

УДК 316.752/754 (15.41.31)

Е. Д. Степанова

## РАЗВИТИЕ И ПРОДУКТИВНОСТЬ КАК БАЗОВЫЕ ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проведен анализ понятий «развитие» и «продуктивность» как базовых ценностных ориентиров российского образования. Показаны терминологическое несовершенство понятийного аппарата отечественной педагогики и его следствия в практике образования. Выявлена тенденция к увеличению роли продуктивности в качестве ценностного ориентира для системы образования в Российской Федерации.

**Ключевые слова:** система образования, ценностные ориентиры, развитие, продуктивность.

В Федеральном законе «Об образовании и воспитании в Российской Федерации», вступившем в законную силу 1 сентября 2013 года, даны следующие трактовки двух важнейших понятий: образование понимается как процесс, осуществляемый «в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов», а воспитание – как «деятельность, направленная на развитие личности» [1]. Следовательно, развитие является важнейшим ценностным ориентиром современного российского образования. Квантификация текста указанного ФЗ в соответствии с темой данной публикации дала следующие результаты: понятие «развитие» как цель обучения и воспитания употребляется в нем 46 раз, в контексте недостатков и трудностей в развитии – 9 раз, в контексте особенностей развития – 5 раз, понятие «продуктивность» вообще не встречается. Однако есть практические основания и теоретические аргументы, позволяющие утверждать, что именно продуктивность в настоящее время приобретает все большее значение в качестве концептуального ориентира для системы образования в России.

Практические основания связаны с тем, что с 1996 г. реализуется федеральная целевая программа «Дети России» с подпрограммой «Одаренные дети», которая не только своевременно пролонгируется, но и повышает свой статус. В государственных документах последних лет подчеркивается, что одновременно с реализацией новых образовательных стандартов должна быть выстроена разветвленная система поиска и поддержки талантливых детей, а также их сопровождения в течение всего периода становления личности. В настоящее время широко обсуждается проект Концепции интеграции эффективных механизмов поиска и поддержки талантливых детей и молодежи в общенациональную систему, рассмотренный на заседании коллегии Минобрнауки РФ. Столь пристальное внимание к одаренным и талантливым обучающимся свидетельствует о некотором концептуальном развороте отечественной системы образования в сторону продуктивности. Теперь не только декларируется полный спектр продуктивно-

сти в образовательном процессе, его субъектах и продукте: от ограничений возможностей достичь определенного образовательного уровня по причине индивидуальных потребностей и (или) возможностей здоровья до высшего уровня продуктивности (талант, одаренность), но и растет внимание именно к полюсу высокой продуктивности.

Проиллюстрируем этот рост внимания статистически: число коррекционных школ в России, по данным Минобрнауки, за последние годы сократилось на несколько сотен, причем это сокращение происходит на фоне роста на каждой следующей ступени основного общего образования количества обучающихся, страдающих хроническими недугами, и роста образовательных учреждений, ориентированных на высокую продуктивность. Таковыми провозглашают себя в учредительных документах школы повышенного уровня (лицеи, гимназии, школы с углубленным изучением тех или иных предметов). Причем количество школ повышенного уровня образования в России растет в течение последних двух десятилетий даже на фоне общего сокращения школьной сети.

Теоретические аргументы, позиционирующие продуктивность в качестве ценностного ориентира для образования в Российской Федерации, можно найти в результате семантического, исторического и психолого-педагогического анализа. Понятие «продуктивность» больше соответствует роли ценностного ориентира для российского образования, чем понятие «развитие». К такому выводу приводит анализ семантических пространств этих понятий при использовании в российском образовании. Концептуальным ценностным ориентиром образования может быть лишь исключительно позитивное понятие, каковым из двух вышеназванных является лишь понятие «продуктивность». Дополнительное уточнение позитивности при употреблении понятия «продуктивность» не требуется, так как все понятия из его семантической группы («хорошее качество», «польза», «нужность кому-либо») содержат позитивный семантический оттенок, зафиксированный в исходном понятии «продукт». Противоположный ему негативный смысл передается без использования определений, как это имеет место быть при упо-

