

# ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

В.А. Неудакин

## ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

**Аннотация:** в данной статье производится обзор имеющихся в научной литературе точек зрения по вопросу целей образовательного процесса. На основе подробного анализа сделана попытка представить обобщённую, цельную картину проблемы. В процессе данного рассмотрения в систематизированном виде обозначен круг тех вопросов, которые должны быть решены для эффективной практической реализации проблемы целей образовательного процесса.

**Ключевые слова:** педагогика, психология, образование, воспитание, отношения, цели, преемственность, ценности, результат, эффективность.

### Введение

При реализации любой деятельности первоочередное значение имеет цель, которую ставит перед собой человек, поскольку именно она определяет направление движения и связанные с ним предварительные этапы, а также становится критерием оценки промежуточных результатов.

Чем чётче и понятней обозначена цель, тем проще её достигнуть, так как становится ясно в какой точке необходимо сфокусировать свои усилия. Именно фокусировка сил предопределяет наибольшую эффективность деятельности. Отсутствие же сформулированной цели приводит к потере ориентиров, разнонаправленности и нескоординированности прилагаемых усилий, и, как следствие, к бесполезной растрате имеющейся энергии и ресурсов.

Особенно значимой целью становится в случае совместных усилий, когда она является не просто личной перспективой, а общим критерием движения и оценки. Только цель позволяет в таких условиях достичь единства в общих устремлениях и сохранять слаженность работы всех участников какого-либо проекта.

В связи с этим актуальное и высокое практическое значение имеет проблема целей образовательного процесса, в котором задействовано огромное количество институциональных образований, специалистов и

других людей. Без хорошо обозначенной, известной и принятой картины целей образования невозможно сформировать эффективное развитие данной области общественной жизни.

### Обзор состояния научного исследования проблемы

В целом вопрос целей образовательного процесса в той или иной форме и степени затрагивается многими исследователями. Однако данная проблема часто рассматривается только с теоретической точки зрения и раскрывается в общих чертах. Только в небольшом количестве трудов данному вопросу уделяется большее внимание.

Приступая к обзору научных работ по целям образовательного процесса, хотим обратить внимание на то, что большинство исследователей разделяют цели воспитания и цели обучения, которые являются глубоко взаимосвязанными между собой, что подразумевает взаимодействие и взаимозависимость целей этих двух процессов в едином воспитательно-образовательном, педагогическом процессе. Однако большее внимание и выраженный акцент в исследованиях всё-таки делается на цели воспитания<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. С. 76-80; Харламов И.Ф. Педагогика. М.: Гарда-

Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ (проект № 11-33-00111а2 «Междисциплинарное исследование социокультурных механизмов преемственности ценностей»).

Наиболее подробные исследования по проблеме целей образовательного процесса, обнаруженные нами, принадлежат И.Ф. Харламову, Э.Н. Гусинскому, Ю.И. Турчанинову, А.Г. Гусеву, Н.М. Борытко, В.В. Серикову, И.П. Подласому, Т.И. Боровковой, И.А. Мореву, О.Г. Игнатенко.

Работы Н.М. Борытко<sup>2</sup> и В.В. Серикова<sup>3</sup> представляют обзор отечественной мысли на данную проблему. По словам Н.М. Борытко, исследование вопроса имеет большие традиции в отечественной философии и педагогике, о чём свидетельствуют труды Н.А. Бердяева, П.П. Блонского, К.Н. Вентцеля, П.Ф. Каптерева, Н.К. Крупской, Н.О. Лосского, А.В. Луначарского, А.С. Макаренко, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, П.А. Флоренского, С.Т. Шацкого и др. В советское время проблема стала конкретизироваться в работах Г.Н. Прокументовой, В.С. Безруковой, Х.Й. Лийметс, С.А. Расчетиной, что привело к выявлению многоуровневости и многоаспектности целей, выделению результативных и процессуальных целей, разделению целей воспитательной деятельности и общих целей учителей и учеников и т.д.

Далее Н.М. Борытко рассматривает проблему цели как таковой и проводит анализ целей образования и воспитания, пытаясь определить, как должен проходить этот процесс, что должно быть конечным результатом, каковы критерии правильности поставленной ценности, какими должны быть критерии критической оценки имеющихся целей. В итоге в исследовании формулируются основополагающие правила постановки цели воспитания<sup>4</sup>.

