, академическому сообществу» [176.С.30]. По нашему мнению, стандарты должны либо фиксировать минимальные требования к выпускнику, не регламентируя жестко содержание обучения, либо включать в себя возможность интерпретаций содержания обучения на основе различных теоретических подходов. Тогда это же требование необходимо предьявлять к тестовым измерителям, повсеместно вводимым при контроле над результатами обучения как в профессиональных, так и в общеобразовательных учебных заведениях. Так или иначе, но сохранение едино-

го образовательного пространства за счет унификации содержания, теоретического подхода (явно или нет) и отказа от полипарадигмальности, а следовательно, от научных школ, не допустимо.

Объективность тестового контроля, как было показано выше, носит конструированный характер, а ее «достижение» строится по аналогии с экспериментальными исследованиями латентного объекта в смежных гуманитарных дисциплинах, таких как психология и социология.

Таким образом, субъектность преподавателя в аспекте отражения им содержания обучения может быть представлена при соблюдении следующих условий. Во-первых, должна существовать возможность выбора теоретического подхода. Во-вторых, выбор теоретического подхода должен основываться на рефлексии методологических оснований знания, что позволит автору программы сохранить целостный взгляд на предмет обучения, представить содержание предмета без потери его смысла. В-третьих, сохранение целостного взгляда на предмет позволит автору оставаться субъектом своей профессиональной деятельности. При соблюдении указанных условий процесс обучения перестает существовать как простая передача информации и становится передачей смысла. Содержание предмета обучения прекращает неограниченно увеличиваться, а на контроль выносятся не знание элементов структуры, но владение содержанием предмета в рамках какого-либо теоретического подхода. Акцент контроля смещается с ретрансляции структуры норм на логичность и непротиворечивость в рамках подхода предъявляемого на контроль содержания. Возникает возможность различных интерпретаций содержания предмета, поиск их смысла, что, в свою очередь, позволяет формировать полипарадигмальные представления о предмете обучения и знании вообще, осо-

бенно актуальные, по нашему мнению, для гуманитарного образования.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Трансцендентный характер субъекта, генетически заложенный в инвариантной структуре предметной деятельности, приводит к потере смысла педагогического дискурса. «Нехватка» субъекта оказывается невосполнимой, а попытки поиска смысла различных вариантов предъявления инварианта предметной деятельности в рамках педагогического дискурса приводят к парадоксальным выводам.

Субъектность учителя и учащегося элиминируются в пространство социальных и психологических теорий соответственно, что указывает на прикладной характер педагогического дискурса. Трансцендентность субъекта обучения маркирует педагогическую деятельность как управляющую технологию, или менеджмент. Происходит подмена учителя на менеджера, или на технологию управления учебной деятельностью учащегося. Сам учащийся становится объектом технологического воздействия, его индивидуальные характеристики нивелируются, а его существование внутри педагогического процесса подтверждается наличием конфликта. Управление конфликтом входит в технологию управления учебной деятельностью, а сам конфликт является условием ее существования. Возникает парадокс: чем выше степень качества педагогической технологии, тем большее число конфликтов она порождает.

Технология управления конфликтом требует от учащегося дисциплины, что, в свою очередь, является марке-

ром воспитательной деятельности в смысле достижения социальной адаптированности, или социализированности, и условием осуществления учебной деятельности, в которой учащийся предъядвляется как психологическая способность к усвоению. Нивелирование конструкта «ребенок» до одной его психологической характеристики, желательно унифицированной для всех, приводит к следующему парадоксу: педагогика есть педоцентричное знание, а ребенка в ней нет.

Учитель, подменяясь педагогической технологией, автором которой он не является, в стремлении объективно оценить результаты собственной педагогической деятельности вводит автонадзор как попытку рефлексии, или установления соответствия между планируемыми и фактическими результатами обучения. Поскольку полное соответствие невозможно, постольку возникает иллюзия неудовлетворенности собственным профессионализмом и, как следствие, необходимость повышения квалификации. Учитель сам становится учеником, включаясь в структуру управляющей метадеятельности, т.е. в иерархию деятельностей с трансцендентным субъектом. Происходит подмена профессиональной деятельности деятельностью по подтверждению профессионализма, что приводит к профессиональному выгоранию и, в конечном итоге, профессиональной непригодности. Тогда можно говорить еще об одном парадоксе: чем выше качество технологии, тем ниже качество результатов обучения, или повышение качества педагогических технологий нацелено на повышение незнания.

