

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ: ФЕНОМЕН И ПОНЯТИЕ

Термины «технология» и «образовательная технология» по причине своего широкого применения требуют первоначального уточнения. Во-первых, целесообразно, на наш взгляд, отделять от образовательных технологий технологии обучения (иногда их называют методиками) и технологии воспитания. Мы исходим из того, что технологии обучения и технологии воспитания являются частными по отношению к образовательной технологии.

Во-вторых, технологии обучения и технологии воспитания имеют место быть в полном объеме в образовательном процессе. И чем больше их – тем лучше. И их совершенствование, собственно, одна из задач педагогики.

И, в-третьих, образовательная технология, как более общая категория и более общее социальное явление, есть общая организация системы образования, которая включает в себя нечто большее, чем технологии обучения и технологии воспитания, а именно: *а) целевые установки образования: в целом и б) методологические принципы построения системы образования.* Система образования как целое – это *национальная форма и способ духовного производства, в основе которых лежит конкретная (т.е. детерминированная конкретно-историческими условиями) образовательная технология.* И то, какая это образовательная технология, зависит от целевой установки системы образования и принципов ее построения.

Исходя из этих установок, мы, чтобы выйти на методологический уровень анализа, будем говорить только об образовательных технологиях, а не о честных технологиях обучения и воспитания.

Начнем с того, что любой труд человека технологичен в своей основе, поскольку является деятельностью *а) предметной и б) сознательной.* По этой причине существуют древнейшие технологии в любой практической деятельности человека: в сельском хозяйстве, в ремесле и т.д. И не будет преувеличением сказать, что технологии как знанию о том «как сделать», столько же лет, сколько человечеству.

Однако сам вопрос технологичности человеческого труда до определенного времени не был проблемой для интеллектуалов, а именно – до Нового времени и зарождения индустриального общества в Западной Европе. Переломным моментом стала промышленная революция XVIII-XIX веков. Именно в конце XVIII века в описательных знаниях о технике стали выделять более фундаментальные, которые получили название «технологии». Вероятно, Иоганн Бекман (1739-1811) ввел в научный оборот этот термин, которым он назвал дисциплину, читавшуюся им в Геттингенском университете с 1772 года.

Социально-исторический смысл технологического переворота видится в том, что у человечества появилась возможность *а) управления трудом и б) массового производства. А вместе – управления массовым производством.* Эта возможность, конечно, появилась на базе зарождения науки Нового времени. И с тех пор технология в материальном производстве была прочно связана с

наукой и научными достижениями. Представить себе производственную технологию на базе религии, или на базе искусства, или на базе морали весьма проблематично, если не невозможно. Для индустриального общества технология стала ключом к прогрессу.

Следующим качественным скачком явилась научно-техническая революция середины XX века. На волне последней появляется уже теория систем и целая наука кибернетика, которая изучает процессы и механизмы самоорганизации и управления в природе, технике и социуме.

Экономика как научная мать технологии в общем и целом дает нам определение технологии как *воспроизводимой системы способов и приемов, позволяющей гарантированно получить заранее запланированный результат в массовом масштабе*.

Но столь глобальные процессы в экономике не могли не привести к столь же глобальным процессам в духовной сфере, в частности, – в образовании, где также рождается *первая образовательная технология*. Общеизвестно, что это – классно-урочная система Я.А.Коменского. Однако стоит обратить внимание на тот факт, что классно-урочная система как новая образовательная технология появилась за сто лет до Коменского. Первые гимназии, организованные по этой системе, появились у немецких протестантов в начале XVI века. И только в начале XVII века Я.А.Коменский обобщил этот опыт, придав ему системный характер и обеспечив его серьезным обоснованием, близким к научному, введя принцип пансофии. В чем, конечно, его неоценимая заслуга.