В.В. Сериков также обращается к степени изученности проблемы целей образовательного процесса в советское время и отмечает, что цель воспитания разработана слабо и ещё менее конкретно представлена проблема целей обучения. В итоге он задаётся следующим вопросом: есть ли необходимость в определении содержания целей образовательного процесса или же они полностью совпадают с социальным и государственным заказом? При ответе на данную дилемму, В.В. Сериков на основе анализа подчёркивает необхо-

димость стремления к гуманистическим целям, что подразумевает учёт не только социального запроса, но и мнений самих учащихся, а также учителей. Проводя исследование, он критикует обращение отечественной науки к западным концепциям и пытается проанализировать модель целеполагания<sup>5</sup>.

Хотим указать, что наиболее широкое рассмотрение проблемы целей образовательного процесса связано с развитием философии образования и антропологической педагогики, которые в качестве основной проблемы рассматривают такие вопросы, как: зачем необходимо образование и к чему оно должно приводить? Если антропологическая педагогика обращается к этим вопросам для обоснования ценности самого человека<sup>6</sup>, то философия образования пытается дать объективный независимый взгляд на проблему, в результате чего делает наиболее ценный вклад в исследование проблемы целей образовательного процесса.

В частности в работе Э.Н. Гусинского, Ю.И. Турчанинова<sup>7</sup> предпринимается попытка классификации исторических точек зрения на проблему целей образования, где выделяются различные подходы, в их числе: культурный консерватизм, эссенциализм, перенниализм, аналитическая философия, ценности развития и роста, экспериментализм, экзистенциализм, образование для психологической зрелости, образование для приспособления к жизни. На наш взгляд, приведённая классификация является очень важной для уяснения проблемы целей образования и представляется намного более полной и детальной, чем аналогичная классификация, приведённая американским учёным К.К. Ховардом, который выделил лишь 4 подхода: идеализм, прогрессивизм, эссенциализм и прагматизм<sup>8</sup>.

Говоря об анализе исторического развития проблемы целей образовательного процесса, необходимо упомянуть работу А.Г. Гусева, который в ретроспективе отечественной истории пытается проследить процесс

рики, 1999. С. 30, 80; Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебное пособие. СПб: Питер, 2008. С. 33.

<sup>2</sup> Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности / Науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. 181 с.

<sup>3</sup> Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.

<sup>4</sup> Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности / Науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. С. 72-84.

<sup>5</sup> Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. С. 35-45.

<sup>6</sup> Максакова В.И. Педагогическая антропология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. С. 16-25.

<sup>7</sup> Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М.: Логос, 2000. С. 140-154.

<sup>8</sup> Ховард К.К. Теории общего образования // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 3: Философия. Реферативный журнал. 1996. № 1. С. 112-125.

перехода целей образования из периода премодерна, где превалирует религиозный (православный) подход к образованию, в эпоху модерна, где под влиянием западных концепций цели образования переходят к светским, гуманистическим ориентирам, что завершается трансформацией в форму постмодерна, когда исчезает центральная ценность в целях образования, что в итоге приводит к возникновению ощущений неполноты и бессмысленности процесса<sup>9</sup>.

По нашему мнению, одно из самых подробных и чётких изложений проблемы целей образования принадлежит И.П. Подласому, который последовательно разобрал данный вопрос, начиная от понятия идеалов и ценностей, их природы, структуры, оправданности и заканчивая описанием исторического развития подходов к содержанию целей образования. Значимость исследования выражается в том, что И.П. Подласый, подробно разбирая содержание ценностей и целей образования, указал, что при утверждении одних и тех же понятий (напр., «общечеловеческие ценности», «всесторонне и гармонически развитая личность») в разные эпохи, разными учёными понимаются совершенно разные вещи, что требует большей внимательности и конкретики в определении этого вопроса<sup>10</sup>.

Важно сказать, что И.П. Подласый при рассмотрении проблемы основное внимание уделил именно целям воспитания, а не обучения, что, как мы уже говорили, характерно для многих точек зрения. Это объясняется тем, что воспитание имеет самое существенное значение в образовательном процессе, а обучение призвано способствовать правильному формированию личности за счёт достижения целей обучения.

