

ИННОВАЦИИ В НАУКЕ: ПУТИ РАЗВИТИЯ

Зими́на Зинаи́да Вячесла́вовна,

учитель,

Академическая гимназия 56,

г. Санкт-Петербург

РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ»

Аннотация. На примере сравнения различных (рационалистической и традиционной) моделей образования прослеживается историческая трансформация понятия «образовательные результаты». Делается вывод о сближении взглядов на эту педагогическую категорию и приводится ее современное понимание.

Ключевые слова: образовательный результат, традиционная и рационалистическая модель, знаниевый компонент, компетенции.

В настоящее время одним из основных противоречий педагогической реальности является неуклонное повышение требований общества и субъектов образования к качеству образовательных результатов и отсутствия четких критериев для оценивания этих результатов.

Понимание сущности «образовательного результата» имеет исторический характер, так как оно определяется задачами образования на том или ином этапе развития общества, и само понимание результатов образования является разным в разных странах мира. Очевидно, что сущность понятия «образовательные результаты» зависит от того, какие цели определяет для себя образовательная система в целом. На основе философской концепции, лежащей в основе образовательной системы, выделяют рационалистическую модель образования, распространенную в Западной Европе и США, традиционную (Россия) и модель развивающего образования, реализованную в Японии. [4]

В рамках данного исследования была рассмотрена эволюция представлений о сущности понятия «образовательный результат» внутри двух моделей образования – рационалистической (США) и традиционной (Россия).

ИННОВАЦИИ В НАУКЕ: ПУТИ РАЗВИТИЯ

Во второй половине XIX века в педагогике были распространены две теории образования – теория формального образования (Д. Локк, И. Г. Песталоцци, И. Кант) и теория материального образования (Г. Спенсер и др.). Сторонники первой полагали, что главной задачей образования является развитие у учащихся познавательных способностей; сторонники второй считали, что самое главное – обучить школьников полезным знаниям, имеющим практическое приложение.

И в России, и в США обе теории были подвергнуты глубокой научной критике и переосмыслению. Так, К. Д. Ушинский писал, что "формальное развитие рассудка... есть несущественный признак, что рассудок развивается только в действительных реальных знаниях". [6, Т. 8. - С. 661] и предлагал подход в образовании, объединяющий обе теории.

В США Джон Дьюи, теоретик философского направления под названием «прагматизм», сформулировал представления о так называемой «прогрессивистской» школе. Как и Ушинский, он критиковал формальный подход в образовании. По его мнению, основным источником и способом познания для ребенка должен быть его собственный опыт. Однако, Дьюи, не предполагал отказа от предметных знаний и считал, что результатом образования должны быть не только знания о способе получения знаний и практический опыт, но и сами знания.

Как работы К. Д. Ушинского, так и работы Д. Дьюи на долгие годы определили подходы к пониманию сущности образовательных результатов в своих странах.

При этом, в раннем СССР практическая педагогика Дьюи, получила широкое распространение. В 1930-х годах, вследствие упорядочивания образовательной системы СССР, школы перешли на обучение по единым программам и требованиям, соединяющие в себе формальный и материальный подходы к отбору содержания образования. При подобном знаниево-ориентированном подходе под образовательным результатом понималась совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный

ИННОВАЦИИ В НАУКЕ: ПУТИ РАЗВИТИЯ

уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутый в результате учебно-воспитательной работы. [10]

В результате реформ 1970-80х годов в образовании нарастал переход от знаниево- к личностно-ориентированному обучению. В 1986 г. как альтернатива официальной педагогике была обоснована педагогика сотрудничества. Образовательный результат стал предполагать формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества. То есть, под сущностью образовательного результата стал пониматься человек, а не отчужденные от личности знания. [8]

После 1991 усилились центробежные процессы в образовании. Критерии отбора содержания образования в ряде случаев перестали отвечать научным требованиям, стали во многом конъюнктурными. [7] Проблемы, связанные с получением качественного образования, адекватного уровню развития общества, стали столь очевидны, что полемика о сущности понятия «образовательный результат» разгорелась с новой силой.