Очевидна и тривиальна связь новой образовательной технологии с экономикой: на образование возлагалась функция массового воспроизводства грамотной рабочей силы, соответствующей новым реалиям индустриального общества. Государственный заказ включал в себя также формирование в массовом же масштабе гражданина этого нового буржуазного государства. Наконец, и гражданский, и государственный заказ идеологически оформлялся протестантской религией, а затем и идеологией Просвещения. С помощью новой образовательной технологии в Европе решили задачу всеобщей грамотности.

При этом рассматривать рождение первой образовательной технологии как прямое следствие, заказ новой экономики индустриального общества – значит существенно упрощать историю. Еще в эпоху Возрождения в самом западноевропейском образовании накопились столь вопиющие противоречия, что без «инноваций» дальше двигаться было невозможно. Главное из них – противоречие между педагогической теорией и массовой педагогической практикой: педагогическая теория эпохи Возрождения в лице философов-гуманистов рисует нам обучение без насилия путем наблюдения за природой с учетом природы ученика и даже его индивидуальных особенностей. А школа, по словам педагога-гуманиста Р. Агриколы, все больше представляла собой юдоль страдания, где плачь и вопли детей не смолкали. Даже в школах гуманистов, которые были лишь редким исключением из правил, устанавливалась жесткая дисциплина. Позже, в своей «Великой дидактике» Коменский посвятил специальную главу «Как добиться дисциплины в новой

школе». Это вопиющее противоречие между гуманной теорией и крайне авторитарной, негуманной практикой, кстати, редко освещается в учебниках по истории образования, в которых образование эпохи Возрождения часто рисуется как сплошной триумф гуманизма. Классно-урочная система как образовательная технология и стала той формой, в которой разрешились образовательные противоречия эпохи Возрождения.

Но уже в следующую эпоху Просвещения в европейском образовании наметилось новое острое противоречие. Формой проявления этого противоречия стала *антиномия* натурализма и филантропинизма с одной стороны и неогуманизма и классицизма с другой. Нетрудно заметить, что суть этой антиномии – *конфликт между частным и общим интересом*. Что считать приоритетом – частные интересы каждого индивида (ученика и родителей) или общие интересы народа, государства, нации? Результатом стали инновации, родившиеся в самом образовании. Их три: *реальная школа, профессиональное педагогическое образование (включающее в себя дидактику и частные методики) и новый университет (с его ориентацией на науку)*. Технология духовного производства существенно меняется.

Классно-урочная система продолжала успешно выполнять свои функции вплоть до XIX века включительно, но в XIX веке стала давать сбои. Причина – стремительная политизация всей социальной жизни Европы. Эта тенденция политизации обостряла до предела социальные противоречия в европейских странах и выдвигала на повестку дня вопрос социального управления. И Западная Европа, следуя логике Просвещения как своей исторической почве, закономерно возложила на образование функцию социализации в объеме, гораздо большем, чем образование того времени могло вынести. В результате образование в западном индустриальном обществе все более становилось *сферой производства* со всеми, или почти всеми, его признаками. И среди них главные – *управляемость* процессом и *массовость*. И, как следствие, – обострение противоречия между частным и общим. В этот раз это противоречие выступает как антиномия формального (классического) и материального (реального) образования. Эту задачу согласования частного и общего интереса практически пытаются решить и в Германии, и в Англии, и во Франции – хотя и везде по-своему. По сути, над этим работают и Ф.А.В. Дистервег, и И.Ф. Герbart, и И.Г. Песталоцци, и Ф. Фребель, и М. Монтессори.

Но XIX век политизировал не только элиты, но и массы: в образованной индустриальной Европе росли и усложнялись человеческие потребности, в том числе и духовные, самих людей. И классно-урочная система как образовательная технология на рубеже XIX-XX веков переживает кризис. Суть этого кризиса – противоречие между частным и общим интересом в самой классно-урочной системе, эффективной экономически, но включающей в себя серьезный потенциал авторитаризма.