В связи с этим, на наш взгляд, среди прочих исследований и работ выделяется материал Т.И. Боровковой и И.А. Моревой, которые не только охватили в своём рассмотрении широкий спектр целей всего образовательного процесса (включая и воспитание, и обучение), но и поставили вопрос серьёзного, практического отношения к проблеме. Прежде всего, они указали на первоочередную необходимость построения чёткой системы целей с точно обозначенными категориями и иерархией, что призвано обеспечить эффективность педагогической деятельности. В данном отношении они используют понятие педагогической таксоно-

мии, под которой подразумевается чёткая структура целей. Во-вторых, они обращаются к системе целей в когнитивной области образовательной деятельности, где предлагают использовать таксономию с конкретизацией когнитивных целей, разработанную Б. Блумом. И, наконец, они проводят подробное исследование существующих подходов к целям образовательного процесса, пытаются провести синтез и сформулировать систему целей с учётом всех уровней и аспектов жизни человека, включая мотивационные, ценностно-ориентационные, когнитивные и операционно-действенные<sup>11</sup>.

По нашему мнению, из всех рассмотренных материалов работа Т.И. Боровковой и И.А. Моревой является наиболее полезной и актуальной как с теоретической, так и практической точки зрения. Вместе с тем надо признать, что практическая (а во многом и теоретическая) сторона проблемы остаётся за рамками внимания научных исследований и практикующих специалистов, что также отметила О.Г. Игнатенко в своём диссертационном исследовании «Психология постановки учебной деятельности». По её мнению, вопрос целей образовательного процесса, в том числе целеполагания на уроках, остаётся размытым, нерешённым и неразработанным<sup>12</sup>. На ту же проблему указал А.И. Уман, который задаётся вопросом, почему педагогическая цель обучения фактически так и не приобрела статус категории и остаётся практически неразработанной<sup>13</sup>.

Кроме приведённых источников в научной литературе присутствует достаточно много ценных идей и подходов к рассмотрению проблемы целей образовательного процесса, однако часто они являются частью рассмотрения другой проблемы и чётко не выделены, либо фрагментарны и неполны, что лишает предложенные идеи и выводы однозначности, целостности и интегрированности в единую конструкцию вопроса.

Подводя итог обзора состояния научных исследований, отметим, что главными особенностями рассмотрения проблемы целей образования является большое количество точек зрения, большое количество

<sup>9</sup> Гусев А.Г. Генезис целей образования (историко-культурный анализ) // Теория управления (пилотный выпуск). С. 2-6.

<sup>10</sup> Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. С. 76-92.

<sup>11</sup> Боровкова Т.И., Морев И.А. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты: Учебное пособие. Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. С. 46-65.

<sup>12</sup> Игнатенко О.Г. Психология постановки цели учебной деятельности: Дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.07. М., 2005. С. 86-98.

<sup>13</sup> Уман А.И. Теория обучения: от традиционной к антропологической дидактике // Педагогика. 2010. № 1. С. 23.

интерпретаций, используемых понятий, высокая полемичность и зачастую низкий уровень конкретики, что затрудняет формирование целостной, понятной картины данного вопроса. Хотя отчасти подобное состояние вполне объяснимо, ибо, как правильно отмечает Н.М. Борытко, цель — явление глубоко субъективное, поскольку всегда определяется и ставится каждым лично<sup>14</sup>, что и подразумевает большое количество индивидуальных формулировок.

### *Точки рассмотрения проблемы*

Проблема целей образовательного процесса представлена широко, но неоднозначно, поэтому для рассмотрения содержания вопроса, мы не будем приводить цельные формулировки, представленные в научной литературе, а классифицируем существующие подходы с различных точек зрения, что поможет увидеть полный спектр имеющихся концепций. Для этого мы рассмотрим цели образовательного процесса с точки зрения субъекта, объекта, времени и пространства, и таким образом систематизируем имеющийся материал по данному вопросу.

**Цели образовательного процесса с точки зрения субъекта.** Это первый аспект, по которому различаются представленные в литературе точки зрения. В данном случае в центре нашего внимания оказываются следующие вопросы:

- Кто ставит и определяет цели образовательного процесса?
- Кто реализует данные цели?
- Какие отношения должны быть между теми, кто ставит цели, и теми, кто их реализует?

