Бобрышов С.В. Основы нормативного мышления, речи и деятельности в педагогической науке и образовательной практике // Антропологические подходы к реализации стратегий и технологий современного педагогического образования: материалы XV Международной научно-практической конференции / под ред. Л. Л. Редько, М. Ю. Чотчаевой, А. В. Шумаковой. – Ставрополь: АГРУС Ставропольского гос. аграрного ун-та, 2019. – 500 с. – С. 33-40.

Бобрышов Сергей Викторович

Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь

**Антропологические основы нормативного мышления, речи и деятельности в педагогической науке и образовательной практике**

Одной из принципиальных особенностей педагогического познания, мышления и речи является множественность изрекаемых истин, положений, утверждений и идей, вытекающих из множественности точек зрения субъектов познания на один и тот же материал, явление, событие, факт. Эти точки зрения всегда соотносятся с опытом конкретных педагогов, их индивидуальными объективно-субъективными восприятиями и интерпретациями, в основе которых лежат индивидуальные смысловые схемы, ценности и предпочтения, а потому в чем-то они совпадают, а в чем-то разнятся, при этом порой очень существенно. Это, с одной стороны, определяет многообразность «языковой картины педагогического мира», позволяет не шаблонно, творчески описывать педагогическую действительность, раскрывать индивидуальную палитру педагогической деятельности, а, с другой, привносит трудности в профессиональную коммуникацию, ибо одни и те же явления и факты, преломляясь через индивидуальное восприятие и понимание, предстают порой в разных смысловых и терминологических значениях. Не потому, что они разные, а в силу значительной понятийно-терминологической неопределенности педагогического языка. Это актуализирует вопрос об обеспечении баланса нормативности и творчества в педагогическом мышлении и речи, акцентирует значимость работы по тщательному осмыслению специальных терминов, понятий и определений, составляющих строй педагогического языка.

Педагогика, как наука и сфера широкой практической деятельности, имеет в своем арсенале многочисленные педагогический термины. Педагогический термин – это принятое большинством педагогов и узаконенное педагогической наукой обозначение, наименование какого-либо педагогического явления или феномена, наделение его определенным педагогически значимым смыслом. Это, к примеру, термины «ученик», «класс», «обучение», «воспитание», «учебник» и др. Каждый из упомянутых терминов позволяет отнести те или иные явления и феномены именно к сфере педагогического. То есть когда мы говорим «ученик» – это не просто указание на мальчика, это обозначение мальчика, находящегося в социальной роли учащегося, посещающего образовательное учреждение, занимающегося учебной деятельностью. Когда мы говорим «учебник» – это не просто указание на книжку, это определенная характеристика книжки (логически выверенное от простого к сложному строение текста и особенности его подачи читателю, совокупность редуцированных и систематизированных знаний, обязательных для усвоения обучающимися, дидактический характер изложения материала, особый вид и подача иллюстраций, поддержка диалогового режима во взаимодействии с читателем и др.), которая призвана быть использованной именно в учебной деятельности как в стенах образовательного учреждения, так и при выполнении домашнего задания или в рамках самообразования. Зная это, становится понятно, что это одно из ключевых средств обучения и источников учебной информации.

Каждый термин для его грамотного и однозначно понимаемого употребления, для работы с ним должен получить свое определение, пройти определенное нормирование, другими словами, стать неким нормативом. «Нормативный» в соответствии с определением, даваемым Философским энциклопедическим словарем, означает «устанавливающий стандарт, регулятивный; связанный с принятым идеалом» [4]. Определение нормативной сущности того или иного профессионально значимого явления – один из надежных способов, обеспечивающих конструктивность использования профессионального языка, предохраняющих от недопониманий и недоразумений в профессиональной деятельности, профессионально ориентированном общении и научном исследовании. Цель определения – уточнение смыслового наполнения и сущностного содержания используемых терминов, что позволяет придать им статус понятий, а, следовательно, ввести их в тот или иной нормативный строй педагогической науки и практики.