Из этого кризиса классно-урочной системы как образовательной технологии Французская Республика, Германия, Англия и США выходят по-разному. Французское и немецкое «континентальное» образование пошло по пути приоритета общего над частным. Государство в образовании этих стран

осталось ведущим субъектом образовательной деятельности. Но если французское образование (с уникальным историческим опытом революций и левого движения во Франции) на протяжении всего столетия пребывало в поисках равновесия между общим и частным интересом, то немецкое, в силу известных исторических причин, предпочло абсолютный приоритет нации, то есть приоритет общего перед частным.

Биологизаторская трактовка нации и формальное, не диалектическое решение серьезного противоречия в 30-е годы перевернули в немецком образовании все с ног на голову: общий национальный интерес превратился в частный интерес крупного капитала, прикрывающегося частным же интересом арийской нации. Нам хорошо известны как неоспоримые технологические достоинства и результаты этой образовательной технологии, позволившей за короткий срок оболванить умнейшую нацию, так и катастрофический результат ее применения. Еще одно свидетельство того, что образовательная технология сама по себе ни хороша, ни плоха; она – средство. К сожалению, этот печальный опыт сегодня воспроизводится некоторыми политическими и социальными субъектами, и технологии обработки сознания в направлении частного интереса, вооруженные современными научно-техническими достижениями, работают с еще большей силой. Впрочем, вывод о том, что единственное, чему учит история, это то, что она никого ничему не учит, не так уж плох, как может показаться на первый взгляд. Он, по крайней мере, не дает права всю «ответственность» возложить на «объективные законы истории».

В решении противоречия между общим и частным интересом в образовательной технологии Англия и США отдали приоритет частному, что было постепенно оформлено идеологией в терминах «прав человека», «свободы личности», «плюрализма и т.д. Надо отдать должное, однако, англосаксонскому образованию, где государственное образование, а вместе с ним и общий национальный интерес, все же играет немалую роль. Однако в не прекращающемся на протяжении всего столетия споре о приоритетах в образовании Англия и США все же склонялись к приоритету частного над общим. Просто в силу декларируемого ими самими лидерства в продвижении идеалов демократии. Тот факт, частный интерес в образовательной технологии, понимаемый как интерес каждого индивида, в условиях современного Западного общества неизбежно превращался в частный интерес корпораций и крупного капитала, превращая политическую нацию в массовое общество, оставался вне анализа. И по вполне понятным причинам.

Этот процесс хорошо прослеживается на примере образования США. Образование, которое было поставлено полностью на фундамент частного интереса, – это прагматизм (прогрессивизм), родоначальником которого является Д. Дьюи, автор работы «Демократия и образование». Этот частный интерес, то есть интерес индивида, под крышей «демократии» выдавался за общий. В самих США это понимали, и на протяжении всего столетия велись бурные дискуссии в образовательной интеллектуальной среде [См., например: Гурко, 1958]. Кульминационным моментом в этих дискуссиях и поисках можно считать доклад Национальной комиссии по уровню образования «Нация на

границы риска», в котором было сказано: «...педагогические основы нашего общества находятся в состоянии разрухи из-за усиливающегося потока посредственности, который угрожает нашему будущему, как народу, так и государству» [National Commission..., 1983, p. 5].

Результат решения проблемы общего и частного в образовательной технологии ведущими странами Запада был общий: создание параллельно двух систем образования – для элиты и для массы. Степень прозрачности и социальной мобильности – это уже вопрос технический, второстепенный. Главный вопрос образования и просвещения народа как целого, как политической нации, тем самым, снимался. Решался же только узкий, частный вопрос управления и массового производства рабочей силы. А с появлением общества потребления эта образовательная технология (две системы образования) стала работать на производство массового сознания потребителя. Эпоха же постмодерна в сочетании с новыми технологиями информационного общества дала на этом пути столь потрясающий эффект, что специалисты заговорили о дегуманизации и расчеловечивании.