**Кто ставит и определяет цели образовательного процесса? Другими словами, кто или что имеет право на определение конечного результата образования.** В качестве таковых указываются: культура, общество, государство, экономика, жизненные проблемы, конкретный учитель, ученик с его интересами, лучшие представители человечества (мудрецы, философы, учёные), природа человека (разум, свобода, творчество и т.п.), инстинктивная природа человека, законы вселенной (справедливость, равенство и т.д.), Универсум, Бог.

При рассмотрении этого вопроса исследователи очерчивают круг тех субъектов, кто имеет право на определение целей образования, и затем указывают распределение значимости каждого из них в этом

процессе. Кто-то пытается подчеркнуть исключительное право одного (напр., в чистом религиозном образовании — у Бога, в чистой антропологической педагогике — у природы человека как такового), кто-то указывает на первоочередное право одного, но с обязательным учётом других (напр., человек как таковой, но с учётом культуры, общественного мнения и т.д.)<sup>15</sup>, кто-то пытается обосновать важность равномерного баланса между субъектами (напр., общество, учитель, ученик)<sup>16</sup>.

Вместе с тем, основная тенденция современной науки — определить в качестве главного субъекта постановки целей образования самого человека и его природу<sup>17</sup>. На практике сделать это довольно трудно, поскольку сложно определить, что в интересах человека, а что — нет, что ему понадобится, а что является навязыванием, где граница между свободой одного и свободой другого, где граница между стремлениями эксплуатировать и стремлениями помочь, между необходимой защитой и началом подавления. Таким образом, всё большее перемещение акцента к гуманистическим ориентирам порождает увеличение полемики по данному вопросу.

**Кто реализует поставленные цели? Другими словами, кто должен знать эти цели и прилагать усилия к их достижению.** В первую очередь, данную позицию отводят учителю. Однако, как понимают многие, без личного желания и стремления ученика ничего достичь не получится, поэтому сюда включают и ученика<sup>18</sup>. Семья всегда была обсуждаемым предметом в рамках этого вопроса, поскольку играет решающую роль в жизни учащихся, поэтому большое внимание уделяется сотрудничеству семьи и учебных заведений<sup>19</sup>. Когда вопрос подвергается дальнейшему рассмотрению, в качестве субъектов реализации образовательных целей выделяются все, кто так или иначе оказывает влияние на учащегося (то есть общество, где он проводит основное время; авторы книг, ведущие

<sup>14</sup> Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности / Науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. С. 74.

<sup>15</sup> Штурба В.А., Васильев С.С. Образование как социально-культурный феномен // Историческая и социально-образовательная мысль. 2009. № 1. С. 13.

<sup>16</sup> Новиков А.М. Постиндустриальное образование: Публицистическая полемическая монография. М.: Эгвес, 2008. С. 5-10.

<sup>17</sup> Скуднова Т.Д. Образование как способ ценностно-смыслового самоопределения в культуре // Философия права. 2009. № 6. С. 56-60.

<sup>18</sup> Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2002. С.92.

<sup>19</sup> Вальтер Е. Семья и школа: оздоровление социума // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2008. № 5. С. 25-28.

телепередач, журналисты, актёры, и т.д. и т.д.). В самой своей крайней интерпретации в качестве субъекта реализации целей образования становится всё жизненное пространство учащегося<sup>20</sup>. В силу этих причин учёные пытаются определить степень значимости каждого из субъектов, баланс сил воздействия, процесс обретения авторитета в глазах учащегося и др. Одни подчёркивают исключительную важность учителя среди всех остальных, другие отдают основополагающее значение личной устремлённости ученика, следующие делают решающий акцент на семье.

Ясно, что главной проблемой в данном вопросе становится единство усилий, поскольку, если все субъекты будут трактовать цели образования по-разному, то их действия будут вести к разным результатам, проще говоря, получится классические Лебедь, Рак и Щука, о чём и говорят многие учёные, обсуждая вопрос сотрудничества семьи и школы, телевидения и образования и т.д.