Одна из задач определения, – отмечает Ивин А.А., – отличить и ограничить определяемый предмет от всех иных, а также раскрыть его сущность. «Но сущность, как правило, не лежит на поверхности. Кроме того, за сущ­ностью первого уровня всегда скрывается более глубокая сущность второго уровня, за той – сущность третьего уровня и так до бесконечности. <…> Углубление знаний об этих вещах ведет к изменению представлений об их сущности, а значит и их определений» [1]. Каждое определение – это результат процесса познания педагогической действительности. «Таким обра­зом, определение может быть более глубоким и менее глубоким, и его глубина зависит прежде всего от уровня знаний об определяемом предмете. Чем лучше и глубже мы его знаем, тем больше вероятность, что нам удастся найти хорошее его определение» [1].

Следование признанному большинством педагогов их понятийному наполнению, т.е. какой-то норме – это первый, важнейший, уровень профессиональной речевой грамотности. Первый уровень профессионального мышления, соответствующего норме. И уверенно владеть этим уровнем очень важно и профессионально обоснованно. Специалисты подчеркивают, что область, в которой оказывается крайне востребованным развитое нормативное мышление, – это непосредственно каждодневная умственная деятельность человека. Б.Д. Пайсон замечает: «Необходимыми для полноценной интеллектуальной деятельности являются такие нормативные умения, как умение четко планировать свои действия и последовательно выполнять план. Кроме того, часто возникают ситуации, в которых "нерентабельно" прибегать к различного рода эвристикам. Самым простым примером на эту тему является использование таблицы умножения, которая представляет собой типичный пример нормативного предписания. Интеллектуальный ресурс может истощиться от напряжения "на подступах" к задаче или на выполнении второстепенных технических действий, а на действительно необходимую эвристическую деятельность, связанную с поиском путей решения оригинальной задачи, может не хватить сил как физически, так и психологически. Таким образом, можно говорить о том, что нормативное мышление и связанная с ним нормативная деятельность служат своего рода "экономии мышления", позволяют, не напрягая интеллект там, где это не нужно, сохранять, развивать, тренировать его для решения действительно серьезных задач» [2].

Второй уровень – это индивидуальное (авторское) наполнение, дополнение и развитие смысловых конструкций и содержания вышеуказанных и других понятий, что в результате формирует инвариативные педагогические схемы понимания. Одно только важное замечание – авторство и оперирование понятиями должно быть истинно грамотным, как минимум отвечающим нормам научности, не отрицающим базовые понимания термина. Иначе сплошь и рядом мы фиксируем не инвариативные педагогические схемы, а результаты просто безграмотного педагогического мышления.

Сложность заключается еще и в изменении языка педагогики вслед за веяниями времени. К примеру, для представителей не совсем еще старшего поколения педагогов было совершенно естественно употреблять следующее словосочетание «образование и воспитание». Вот как, об этом пишется в учебнике «Педагогика» И.Ф. Харламова, изданном не так давно - в 2003 году: «Чем больше развивалось и усложнялось производство, чем больше накапливалось научных знаний, тем более важнее значение приобретала специальная подготовка подрастающих поколений к жизни, тем острее становилась необходимость в их специально организованном воспитании. *Образование и воспитание* [выделено мною – С.Б.], таким образом, превратились в объективную потребность общества и стали важнейшей предпосылкой его развития» [5, с.16]

 Но вот в 2012 году появляется Закон об образовании, который следующим образом трактует образование: «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства ….». И всё, прежнее словосочетание, бывшее общеупотребительным на протяжении столетия, объявляется несоответствующим норме, является неграмотным, так как воспитание – это теперь составная часть образования, его нельзя употреблять с образованием через запятую. Но опять же, уточним, неграмотным только в кругу лиц, для кого грамотность – это соответствие официальной норме, строгое соблюдение глоссария статьям Закона (подчеркну, соблюдения не собственно нормам Закона, а именно глоссарию).