Технологии обучения предъядвляют знания, предназначенные для усвоения учащимися в качестве структуры предметного содержания. Чем технологичней процесс обучения, тем более точными становятся элементы струк-

туры передаваемого содержания. Содержание предмета обучения вырождается в неограниченную структуру, или «дайджест», усвоение которой затягивается на неопределенный период. Обучение становится пожизненным и, как процесс, не может закончиться. Поскольку процесс обучения растянут во времени, постольку усвоенные знания сразу же становятся неактуальными. Вновь возникает парадокс: чем дольше человек учится, тем дальше оказывается отброшенным во времени его профессионализм. Рынок труда превращается в рынок молодых специалистов. Социализация подрастающего поколения как основная цель образования оказывается недостижимой, что провоцирует недовольство социальных структур результатами образования. Растет прессинг на образовательную систему, который вынуждает повышать качество педагогических технологий. Круг замыкается. Деятельностный подход автономизируется в образовании и становится тотальным.

Возникает необходимость изменения педагогического дискурса деятельностного подхода и возвращения субъекта в педагогическую деятельность. Таким субъектом должен стать учитель. Субъектность учителя, по нашему мнению, характеризуется существованием рефлексии по поводу теоретических оснований подхода к конструированию содержания учебного предмета. Становится возможным существование самостоятельного педагогического дискурса как дидактики.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основным признаком педагогического дискурса, базирующегося на методологии деятельностного подхода, является трансцендентный характер его субъекта, который вынесен за пределы педагогики в психологию, культурологию, социологию и т.п. Смысл педагогического дискурса вместе с субъектом, его порождающим, также оказывается за пределами педагогики и переводит ее в «место» приложения различных теорий, прежде всего психологических теорий научения и социальных теорий управления.

Отсутствие субъекта порождает «нехватку» как нехватку целостности. Попытки восстановить целостность приводят к требованию «точности» описания объекта исследования рассматриваемого подхода через необоснованный и неограниченный рост описывающей, или функционирующей, структуры. Однако целостность всегда оказывается недостижимой ввиду того, что сумма частей не есть целое. Повышение степени «точности», или повышение качества описания объекта, приводит к разрастанию структуры, ее фиксации и, как следствие, к тотальной объективации. Критерием истинности становится объективность как конструированная структура объекта, произвольно ограниченная.

Конструирование объективности, или повышение качества описания объекта, происходит «бессубъектными», или объективированными/ научными методами. Объективность, или научность метода, подтверждается качеством входящих в него процедур. Качество процедур подменяется их технологичностью, то есть способностью инструментария производить необходимый, или запланированный,

результат. Повышение качества педагогических технологий сводится к необходимости минимизации расхождения планируемых и фактических результатов, то есть к так называемому качеству контроля. Таким образом, качество педагогической технологии (обучения, воспитания) подменяется качеством контроля. Или, например, качество обучения как использования педагогической технологии научения подменяется качеством контроля над результатами учебного процесса, или объективностью тестового контроля.

Конкретная педагогическая технология признается объективным инструментарием при условии ее достоверности, или валидности. Валидность же понимается, прежде всего, как эмпирическое подтверждение применимости, полезности результатов использования технологии. Педагогическая технология становится синонимом объективного метода, гарантирующего достоверный результат. Поскольку критерий полезности применения технологии устанавливается субъектом исследования/ группой исследователей в зависимости и в соответствии с целью исследования, т.е. декларативно, постольку за валидностью скрывается трансцендентный субъект – автор педагогической технологии.

Достоверность результата гарантируется наличием валидности инструментария, или анонимностью. Трансцендентный характер субъекта деятельностного подхода, таким образом, приводит к анонимности педагогического дискурса и предъясняется во всевозможных педагогических технологиях.

Однако педагогические технологии вариативны лишь в пределах предъяснения инвариантной структуры предметной деятельности – интериоризации, экстериоризации и некоторого латента, необходимого для этих процедур.

Поэтому педагогические технологии подразделяются на технологии, имманентно задающие либо интериоризацию (например, обучающие технологии), либо экстериоризацию (например, технологии контроля), либо оба эти процесса (например, технологии управления).

Трансцендентный характер субъекта – автора технологии – приводит к тому, что смысл, вложенный в нее, а следовательно, и ее теоретическое обоснование оказывается вынесенным за пределы педагогического дискурса. Так обучающие технологии, обеспечивающие обучение как интериоризацию, в своем основании несут психологические теории учения. Например, педагогическая технология поэтапного формирования умственных действий основана на соответствующей психологической теории научения П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. Или педагогическая технология развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова является подтверждением гипотезы Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития. Собственно педагогический дискурс вырождается в прикладной дискурс психологических теорий. Педагогика становится областью практического знания.