Настало время вспомнить страну, которая антиномию между общим и частным решила иначе, хоть и тоже сугубо политическим путем. Впрочем, как показывают исследования, политическое решение многих социальных противоречий – это отечественная традиция, от которой не уйти. В России, в силу своей исторической специфики, антиномия общего и частного превращалась по форме в антиномию отечественного и западного, отечественной традицией и западного опыта. Отечественная традиция была часто отсталой, непрогрессивной, однако в содержании своем имела важнейшие культурные смыслы (и не обязательно православные!) и достаточный к XIX веку уровень рефлексии (К.Д. Ушинский как итог этой рефлексии). А с другой стороны, западный опыт был, безусловно, прогрессивным, однако никогда в России не мог быть в полном объеме применен в отечественном образовании. Перед отечественным образованием всегда стояла проблема – *как адекватно использовать европейский опыт на отечественной почве*. Проблемой, собственно, была всегда мера этого использования.

Эта мера была уникально соблюдена и найдена в СССР, где политическими средствами, притом не сразу, а только в 30-е годы, была создана уникальная система образования и *единая политехническая трудовая школа с задачами всестороннего (эстетического, нравственного и физического) воспитания в рамках единой идеологии*.

Вывод, к которому мы подходим, следующий. Сегодня в современном крайне политизированном и активном «снизу» обществе главной проблемой образования остается проблема противоречия общего и частного интересов. Суть этой проблемы – *оптимальное сочетание общего и частного интереса в рамках единой образовательной парадигмы и на базе единой образовательной технологии*.

Как всегда, Россия вынуждена решать эту проблему в форме антиномии между Западным опытом (две системы образования) и отечественной

культурной традицией, для которой, во-первых, чужд такой подход по определению, а во-вторых, в опыте которой уже есть более прогрессивная единая политехническая трудовая школа с задачами всестороннего (эстетического, нравственного и физического) воспитания. Очевидно, что меняется идеология. И это, вероятно, и является ключом к решению всей проблемы: какая идеология должна придти на смену социалистической?

Представляется, что такое оптимальное сочетание отечественной образовательной традиции и западного прогрессивного опыта не может быть найдено в рамках таких образовательных парадигм, как прагматизм (игнорирующий общий интерес как таковой) [См.: Фомин, 2011], неотомизм (слишком фундированный религией католицизма, чуждого нам духовно), сциентизм (с его вульгарным, естественно-научным пониманием материи и сознания), экзистенциализм (с его безграничным индивидуальным творчеством). Вопрос сумеет ли сегодняшняя идеология православно-либерального консерватизма сыграть такую роль для образования остается весьма дискуссионным. И слабость ее очевидна: она мало связана с наукой и слишком связана с политикой.

*Мы считаем, что отечественная система образования только тогда будет эффективной и отвечать вызовам времени, когда будет: а) развиваться как единая система в рамках парадигмы эссенциализма [Knight, 1998], научной в своей основе и ориентированная на личность, а не на индивида; б) формироваться на базе **классно-урочной системы** как образовательной технологии, со всем **разнообразием частных технологий воспитания и обучения**. Эссенциализм – это база для адекватного понимания действительности (природы и общества) всем народом, а не только элитой. Классно-урочная система – это образовательная технология массового духовного производства, без которого сегодня невозможно существовать такой державе, как Россия. Разнообразие в частных технологиях обучения и воспитания необходимо для продуктивного абсорбирования прогрессивного мирового педагогического опыта.*

Литература

Гурко Л. (Leo Gurko) Кризис американского духа. Сокращенный перевод с английского И.С.Тихомировой. М.,1958.

Фомин А.П. Прагматизм: чужое прошлое как наше будущее // Гуманитарные практики в современном социуме: модернизация и глобализация. Сборник научных трудов. СПб.,2011. С.327-336.

National Commission on Excellence in Education. A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform (Washington. DC: U.S. Government Printing Office.1983.

Knight G.R. Philosophy and Education: An Introduction in Christian Perspective. N-Y. 1998.