В российской педагогике стали активно обсуждаться преимущества «компетентного подхода» в образовании, что вызвало определенный раскол в научной среде и обществе. Для того чтобы разобраться в сути дискуссии о знаниево-ориентированном и компетентностном подходе в образовании, необходимо обратиться к педагогическому опыту западных стран и, в первую очередь, США.

Становление американской педагогики происходило под сильнейшим влиянием философии прагматизма и в направлении децентрализации. В результате в американском образовании широкое распространение получили интеллектуальные тесты, которые строились на представлении о врожденном характере умственных способностей и их неизменяемости. Также широкое распространение получили тесты, проверяющие предметные знания, в которых задания с выбором ответа составляют большую половину экзаменационной работы. Таким образом,

ИННОВАЦИИ В НАУКЕ: ПУТИ РАЗВИТИЯ

основной упор в обучении приходился на имитацию и автоматизацию поведения, что не могло не сказаться на общем падении уровня образования. [3]

Осознание серьезных образовательных проблем побудило научное педагогическое сообщество США искать пути их преодоления. Таким способом оказалось теоретическое и практическое развитие понятия компетенции, которое изначально развивалось на основе поведенческого подхода. Впервые оно появилось в США в 1959 году для описания способностей ученика, связанных с его работой на основе полученной подготовки. Утверждалось, что существует взаимосвязь между когнитивными компетенциями и мотивационными тенденциями. Исходя из этого теоретического подхода, в США стали разрабатывать компетентностные тесты, позволяющие с высокой прогностической точностью определять эффективность будущей деятельности учащегося. [5]

С годами компетентностный подход обрел более целостную структуру, где знания, умения и навыки вместе с поведенческими и мотивационными аспектами вошли в общую кластерную структуру компетенций.

Как уже отмечалось, компетентностный подход не является совершенно новым для российской школы. При этом понятия «компетентность» и «компетенция» часто употребляются как синонимы. Но существуют и попытки разграничить их употребление. Так, А.В. Хуторской предлагает различать понятия «компетенция» и «компетентность» как общее и индивидуальное. Под компетенцией он подразумевает «некое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке учащегося». Термин «компетентность» может использоваться для фиксирования уже состоявшихся качеств личности.

Анализ разнообразных подходов к изучению природы компетенции позволяет заключить, что эта базовая педагогическая категория относится к разряду макро-концепций, превышающая любую совокупность психомоторных, интеллектуальных и продуктивных показателей. Однако именно их сложное взаимодействие обеспечивает ее функционирование, регулируемое преобладающими у личности ценностями. [9]

ИННОВАЦИИ В НАУКЕ: ПУТИ РАЗВИТИЯ

Также представляется важным остановиться на воззрениях академика Гершунского Б. С. относительно результатов образования. Он выделил пять ступеней результативности образования: функциональную грамотность, образованность, компетентность, культуру и менталитет.

Понятие «функциональная грамотность» рассматривается в контексте удовлетворения базовых потребностей в обучении. «Эти потребности охватывают как необходимый объем навыков (умение читать, писать, владение устной речью, умение считать и решать задачи), так и основное содержание обучения (знания, профессиональные навыки, ценностные установки и воззрения), которые необходимы людям для выживания и развития всех своих способностей.

Следующая ступень – «образованность» рассматривается как комплексное качество личности, которое подразумевает овладение знаниями и определенными профессиональными навыками, а также развитость набора способностей системного характера и, вследствие этого, высокую готовность личности к решению проблем личного и общественного бытия.

Компетентность определяется, как способность человека воплотить свою образованность в реальном действии, иными словами, владение знаниями, навыками и личностными характеристиками, которые нужны для удовлетворения требований конкретной ситуации.

Культура воспринимается как личностная характеристика, как «высшее проявление образованности и профессиональной компетентности», подчеркивается, что «именно на уровне культуры может в наиболее полном виде выразиться человеческая индивидуальность». [1, с.74]

Менталитет – исторически обусловленные основы мировосприятия, мировоззрения, приоритеты в ценностях, целях и поведенческих установок личности, общества и социума.