треблении понятия «развитие» («девиантное развитие», регрессивное развитие» и т. п.). Его содержат понятия «непродуктивность» и «контрпродуктивность», которые встречаются в психолого-педагогическом дискурсе очень редко [2]. Семантическими аккумуляторами выступают, как известно, философские категории. В философском словаре под редакцией И. Т. Фролова зафиксировано следующее значение: «Развитие – закономерное, направленное, качественное изменение материальных и идеальных объектов» [3, с. 379], имеющее две противоположные тенденции – прогресс и регресс [3, с. 365]. Следовательно, развитие как ценностный ориентир образования нуждается в важных уточнениях, прежде всего в уточнении своей направленности, но этого практически не происходит. Позитивный контекст при употреблении понятия «развитие» остается доминирующим и в современном отечественном образовании: развитие может быть особенным, недостаточным по темпам, сопряжено с дополнительными трудностями, но оно носит семантический оттенок изменения прогрессивного. Уточнение типа «прогрессивное развитие» считается в современной отечественной научно-педагогической литературе по-прежнему семантически излишним, при этом употребляются понятия «задержка развития», «коррекция развития» и в исключительно негативном контексте «девиантное развитие», хотя одаренность и талант есть не что иное как девиация развития в строго научном содержании понятия «девиация».

Семантическое смещение к полюсу позитивности может восприниматься оправданным, так как профессиональная педагогическая деятельность должна приводить лишь к позитивным результатам. Однако негативные изменения (снижение мотивации, учебной результативности и др.), к сожалению, являются результатами и педагогических воздействий. Поэтому употребление понятия «развитие» в узкопозитивном ракурсе не позволяет создать общую картину человеческого развития во всем многообразии его проявлений. Игнорирование на понятийном уровне может сопровождаться тем, что многие негативные изменения и их результаты станут не заметными для педагогов. Ученые и практики не должны забывать о возможных отрицательных последствиях педагогических воздействий для создания более совершенных методов и приемов. Устойчиво встречаются определенные предиспозиции: позитивные результаты – заслуга школы; негативные – вина среды и родителей.

Подобные монодисциплинарные неточности в употреблении важнейшего понятия с неизбежностью приведут к уточнению ценностного ориентира образовательных систем с введением дополнительных параметров эффективности или к смене ценностного ориентира. Продуктивность начинает быть и пара-

метром эффективности развития, и самостоятельным ценностным ориентиром функционирования российского образования. Это сопровождается изменениями в терминологическом аппарате отечественной педагогики. В нем появляются и прочно закрепляются такие понятия, как «продуктивное образование» (Е. А. Александрова), «продуктивное обучение» (М. И. Башмакова, С. Б. Попцов), «интеллектуальная продуктивность» (Г. В. Бугова, Н. Б. Горюнова, В. Н. Дружинин), «уровни продуктивности» (Н. В. Кузьмина), «продуктивное развитие» (К. Г. Максимов). Понятия «продуктивное образование» и «продуктивное обучение» делают продуктивность таким ценностным ориентиром образования и обучения, каковым выступало в свое время понятие «развитие» в отечественной концепции развивающего обучения.

Для решения проблемы несовершенства терминологического аппарата, описывающего цели и ценности отечественной образовательной системы, недостаточно ограничиться улучшениями, уточнениями, расширением, сужением, углублением, т. е. всем арсеналом «локальной оптимизации» в узких рамках монодисциплинарного педагогического анализа. В данном случае определенный вклад может внести попытка аксиологического анализа [4] или непродолжительная временная ретроспектива употребления понятия «развитие» в масштабах системы образования нашей страны. Исторический ракурс рассмотрения должен дать ответ на вопрос о том, почему неоднозначно позитивное понятие «развитие» было и остается ценностным ориентиром для системы образования в нашей стране. Небольшой исторический экскурс показывает, что в стране «развитого социализма» регрессивный контекст в сфере образования и воспитания подрастающего поколения был неостребованным прежде всего по идеологическим причинам: страна реализовывала пятилетние планы, и все в ней должно было прогрессивно развиваться. Сейчас пятилетние планы развития страны заменены более локальными программами и концепциями развития, идея необходимости прогрессивного развития остается устойчивой характеристикой менталитета россиян.