Но дать грамотное определение термину, хоть это и очень важно, в педагогике всё же пол дела. В рамках педагогической деятельности (как и практически в любой другой деятельности гуманитарного профиля) абсолютное большинство понятий, которыми мы оперируем, это понятия высокого уровня идеализации. Они отражают явления и процессы, которые присутствуют как факт действительности исключительно в нашей голове, в профессиональном сознании, идентифицируются и выступают как некая специфическая, отличающаяся от всего остального целостность лишь благодаря определенным мыслительным операциям, производимым в процессе восприятия и мышления. Педагогический процесс, воспитание, обучение, урок, личность и многие другие явления педагогической действительности – это образные мыслительные конструкции, отражающие нашу договоренность (договоренность круга людей, являющихся носителями педагогической профессии) считать что-то таковым, если при этом соблюдаются некие условия и фиксируются определенные признаки в окружающей обстановке (её материальных и психологических параметрах), в поведении, действиях, словах, в «ткани» межличностных отношений и самочувствии людей и т.д.

Вот что значит, к примеру, провести урок или посетить урок? Вроде всё понятно, у каждого (если ведем речь о «посетить») за плечами их тысячи (как ни как, должны сказаться десять-одиннадцать лет школьного обучения). Но попробуем в действительности разобраться¸ что же такое урок. Начнем с нормативного его определения, того, которое дается в учебниках по педагогике. Вот одно из его определений: «Урок ­ это такая организационная форма обучения, при которой учитель в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в ходе занятия, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников» [3, с.259]. Продолжая уточнять понимание урока, авторы учебника фиксируют специфические признаки, отличающие урок от других организационных форм обучения: «постоянная группа учащихся, руководство деятельностью школьников с учетом особенностей каждого из них, овладение основами изучаемого непосредственно на уроке. Эти признаки – отмечают авторы, – отражают не только специфику, но и сущность урока» [3, с.260].

 Вроде в теории всё понятно. Но одно дело дать определение уроку, другое – его «увидеть», понять его, почувствовать, оценить. И то, что с внешне наблюдаемых нормативных позиций будет как будто однозначным и соответствующим (во-первых, наличествует определенное пространство – помещение класса в школе («классический школьный урок»), поляна в лесу или лужайка в саду («урок на природе»), помещение с экспозицией в музее («урок в музее») и т.д.; во-вторых, наличествуют люди (так называемые субъекты обучения – учитель и группа учащихся), которые говорят на какую-то определенную тему (тему урока), задают вопросы и отвечают, что-то обсуждают (содержание передаваемых и усваиваемых знаний по теме урока), что-то делают (действия по передаче и усвоению знаний), определенным образом выражают свое отношение друг к другу (оценочные суждения положительного или отрицательного толка относительно правильности и полноты ответа, корректности поведения, доступности излагаемого материала и т.д.); в-третьих, люди используют в рамках осуществляемых действий какие-то предметы, атрибутивно относимые к средствам обучения (книга, ручка, доска, указка, карта, ноутбук, планшет и др.) и т.д. Но как быть с такими компонентами урока, входящими в набор ключевых признаков педагогического процесса (а соответственно и урока, выступающего его организационной формой), как «содержание обучения», «методы обучения и воспитания», «условия обучения», «принципы обучения», «цель урока»? Как понять, что это тоже там присутствует. Ведь это просто глазом не увидишь, это можно только распознать по каким-то признакам в характеристике материального (приспособленная мебель для письма, не раздражающий окрас стен, отсутствие отвлекающих внимание предметов и т.д.) и психологического компонентов обстановки урока (благоприятный, мобилизующий, расслабляющий психологический климат), в тоне, интонациях, в выражении глаз, в отдельных фразах и в целом в содержании речи педагога и учащихся, в тех или иных их действиях (поднятая рука как сигнал, что ученик просит разрешения что-то сказать или спросить; одновременное открытие всеми учениками книг как ответ на обращение педагога «а теперь откройте учебники на странице…»; понурый вид ученика как реакция на фразу учителя – «плохо подготовился, опять не знаешь, садись, оценка – «два»), о наличии, а тем более о требуемом качестве которых мы судим в меру нашего знания о них и их распознавания, понимания. И это ключ к восприятию чего-либо в канве педагогической деятельности как нормативного (строго по схеме, по правилам, по образцу из учебника) и творческого, т.е. определенным образом отличающегося.