Согласно концепции Б.С. Гершунского, важнейшие функции и задачи сферы образования – культуuroобразование и менталитетообразование. [2]

ИННОВАЦИИ В НАУКЕ: ПУТИ РАЗВИТИЯ

Очевидно, что современное понимание сущности компетентностного подхода состоит не в отказе от системных знаний, а в смещении акцентов обучения от абстракции в сторону их практического применения.

Подтверждением этого может служить серьезная озабоченность американского правительства относительно знаниевого компонента в содержании образования. Так, в 1983 году был опубликован Доклад Конгрессу под названием «Нация в опасности», в котором констатировалось серьезное отставание американских школьников от сверстников других стран по большинству школьных дисциплин. [11] В результате реализации различных федеральных и локальных программ, которые продолжают по настоящий момент, американские школьники значительно улучшили свои показатели в области изучения предметных знаний. Также, Департамент по образованию проводит политику разработки и принятия единых образовательных стандартов по школьным дисциплинам и программам по подготовке учителей на всей территории США. [12]

Принятие в Российской Федерации ФГОС нового поколения также подтверждает, как значимость усвоения предметных знаний, так и значимость формирования компетенций.

Итак, сравнительный анализ развития научного понимания сущности понятия «образовательные результаты» позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на различные концептуальные подходы, в настоящее время под сущностью образовательного результата в отечественной и зарубежной педагогике понимаются те позитивные личностные изменения, которые происходят вследствие целенаправленного педагогического воздействия.

Согласно данной концепции, современный образовательный результат – это комплексная интегральная характеристика личности, состоящая из знаниевого, когнитивного, социокультурного, функционального компонентов, уровень сформированности которых (метакомпетентный) определяет способность учащегося к самостоятельной, общественно-значимой деятельности.

ИННОВАЦИИ В НАУКЕ: ПУТИ РАЗВИТИЯ

Очевидно, что достижение подобного результата возможно только путем целенаправленных совместных действий всех субъектов образовательного процесса, в котором центральное место занимает педагогический коллектив учебного учреждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б. Г. *Человек как предмет познания*. – Москва: Питер, 2010. – 282 с.
2. Бойченко Г., Кундозерова Л. *Психология и педагогика: курс лекций*. – URL: <http://www.intuit.ru/studies/courses/3465/707/info> (дата обращения 25.09.2020).
3. Бокова Т. Н. *Основные этапы развития образования в США XX в. Официальный сайт Волгоградского социально-педагогического колледжа*. – URL: http://www.vspc34.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1035 (дата обращения 25.09.2020).
4. Овечкин В. П. *Магистерская диссертация: структура содержания, подготовка и защита: Пособие для студентов магистратуры по направлению «Педагогическое образование»*. – Ижевск: Изд-во «Удм. Ун-т», 2013.
5. Равен Дж. *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ.* – М.: Когито-Центр, 2002 – 396 с.
6. Ушинский К. Д. *Собр. соч. Т. 8*. – Москва-Ленинград, 1950.
7. *Федеральный закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 N 3266-1*. – URL: Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/edu/> (дата обращения 26.09.2020).
8. Филатов О. К. *Психология и педагогика. Часть II. Педагогика. Учебно-практическое пособие*. – Москва: МГТА, 2002. – 111 с.
9. Хуторской А. В. *Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие*. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.
10. Шпаковская Л. Л. *Советская образовательная политика: социальная инженерия и классовая борьба // Журнал исследований социальной политики*. – Т. 7. – № 1.
11. *A Nation at Risk. National Commission on Excellence in Education*. – Washington, D.C., 1983.
12. *Succeeding Globally Through International Education and Engagement: the U.S. Department of Education's International Strategy for 2012-16 // International Affairs Office U.S. Department of Education*. – URL: Режим доступа: <http://www.ed.gov/edblogs/international/> (дата обращения 26.09.2020).