Как и советская страна в целом, система образования в ней ориентировалась на единственность правильного пути. Поэтому имевшиеся расхождения между общекультурным употреблением понятия «развитие» и традицией его употребления в отечественной педагогической науке и практике исключительно в позитивном контексте не были предметом серьезного анализа и критики. Когда движение по «единственно правильному пути» начинает снижать эффективность образовательной системы страны, формируется потребность в педагогических нововведениях, которая тоже не была должным

образом отрефлексирована. Лучшей реализацией этой потребности становится разработка теории и практики развивающего обучения в 1950–1970-е гг. В советской педагогике 1980-е гг. становятся периодом новаторства, результатом которого было локальное (педагог-новатор или авторская школа) повышение эффективности. Концептуальным ценностным ориентиром педагогических нововведений выступало развитие преимущественно индивидуальное и интеллектуальное. 90-е гг. XX в. в российском образовании можно охарактеризовать как период дифференциации и диверсификации, первостепенную важность приобретает идея множественности возможных способов организации образования, сопровождаемая ощущением потери ценностных ориентиров у многих педагогов страны. Появление ФЗ «Об образовании» (1992) и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996) законодательно закрепляет представления об образовательных уровнях и цензах и уменьшает ощущение ценностной неопределенности. Следовательно, точность в определении ценностных ориентиров в нашей стране некоторый период вовсе не требовалась из-за идеологических ограничений, а затем концептуальные ориентиры отсутствовали по причине неизбежной временной задержки осмысления и концептуального оформления стремительных изменений в системе образования Российской Федерации.

В результате психолого-педагогического анализа обнаруживается следующая тенденция: у понятия «развитие» постепенно уменьшается ценностно-ориентирующая роль из-за исследований психического развития (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин). Они актуализируют несоответствия между процессом развития и учебно-воспитательным процессом. Развитие дискретно, так как появляются новообразования, а учебно-воспитательный процесс оценивается как непрерывный. Осознание этого несоответствия приводит к широкому обсуждению в педагогической среде проблем преемственности и межпредметных связей. Развитие – многофакторный процесс, биологические и некоторые социальные факторы развития не доступны или малодоступны для педагогических воздействий. При этом учебно-воспитательный процесс должен привести к заданным стандартам. Уменьшения этого противоречия пытаются достичь через создание специальных комиссий, объединяющих работу педагогов и медиков, привлечения ресурсов семьи и сетевое партнерство. Ведущей деятельностью в развитии не всегда бывает учебная. Признание этого приводит к появлению в педагогическом арсенале активных методов обучения, игровых тренингов и т.п.

В условиях современной России начинают проявляться другие факторы, снижающие ценностно-ори-

ентирующую роль понятия «развитие» в отечественном образовании. Каковы эти факторы? Помимо несовершенства терминологического аппарата современной российской педагогической науки, это снижение связано с актуализацией проблемы человеческого фактора и темпами социокультурных изменений. Если не сработал человеческий фактор, то далеко не всегда человек, на которого были возложены какие-либо функции, не знал или не умел их выполнять с необходимой скоростью. По данным ГИБДД, из 28 тыс. погибших в ДТП в России в 2012 г. 10,5 тыс. стали жертвами из-за превышения скоростного режима, более 5 тыс. – из-за выезда на встречную полосу, а ведь все водители прошли и подготовку, и итоговую аттестацию. Анализ неудовлетворительной работы, аварий и катастроф помог сделать ЗУНы окончательно «пресловутыми»: люди и знают, и умеют, и натренированы, но в нужный момент не делают то, что от них ожидалось. Появляются новые результирующие параметры для российского образования – готовность и компетентность. Оба этих параметра включают мотивационный компонент, т. е. продукт образовательной системы получает двухфакторную результативность: «хочу» и «могу». Н. В. Кузьмина называет такую результативность продуктивностью. Она полагает, что у каждой ступени образовательной системы есть своя особая продуктивность в виде готовности выпускника перейти на следующую ступень образования, а в конечном итоге – готовность выпускников постдипломного образования к повышению продуктивности производственной деятельности и развитию научно-технического процесса [5].