Одна из важнейших задач нормативности – освоение алгоритмов мышления и деятельности. В частности, нормативная регламентация процессов воспитания и обучения призвана обеспечить продуктивность и эффективность реализуемых схем и технологий. Практика показывает, что недостаточное внимание к использованию педагогических технологий как целостных и системных явлений, выбрасывание, упущение тех или иных «ненужных» или «неважных» с точки зрения исполнителей компонентов, их модификация в плане упрощения порой в принципе не позволяет получить ожидаемый эффект. Так, именно невнимание к компонентам технологии коллективного творческого воспитания или по другому коллективной творческой деятельности (автор И.П. Иванов), низведение данной технологии до простого КТД (коллективного творческого дела) и не позволило ей широко внедриться в практику. Без следования нормативности не может быть и творчества.

Рассмотрим теперь следующий пример значения нормативной конфигурации понимания педагогами ключевых понятий – такого определяющего для оценки продуктивности и эффективности педагогической деятельности явления, как качество образования (обучения, воспитания).

В ФЗ «Об образовании в Российской федерации» говорится следующее: «качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы». Это подход государства.

Фищенко К.С отмечает, что классификация подходов к понятию «качество образования» со стороны субъектов, так или иначе заинтересованных в этом качестве, заключает в себе уже ту конкретную смысловую нагрузку, которую дает субъект (заказчик и потребитель) этой оценки. В системе внутренних оценок (оценок, даваемых непосредственными участниками и организаторами образовательного процесса) – это обучающиеся, педагоги, образовательные учреждения, органы управления образованием. В системе внешних оценок (даваемых представителями социальных институтов) – личность, производство, общество, государство, система образования. Данный подход подробно описал А.М. Новиков. В работе «Как оценивать качество образования?» он представил систему оценок, в основе которой лежат взаимосвязи субъектов и объектов. Качество образования в рамках этого подхода имеет разные определения, поскольку, подчеркивает А.М. Новиков, оценивается разными показателями. Вот как дифференцируется это качество:

* для общества «качество образования» – уровень образованности населения (среднее число лет, проведенных каждым взрослым жителем в стационарном образовательном учреждении), в т.ч. уровень профессиональной образованности населения; доступность профессионального образования для каждого жителя страны (при учете различных критериев: финансового, территориального и т.д.); влияние профессионального образования на уровень занятости населения, безработицу, уровень НВП и т.д.; влияние образования, в том числе профессионального образования на развитие гражданского общества, на снижение социальной напряженности, преступности, наркомании и т.п.;
* для производства (в широком смысле – как материальное, так и духовное производство) «качество образования» – это удовлетворенность работодателей качеством образованности выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования, их квалификацией; удовлетворенность уровнем образовательных программ, их соотношением по количеству выпускников разных уровней образования; удовлетворенность профессионально-квалификационной структурой выпускников профессиональных образовательных учреждений; увеличение прибыли и рентабельности предприятий за счет снижения издержек на переобучение персонала, сокращение доли затрат на внутрифирменную подготовку в структуре себестоимости продукции и т.д.;
* для личности (в т.ч. родителей, семьи) – это доступность бесплатного профессионального образования; удовлетворенность / неудовлетворенность получаемым (или не получаемым) образованием – уровнем осваиваемой образовательной программы и качеством обучения, а также условиями обучения - комфортность, личная безопасность и т. д.; уровень капитализации полученного профессионального образования, выражающийся в повышении личных доходов (зарплаты) человека и т.д.

Фактически, мы здесь имеем несколько систем координат, нормативно представляющих феномен качества образования. И каждая из этих систем правильная, и каждую из них педагог должен брать в расчет, реализуя педагогическую деятельность.

Но кроме нормативного понимания важно и, как мы выше отмечали, парадигмальное понимание рассматриваемого феномена. Иначе совершенно будет непонятна экзистенциональная предназначенность образования.