Технологии контроля: педагогический мониторинг качества образования (С.Е. Шишов, В.А. Кальней), тестовые технологии дидактического контроля (А.Н. Майоров, Е.А. Михайлычев и др.) и др.

Технологии управления, основанные на эффективности управления и организации учебного процесса: технология программированного обучения на базе кибернетического подхода (В.П. Беспалько, П.Я. Гальперин); педагогический менеджмент (И.С. Сергеев).

В качестве объекта исследования д.п. выступает сама инвариантная структура – предметная деятельность: либо как процесс протекания предметной деятельности, либо

как результат осуществления предметной деятельности. Поскольку структура деятельности одинакова и деятельность является объектом исследования деятельностного подхода, постольку концепты «Образование», «Обучение» и «Воспитание» принципиально неразличимы. Их смысл, с одной стороны, подменяется функционированием образовательной, учебной и воспитательной деятельности соответственно, или метадеятельностью: «Обучение» - это деятельность учителя по управлению учебной деятельностью ученика; «Воспитание» - это деятельность воспитателя по управлению поведением воспитанника; «Образование» - это деятельность органов управления образованием по осуществлению подконтрольными организациями образовательной деятельности.

Однако любая метадеятельность есть последовательность продуктивных деятельностей, или смена их результатов, продуктов, и, с другой стороны, смысл любой деятельности подменяется объективностью ее результата. «Обучение» подменяется непрерывным контролем и становится автонадзором, «Воспитание» – конфликтом, «Образование» – автомониторингом. Смысл становится недостижимым, пустым. Появляется возможность заполнения «пустого места» чем угодно, какой угодно структурой, т.е. неререфлексивно. Возникают парадоксы как основания для произвольной интерпретации: любая предметная деятельность, любые ее результаты могут быть «объективно» представлены/ интерпретированы произвольным образом, или произвольной структурой.

Любые объекты предьявляется в качестве структуры, и нет ничего кроме структуры. Попытки упорядочить неограниченный рост структур приводят к необходимости классификации. Выбор основания классификации всегда оказывается внутри пространства дискурса деятельностно-

го подхода ввиду того, что само требование классификации, упорядочения структур оказывается характеристикой деятельностного подхода. Поскольку ничего кроме объективированных структур в пространстве дискурсивности нет, постольку выбор основания классификации не имеет значения и оказывается в должной мере случайным, или неререфлексивным. Такой неререфлексивный выбор оснований приводит к тому, что происходит воспроизводство/ переименование деятельностного подхода в педагогике. Возникает целая гамма различных подходов, имеющих в основании деятельностный инвариант и являющихся его поименованными вариантами. Так, например, к деятельностному подходу могут быть сведены следующие подходы:

- личностно-социальный подход в воспитании (Л.И.Гриценко),
- личностно-ориентированный подход в образовательном процессе (Н.И. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.В.Сериков, И.С. Якиманская и др.),
- технологический подход в образовании (Г.К. Селевко и др.),
- деятельностно-компетентностный подход (Ф.Г. Ялалов)
- проблемный подход (Т.И. Шамова и др.),
- культурологический подход в образовании (Н.В. Бордовская, А.А. Реан, И. М. Осмоловская и др.) и др.

Все увеличивающееся число вариантов деятельностного подхода указывает на предел рассматриваемого подхода, или деятельностной парадигмы. Установление предела и есть задача метода деконструкции. Поскольку деятельностный подход характеризуется, прежде всего, трансцендентным характером его субъекта, постольку возвращение субъекта в поле педагогики позволит сменить ее дискурс. Одним из вариантов возвращения субъекта, по

нашему мнению, может стать предъявление педагогическим дискурсом учителя как субъекта, рефлексизирующего свой теоретический подход к конструированию содержания учебного предмета, или учителя как субъекта дидактики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. М.: Изд-во МИСиС, 1989. 166 с.
2. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий. М., 1991. 33 с.
3. Аванесов В.С. Математические модели педагогического измерения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. 25 с.
4. Аванесов В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. 135 с.
5. Аванесов В.С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1995. 93 с.
6. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. М.: Адепт, 1998. 217 с.
7. Аванесов В.С. Теория и методика педагогических измерений // газета "Управление школой" № 40, октябрь, 1999г.
8. Аванесов В.С. Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики // Педагогическая диагностика. 2002. №1. С. 41- 43.
9. Адаптивное управление педагогическими системами: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / П.И.Третьяков, С.Н. Митин, Н.Н. Бояринцева; Под ред. П.И. Третьякова. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 368 с.
10. Азальгадов Г.Г. Теория и практика оценки качества товаров (основы квалиметрии). М.: Экономика, 1982. 256 с.

11. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 кн. Кн. 1. М.: Педагогика, 1982. 320 с.
12. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 кн. Кн. 2. М.: Педагогика, 1982. 336 с.
13. Андреев С.С., Серебрякова Л.А. Роль централизованного тестирования при региональном мониторинге качества образования // Развитие системы тестирования в России: Тез. докл. Всерос. конф. Ч.1. М.: Прометей, 2000. С. 12-14.
14. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. 528 с.
15. Атаханов Р. Математическое мышление и методики определения уровня его развития / Под ред. В.В. Давыдова. М.; Рига, 2000. 208 с.
16. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). М.: Педагогика, 1977. 254 с.
17. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (Метод. основы). М.: Просвещение, 1982. 192с.
18. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. М.: Знание, 1987. – 78 с.
19. Бабанский Ю.К., Поташник М.М. Оптимизация педагогического процесса: (В вопросах и ответах). Киев: Рад. шк., 1984. 287 с.
20. Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании: современное состояние. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. 249 с.
21. Байденко В.И. Образовательный стандарт. Опыт системного исследования: Монография. Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 1999. 440 с.
22. Балабанова О.В. Феноменология как философия межкультурного диалога // Социогуманитарная ситуация в России в свете глобализационных процессов: Материалы Международной научной конференции. Москва, 2-4 ок-

тября 2008 г. / Под общ. ред. Панковой Л.Н.. М.: МАКС Пресс, 2008. С. 41-42.

23. Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии. М.: Изд-во РУДН, 2000. 164 с.

24. Барбер М. Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании / Барбер Майкл; [пер. Л.Б. Макеевой]; Моск. высш. шк. социальных и экон. наук. М.: Просвещение, 2007. 349 с.

25. Белухин Д.А. Педагогическая этика: желаемое и действительное. / Анализ сущности и содержания общепринятых понятий педагогической этики. И.: Московский психолого-социальный институт, 2007. 128 с.

26. Бендова Л.В. Педагогическая деятельность тьютора в сети открытого дистанционного профессионального образования. Автореферат ... к.п.н. (13.00.08 теория и методика профессионального образования). М. 2006.

27. Береснева Л. Н. Нравственное воспитание детей и юношества в России во второй половине XIX – начале XX века (на основе материалов русской педагогической журналистики). Киров: Издательство ВятГГУ, 2006. 142 с.

28. Бермус А.Г. Введение в гуманитарную методологию: Научная монография. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2007. 336 с.

29. Бермус А.Г. Модернизация образования: философия, политика, культура: Научная монография. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2007. 384 с.

30. Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. 256 с.

31. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192с.

32. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Изд-во института профессионального

- образования Министерства образования России, 1995. 336 с.
33. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 352 с.
34. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2006. 304 с.
35. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. 181 с.
36. Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия: Монография. Волгоград, 2000. 225 с.
37. Брунер Дж. Культура образования / Брунер Джером; Моск. высш. шк. социальных и экон. наук. М.: Просвещение, 2006. 223 с.
38. Бушмакина О.Н. Онтология постсовременного мышления. «Метафора постмодерна». Монография. Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 1998. 272 с.
39. Бушмакина О.Н. Язык и бытие: проблемы структурирования: монография. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2009. 123 с.
40. Бурдьё П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / Пьер Бурдьё, Жан-Клод Пассрон; [пер. Н.А. Шматко]; Моск. высш. шк. социал. и экон. Наук. М.: Просвещение, 2007. 267 с.
41. Бурман Э. Деконструктивная психология развития / Пер. с англ. под науч. ред. С.Ф. Сироткина. Ижевск: ИД «Удмуртский университет», ИД «ERGO», 2006. 284 С.
42. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
43. Видт И.Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном про-

- цессе. Автореферат ... доктора пед. наук Тюмень, 2003. 50 с.
44. Воспитательная деятельность педагога / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
45. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука // Избранные психологические труды / Под ред. А.И. Подольского. М.; Воронеж: МОДЭК, 1998. 480 с.
46. Гершунский Б.С. Перспективы развития теории оптимизации в педагогике // Проблемы развития и методики оптимизации педагогического процесса: Сб. науч. тр. / Редкол.: М.М. Поташник (отв. ред.) и др. М.: Изд-во АПН СССР, 1989. С.4-14.
47. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Изд-во «Совершенство», 1998. 608 с.
48. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Изд-во «Школа-Пресс», 1995. 448 с.
49. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. М.: Прогресс, 1976. 495 с.
50. Гнездилова О.Н., Фокина М.В. Развитие личности подростка в современной школе: Учеб. пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. 160 с.
51. Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. Теоретическая педагогика. Путеводитель для студента. Учебно-методическое пособие. М.: Центр педагогического образования, 2007. 128 с.
52. Гончаров М.А. Основы менеджмента в образовании М.: КНОРУС, 2008. 480 с.
53. Горшкова В.В. Диалог в образовании человека. СПб.: Изд-во СПбГУП, 2009. 192 с.

54. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. М.: Педагогика, 1997. 135 с.
55. Грезнева О.Ю. Научные школы (педагогический аспект). М., 2003. 69 с.
56. Гриценко Л.И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 240 с.
57. Грякалов А.А. Философия и транспедагогика детства // Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 29. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С. 53-62.
58. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000. 240 с.
59. Гузеев В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. М.: Народное образование, 2001. 128 с.
60. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
61. Джарол Б. Мангшейм, Ричорд К. Рич. Политология. Методы исследования. М.: Изд-во «Весь мир», 1999. 544 с.
62. Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. 496 с.
63. Дюк В.А. Компьютерная психодиагностика. СПб.: Изд-во «Братство», 1994. 364 с.
64. Емельянова И.Н. Теория и методика воспитания: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.
65. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов. М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2002. 336 с.

66. Жуков Г.Н., Матросов П.Г., Каплан С.Л. Основы общей и профессиональной педагогики: Учебное пособие [Текст]/Под общей ред. проф. Г.П. Скамницкой. М.: Гардарики, 2005. 382 с.
67. Загвоздкин В.К. Вхождение в мировую гуманитарную мысль как актуальная задача развития отечественной методологии педагогических исследований на современном этапе. // Сборник научных статей "Педагогическая наука и ее методология в контексте современности". М., 2001. с. 401-409.
68. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений. 5-е изд., стер. М.: Издательский центр «академия», 2008. 192 с.
69. Закирова А.Ф. Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики. Дисс. ... доктора. Тюмень, 2001. 314 с.
70. Измерения в педагогике: Сб. науч. труд. / Под ред. В.С. Черепанова. Ижевск: Изд-во ИУУ, 1997. 116 с.
71. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: М.: Просвещение, 2006. 160 с.
72. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. М.: Педагогика, 1991. 240 с
73. Казаринов А.С. Технология педагогического эксперимента. Глазов: Глазов, 1999. 192 с.
74. Казаринов А.С., Култышева А.Ю., Мирошниченко А.А. Технология адаптационной валидности тестовых заданий. Глазов: Изд-во ГППИ, 1999. 62 с.
75. Казаринов А.С., Култышева А.Ю., Мирошниченко А.А. Адаптационная валидизация педагогических тестов. Глазов: Изд-во ГППИ, 2001. 124 с.
76. Кальней В.А., Шишов С.Е. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик». М.: Педагогического общества России, 1999. 86 с.

77. Караваева И.А. Валидность педагогических тестов: Монография. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2004. 150 с.
78. Караковский В.А. Воспитание для всех. М.: НИИ школьных технологий, 2008. 240 с.
79. Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 1999. С.2-18.
80. Карпенко Д.С., Карпенко О.М., Шлихунова Е.Н. Автоматизированная система мониторинга эффективности усвоения знаний и качества тестовых заданий // Инновации в образовании. 2001. № 2. С. 69-85.
81. Карпов А.В. Психологический анализ деятельности педагога как методологическая основа исследования педагогического мышления // Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М.М. Кашапова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. С. 31-72.
82. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М.Н Скаткина, В.В. Краевского. М.: Педагогика, 1978. 208 с.
83. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 176с.
84. Коржуев А.В., Попков В.А. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация: Учебное пособие для вузов. М.: Академический Проект, 2006. 160 с.
85. Кортаева Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии / Мин-во образования и науки. Уральский гос. пед. ун-т. М.: Academia, 2007. 256 с.
86. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.

87. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. №3. С.3-10.
88. Кукушкин В.С. Теория и методика воспитания. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 508 с.
89. Кун Т. Структура научных революций. М, 1977. 300 с.
90. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях/ Пер. с англ. СПб.: Социально-психологический центр, 1996. 391 с.
91. Лаак Я. Тер Психодиагностика: проблемы содержания и методов. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.
92. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. СПб.: Издательство «Речь», 2000. 408 с.
93. Левин К. Теория поля в социальных науках / Пер.с англ. СПб.: «Сенсор», 2000. 368 с
94. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 320 с.
95. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модек», 1998. 288 с.
96. Леднев В.С. Содержание общего среднего образования: Проблемы структуры. М.: Педагогика. 1980. 264 с.
97. Лекторский В.А. Субъект, объект, познание. М.: Наука, 1980. 356 с.
98. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
99. Лепский В.Е. Субъектно-ориентированный подход к инновационному развитию. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2009. 280 с.

100. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 185 с.
101. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. М.: Издательство «Прогресс», 1970. 686 с.
102. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. М.: Издательство «Прометей», 1995. 282 с.
103. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 192 с.
104. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. СПб.: Изд-во Образование – Культура, 1998. 320 с.
105. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М.: Народное образование, 2000. 352 с.
106. Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / Мак-Ларен Петер; [пер. О.Ю. Фадиной]; Моск. высш. шк. социальных и экон. наук. М.: Просвещение, 2007. 417.
107. Маланов С.В. Психологические механизмы мышления человека: мышление в науке и учебной деятельности: Учеб. пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 480 с.
108. Мангейм К. Структурный анализ эпистемологии. М.: ИНИОН, 1992. 38 с.
109. Микешина Л.А. Философия познания. Полемиические главы. М.: Прогресс – Традиция, 2002. 642 с.
110. Мельникова Е.Л. Проблемный урок или Как открывать знания с учениками: Пособие для учителя. М.: Издательство АПКИПРО, 2002. 168 с.
111. Михайлычев Е.А. Дидактическая тестология. М.: Народное образование, 2001. 432 с.

112. Михайлычев Е.А. Система педагогической диагностики: ключевые понятия и принципы// Педагогическая диагностика. 2002. № 1. С. 44-66.
113. Мониторинг в образовании: Сб. науч.-метод. материалов. Ижевск: Изд-во ИУУ, 2000. 188 с.
114. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А.Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 200 с.
115. Мэнстид Энтони С.Р., Симин Гюн Р. Методология в социальной психологии: проверка гипотез // Перспективы социальной психологии. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. С.94-126.
116. Наумов Н.Д. Философские основания педагогических теорий в России в XX в. Автореферат ... доктора философских наук. Екатеринбург, 2004. 40 с.
117. Нейман Ю.М. Как оценивается уровень подготовленности учащихся по результатам единого государственного экзамена. М.: Центр тестирования МО РФ, 2002. 32 с.
118. Нейман Ю.М., Хлебников В.А. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов. М., 2000. 168 с.
119. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе. М.: «Эгвес», 2006. 488 с.
120. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. М.: Издательство «Эгвес», 2005. 176 с.
121. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. М.: СИНТЕГ. 668 с.
122. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект (методология образовательной Деятельности). М.: «Эгвес», 2004. 120 с.
123. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании / В.А. Трайнев, В.Ю. Теплышев, И.В. Трайнев. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2009. 320 с.

- 124.Нурминский И.И., Гладышева Н.К. Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся. М.: Педагогика, 1991. 224 с.
- 125.Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.
- 126.Осмоловская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. 160 с.
- 127.Осмоловская И.М. Представление об учебном предмете в различных дидактических подходах. http://www.lerner.edu3000.ru/Wladimir_biblos/Osmolovska_1.htm.
- 128.Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: Специализированный учебный курс / С.А. Щенников, А.Г. Теслинов А.Г. Чернявская и др. М.: Государственное образовательное учреждение Институт развития дополнительного профессионального образования, 2005. 608 с.
- 129.Остапенко А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. М.: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005.384 с.
- 130.Панасюк В.П. Научные основы проектирования педагогических проблем внутришкольного управления качеством образовательного процесса. СПб.; М., 1997. 297 с.
- 131.Пастернак Н.А. Психология воспитания. Учебное пособие. М.: Изд-во «Академия», 2008. 224 с.
- 132.Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. Мн.: «Соврем. слово», 2005. 720 с.
- 133.Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. Ин-тов / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин и др.; Под ред. Ю.К. Бабанского. М., Просвещение, 1988. 479 с.

134. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Максакова. М.: Издательский центр «Академия», 2008 с.
135. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. Серия «Педагогическое образование». Ростов н/Д: издательский центр «Март», 2002. 320 с.
136. Педагогический энциклопедический словарь/ Гл. ред. Б.М. Бим-Бад М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
137. Петерсон Л.Г., Агапова Ю.В., Кубышева М.А., Петерсон В.А. Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии. М.: АПКиППРО, УМЦ «Школа 2000...», 2006. 92 с.
138. Плотникова Е.Б. Воспитывающее обучение. Учебное пособие. М.: Изд-во «Академия», 2010. 176 с.
139. Поляков С.Д. В поисках реалистического воспитания / М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. 176 с.
140. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технология управления. М.: Педагогическое общество России, 2002. 352 с.
141. Проблемы интеграции гуманитарного и естественнонаучного знания в современном образовании / Е.А. Соколов, А.П. Кондратенко, Н.Е Буланкина. М.: Университетская книга, 2008. 192 с.
142. Проблемы качества образования, его нормирования и управления: Сб. науч. ст. / Под общей ред. Н.А. Селезневой и В.Г. Казановича. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 192 с.
143. Проблемы развития теории и методики оптимизации педагогического процесса: Сб. науч. тр. / Редкол.: М.М. Поташник и др. М.: Изд. АПН СССР, 1989. 123 с.
144. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и

направлениям. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. 512 с.

145. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка/ Под ред. Е.Д. Божович: Учебное пособие. Московский психолого-социальный институт, 1999. 224 с.

146. Психология профессионального педагогического мышления/ Под ред. М.М. Кашапова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. 398 с.

147. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. М.: Когито-Центр, 2001. 142 с.

148. Разина Т.В. Рефлексия в педагогическом мышлении // Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М.М. Кашапова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. С. 233-282.

149. Расизм в языке образования / под ред. В. Воронкова, О.Карпенко, А. Осипова. СПб.: Алтейя, 2008. 264 с.

150. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. В помощь учителю начальных классов. Томск: «Пеленг», 1993. 61 с.

151. Родионов Б.У., Татур А.О. Стандарты и тесты в образовании. М.: Изд-во МИФИ, 1995. 48 с.

152. Самыловский А.И. Тест как объективный измерительный инструмент в образовании // Вопросы тестирования в образовании. 2001. № 1. С. 10-39.

153. Саранцев Г.И. Методика обучения математике в средней школе. М.: Просвещение, 2002. 224 с.

154. Саранцев Г.И. Методология предметных методик обучения // Педагогика. 2000. №8. С. 16-23

155. Сафонцев С.А. Критериально-ориентированное тестирование // Педагогическая диагностика. 2002. № 1. С.77-80.

156. Селевко Г.К. Воспитательные технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 320 с.

157. Селевко Г.К. Педагогические технологии авторских школ. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 192 с.
158. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т.1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
159. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т.2. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
160. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования: Лекция-доклад. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 76 с.
161. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания: учеб. пособие. М.: Дрофа, 2007. 189 с.
162. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2004. 316 с.
163. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.
164. Семин Ю.Н. Интеграция содержания инженерного образования: дидактический аспект. Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2000. 140 с.
165. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2000. 350 с.
166. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1980. 96 с.
167. Скаткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего образования. М.: Педагогика, 1981. 96 с.
168. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мищериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. М.: ТЦ Сфера, 2004. 448 с.
169. Советова Е.В. Эффективные образовательные технологии. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 285 с.

170. Современные научные исследования: история, культурология, социальная философия: сборник научных статей / Под ред. Г.В. Мерзляковой, Д.В. Репникова, Н.Б. Поляковой. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. 176 с.
171. Соколов В.М. Основы проектирования образовательных стандартов (методология, теория, практический опыт). М.: Исслед. центр, 1996. 86 с.
172. Социальная педагогика: учебное пособие / Т.А. Василькова, Ю.В. Василькова. М.: КНОРУС, 2010. 240 с.
173. Социогуманитарная ситуация в России в свете глобализационных процессов: Материалы Международной научной конференции. Москва, 2-4 октября 2008 г. / Под общ. ред. Панковой Л.Н. М.: МАКС Пресс, 2008. 548 с.
174. Степанов Е. Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М.: ТЦ Сфера, 2005. 160 с.
175. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. проф. И.А. Зимней. М.: Агентство «Издательский сервис», 2005. 480 с.
176. Субетто А.И. Квалиметрия федеральной системы образования, стандарты нового поколения и рынок // Квалиметрия человека и образования: методология и практика: Матер. IX симпози. Кн. 1. М.: Исслед. центр, 2000. С. 20-33.
177. Талызина Н. Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе. М.: Знание, 1983. 96 с.
178. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). М.: Изд-во МГУ, 1984. 345 с.
179. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1998. 288 с.

180. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского и И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. 352 с.
181. Теории учения. Хрестоматия. Часть I. Отечественные теории учения. Под ред. Н.Ф. Талызиной, И.А. Володарской. М.: Редакционно-издательский центр «Помощь», 1996. 140 с.
182. Технологии воспитательного процесса: Методическое пособие / Сост. Э.А. Мальцева, Н.М. Костина, С.Л. Троянская. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2006. 216 с.
183. Трайнев В.А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании / В.А. Трайнев, В.Ю. Теплышев, И.В. Трайнев. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2009. 320 с.
184. Управление качеством образования / Под ред. М.М. Поташника. М.: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.
185. Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Книга 2. Математика. Естественнонаучные дисциплины / Под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.Н. Лазутовой. М.: «ТЦ Сфера», «Прометей», 1998. 336 с.
186. Фридрих Шеллинг: pro et contra / Сост., вступ.ст. В.Ф. Пустарнакова, примеч М.А. Ходанович. СПб.: РХГИ, 2001. 688 с.
187. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Изд-во «Барс», 1997. 392 с.
188. Хухлаева О. Давайте учиться не "гореть" / О. Хухлаева // Школьный психолог (газета). 2006. №4. С. 20-23.
189. Цетлин В.С. О структуре учебника // Теоретические проблемы современного школьного учебника: Сб. науч. тр.

/ Отв. ред. И.Я. Лернер и Н.М. Шахмаев. М.: Изд-во АПН СССР, 1989. С. 22-34.

190. Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 410 с.

191. Черепанов В.С. Экспертные методы в педагогике. Пермь: Изд-во ПГПИ, 1988. 84 с.

192. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. М.: Педагогика, 1989. 152 с.

193. Чудинов Э.М. Природа научной истины. М.: Политиздат, 1977. 312 с.

194. Шеллинг Ф. В.Й. Лекции о методе университетского образования / Пер.с нем., вступ.ст., примеч. Ивана Фокина. СПб.: Издательский дом «Мирь», 2009. 352 с.

195. Ширшов Е.В. Информационно-педагогические технологии: ключевые понятия: словарь. Ростов-н/Д: Феникс, 2006. 256 с.

196. Шихов Ю.А. Теоретические основы квалиметрического мониторинга качества подготовки в системе «профильная школа-вуз»: Монография. Екатеринбург-Ижевск: Изд-во ООО «Фирма «Стикс», 2007. 141 с.

197. Шихова О.Ф. Образовательные стандарты: проблемы структуры и диагностичности: Монография. Москва-Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2004. 188 с.

198. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. М.: Педагогическое общество России, 1999. 171 с.

199. Штофф В.А. Проблемы методологии научного познания. М.: Высшая школа, 1978. 269 с.

200. Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности // Вопросы методологии. 1994. № 3-4. С. 76-121.

201. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. Второе издание, дополненное. М.: Педагогическое общество России, 2005. 256 с.
 202. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2005. 366 с.
 203. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
 204. Campbell D.T., Fiske D.W. Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix // Psychological Bulletin. 1959. 56. P. 81-105.
 205. Cook T.D., Campbell D.T. The Design and Conduct of Quasi-Experiments and True Experiments in Field Settings // Handbook of industrial and organizational Psychology. Chicago: Rand McNally College Publishing Co, 1976.
 206. Cook T.D., Campbell D.T. Quasi-Experiments. Chicago: Rand McNally College Publishing Co, 1979.
 207. Cronbach L.J., Meehl P.E. Construct Validity in Psychological Tests // Psychological Bulletin. 1955. 52. P. 281-302.
 208. Emberley P.C. The Restoration and Renewal of Core Curricula // Providence. Providence, 1996. Vol. 3. № 3. P. 250-270.
 209. Linn R.L. Educational Measurement. (Third Edition) // American Council on Education. London: MacMillan, 1989.
 210. Lord F.M. Applications of Item Response Theory to Practical Testing Problems. Hillsdale, N-Y.: Erlbaum, 1980.
 211. Lord F.M., Novick M.R. Statistical Theories of Mental Test Score. Addison Wesley Publ& Co., Reading, MA: 1968.
-

Научное издание

Караваева Ирина Александровна

Деконструкция педагогического дискурса
деятельностного подхода

Монография

Авторская редакция

*Компьютерный дизайн обложки Ушаковой О. А.
Верстка Поляковой Н. Б.*

Подписано в печать 22.06. 2010. Формат 60x86 1/16.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 10,1. Уч.-изд. л. 6,4.
Тираж 500 экз. Заказ № 1140

Издательство «Удмуртский университет»
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 4.
Тел./факс: (3412) 500-295, e-mail: editorial@udsu.ru