Темпы социокультурных изменений также потребовали уточнений в концептуальных ориентирах российского образования. Прогнозы относительно времени устаревания знаний, умений и навыков становятся все более трудными. Важной становится универсальность учебных действий, повышающая длительность их выполнения. С позиций универсальности более соответствующим функции ценностного ориентира является понятие «продуктивность»: если понятие «развитие» фиксирует в своем содержании изменения, то это неизбежно придает ему семантический оттенок непостоянства: хотя изменения и необратимые, но они могут продолжаться. В семантическом пространстве понятия «продуктивность» зафиксирована большая устойчивость, так как продукт носит семантический оттенок некоторой законченности.

Если можно работать по-разному и в различных условиях, то с неизбежностью актуализируется в условиях современного российского образования проблема сопоставимости и оценки результатов. Следовательно, результат функционирования образовательной системы теперь необходимо как-то измерять, так как она становится дифференцированной

и диверсифицированной и одновременно соответствующей образовательным уровням и цензам, т. е. стандартизированной. Переход от новаторства к стандартизации в условиях дифференциации и диверсификации сопровождается переходом к большей автономии и экономической независимости в условиях расширяющегося рынка образовательных услуг.

Вектор исторического движения от новаторства к независимости российских образовательных систем различного уровня сопровождается и движением педагогической мысли по вектору развитие – продуктивность. Рассогласование в понимании ценностного ориентира между заказчиками, потребителями образовательных услуг и специалиста-

ми, их оказывающими, может серьезно затруднить выбор образовательного учреждения в соответствии с имеющимися образовательными потребностями и интересами в условиях расширяющегося рынка образовательных услуг. Естественно, что уточнение целей и ценностей образования постоянно сопровождает процесс реформирования российского образования.

Таким образом, «развитие» и «продуктивность» – это общенаучные понятия с длительной историей употребления, большой контаминацией и культурными наслоениями. Они широко используются в современном российском образовании, но в качестве концептуальных ориентиров они требуют дальнейшего осмысления.

### Список литературы

1. ФЗ «Об образовании и воспитании в Российской Федерации». URL: <http://www.минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 23.09.2013).
2. Степанова Е. Д. Продуктивность в психолого-педагогическом дискурсе: опыт контент-анализа энциклопедического текста // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2007. Вып. 10 (73). С. 88–91.
3. Философский словарь / под ред И.Т. Фролова. М.: Политздат, 1991. 560 с.
4. Ревякина В. И. Аксиологические аспекты педагогического образования // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2000. Вып. 8. С. 9–12.
5. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория фундаментального образования. СПб.: Центр стратегических исследований, 2012. 382 с.

Степанова Е. Д., аспирант.

**Томский государственный педагогический университет.**

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: elena.stepanova2010@mail.ru

*Материал поступил в редакцию 20.05.2013.*

*E. D. Stepanova*

## DEVELOPMENT AND PRODUCTIVITY AS A BASIC VALUABLE REFERENCE OF RUSSIAN EDUCATION

The publication is devoted to the analysis of the concepts “development” and “productivity” as the basic valuable reference of Russian education. Terminological shortcomings of the conceptual apparatus of pedagogy and its implications in the practice of education are displayed. The tendency to increase the role of productivity as a valuable reference for the education system in the Russian Federation is showed.

**Key words:** *education system, valuable reference, development and productivity.*

### References

1. *Federal Law “On Education and Upbringing of the Russian Federation”*. URL: <http://www.минобрнауки.рф/документы/2974> (accessed 09.23.2013) (in Russian).
2. Stepanova E. D. The productivity in psychological and pedagogical discourse: the experience of the content analysis of the encyclopedic text. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2007, no. 10 (73), pp. 88–91 (in Russian).
3. *Philosophical Dictionary*. Ed I. T. Frolov. Moscow, Politzdat Publ., 1991, 560 p. (in Russian).
4. Revyakina V. I. The valuable aspects of the pedagogical education. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2000, no. 8, pp. 9–12 (in Russian)
5. Kuzmina N. V. *Akmeological theory of fundamental education*. St. Petersburg, Center for Strategic Research Publ., 2012. 382 p. (in Russian).

**Tomsk State Pedagogical University.**

Str. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: elena.stepanova2010@mail.ru