Упомянем в этом плане подход, предложенный А.Г. Асмоловым. В его основе понимание, что качество образования должно определяться какими-то ценностями.

Какие ценности образования определяют качество? Говоря о ценностях образования, необходимо учитывать три «слоя» ценностей. Это ценности образования как ценности государственной; как ценности общественной; как ценности личностной. Образование при этом выступает как определенная культура, транслирующая и преумножающая ценности. В зависимости от «слоя ценностей» культура будет различной.

В системах смысловых координат «образование – ценность государственная» и «образование – ценность общественная» это будет так называемая «культура полезности» (понятие введено А.Г. Асмоловым), или культура, ориентированная на полезность. Давая ключевые характеристики данной культуре, ученый подчеркивает, что она «имеет в качестве доминантной цели – воспроизводство самой себя (можно без каких-либо изменений, да и лучше без изменений (чтобы не нарушить баланс) если полезность зафиксирована, реализована, достигнута)»; «это установка на выживание, отношение к другому человеку как вещи, принцип «незаменимых нет»; в её рамках «урезается время, отводимое на детство, старость не обладает ценностью, а образованию отводится роль социального сироты, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на дрессуру, подготовку человека к исполнению полезных служебных функций». Образование здесь – это очень полезная вещь! Оно необходимо, так как позволяет государству, обществу, семье чего-то получить или добиться. То есть, дав человеку образование, от него (от образованного человека) государство и общество может получить следующую пользу: он будет хороший работник (обеспечение производства), он не будет совершать недопустимого в обществе (не будет хулиганить, красть, не будет вести аморальный образ жизни и т.д.), он будет приумножать и сохранять культуру и т.д. Именно эти ценности выступают на первый план в сугубо нормативной педагогике.

Оппозицией такой культуре, такому устройству образования в обществе предстает другой тип культуры, называемый А.Г. Асмоловым «культура достоинства». Она ориентирована на человека как такового, на отношение к нему как к ценности. «В такой культуре, – уточняет ученый, – ведущей ценностью является ценность личности человека, независимо от того, можно ли что-либо получить от этой личности для выполнения того или иного дела или нет. В культуре достоинства дети, старики и люди с отклонениями в развитии священны»; здесь главенствует «принцип незаменимости каждого человека, установка на развитие», «стремление к поиску, самореализации, саморазвитию и поддержке развития другого человека».

Соответственно «культура достоинства» выстраивает иную систему координат понимания предназначения образования – «ориентация на воспитание чувства собственного достоинства человека (человеческого достоинства, т.е. быть достойным звания, роли, миссии человека): чувства свободы, чувства удовлетворения от себя, чувства радости от того, какой ты и что тебе удается сделать, что у тебя получается, удовлетворенности от своей общекультурной компетентности и т.д.».

Очевидно, упомянутая выше культура достоинства представляет одну из наиболее востребованных парадигм образования, ориентированного на воспитание чувства собственного достоинства у каждого человека независимо от возраста и положения, чувства свободы, социальной и профессиональной компетентности, способности к счастью. Но это требует и другого парадигмального педагогического мышления, способности вырваться за круг нормативности.

Таковы особенности понимания значения нормативности в определении параметров педагогического мышления, речи и педагогической деятельности.

Список литературы

1. Ивин А. А. Искусство правильно мыслить. – М.: Просвещение, 1990. – Режим доступа: URL: <https://stavroskrest.ru/sites/default/files/files/books/ivin_isskustvo_ptavilno_mislit.pdf> (дата обращения: 26.09.2019).

2. Пайсон Б.Д. О формировании нормативного мышления при обучении математике [Электронный ресурс]: электрон. данные. - Минск: Белорусская цифровая библиотека LIBRARY.BY, 01 ноября 2007. – Режим доступа: URL: https://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?subaction=showfull&id=1193921449&archive=1196814847&start\_from=&ucat=& (свободный доступ) (дата обращения: 26.09.2019).

3. Сластенин В.А. Педагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр "Академия", 2002.

4. Философия: Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики. Под ред. А.А. Ивина. 2004.

5. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 2003.