**Какие отношения должны быть между теми, кто ставит цель и теми, кто их реализует?** Это ключевой вопрос в данной категории. Отношения — это канал взаимодействия между теми, кто имеет право ставить цель, и теми, кто её реализует. Поэтому именно отношения определяют, будут ли переданы поставленные цели образования к тем, кто реализует их, будут ли эти цели корректироваться, будут ли они искажены или дополнены, и, следовательно, будут ли они в конечном итоге достигнуты. Если этих отношений нет или они выстроены неправильно, никакой возможности достичь цели естественно не будет: каждый будет идти своим путём к своим целям<sup>21</sup>. Скрытые или явные нейтралитет, непонимание, автономность, соперничество, вражда между двумя типами субъектов в конечном счёте означают отсутствие целей образовательного процесса, а точнее их полную разнородность, разнонаправленность и, следовательно, результативную немощь.

В силу этих причин вопрос правильных отношений критически важен, потому что только в процессе единого взаимодействия можно будет добиться ожидаемого результата, однако то, как определить правильность тех или иных отношений и их эффективность, — проблема достаточно глубокая и сложная для исследования и оценки.

<sup>20</sup> Скорынина Л.В. Лестница, которая ведёт вниз или несколько педагогических ошибок // Успехи современного естествознания. 2007. № 4. С. 38-39.

<sup>21</sup> Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности / Науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. С. 81-82.

При рассмотрении, главным образом, определяется то, какую роль играет субъект, реализующий цели образования. Среди них следующие:

- **Исполнитель** — когда от субъекта реализации требуется простое исполнение поставленных задач и директив, это подразумевает большую работу субъекта, ставящего цель, поскольку он должен не только сформулировать её, но и разложить на задачи, прописать программу реализации и организовать контроль.
- **Слуга** — данная позиция субъекта реализации целей образования подразумевает не только формальное исполнение директив, но и эмоциональную причастность к поставленным целям, что делает его более значимым в общем процессе, поскольку он имеет собственное стремление к достижению обозначенных горизонтов.
- **Помощник** — в этом случае у субъекта реализации уже есть некая автономность и добровольность в общем процессе.
- **Представитель** — в таких отношениях субъект, реализующий цель, уже имеет полную самостоятельность и право на принятие автономных решений, которые, тем не менее, должны быть согласованы с субъектом, ставящим цель.
- **Интерпретатор-исследователь** — в данном случае субъект реализации цели рассматривается как опытный квалифицированный специалист, способный не только усвоить обозначенные цели, но и привнести в них более глубокое содержание, большую ясность и понятность, поэтому субъект, ставящий цель, готов принимать его мнение как авторитетное.
- **Компаньон** — в таких отношениях присутствует деловое доверие, поскольку каждая сторона уверена в сопричастности, взаимной заинтересованности и общем ожидаемом результате, поэтому субъект, реализующий цель, действует самостоятельно и принимает решения без согласования.
- **Друг** — на этом уровне существует глубокое взаимное доверие и субъект реализации цели кроме всего прочего имеет право, возможность и силу критиковать субъекта, ставящего цель, и влиять на его решения.
- **Покровитель** — в таком положении субъект реализации цели рассматривается как личность, оказывающая защиту субъекту, ставящему цель, и потому её решения, мнение и действия воспринимаются как оправданные и благожелательные.
- **Творец** — в таких отношениях субъект реализации цели воспринимается как единственная возможность достичь желаемого; только за счёт своих

личных возможностей он претворяет задуманное в жизнь, поэтому ему отдаётся вся инициатива по процессу реализации цели.

Итак, подводя итог по рассмотрению целей образования с точки зрения субъекта, можно сказать, что данная проблема имеет три степени осложнения на пути решения. Во-первых, необходимо определить состав, значение (иерархию) и отношения между субъектами, имеющими право ставить цель. Во-вторых, надо определить состав, значение (иерархию) и отношения между субъектами, которые реализуют цель. И, в-третьих, самое сложное, это определить систему взаимоотношений между обозначенными субъектами, ставящими цель, и субъектами, реализующими цель. На третьем этапе вариативность решений достигает бесконечности, что и обуславливает отсутствие чёткой картины по данному вопросу.

**Цели образовательного процесса с точки зрения объекта.** Это второй аспект проблемы целей образовательного процесса. Именно объекту уделяется наибольшее внимание в литературе, поскольку он определяет то, что должно стать конечным результатом образования. Вместе с тем здесь имеют место три следующие вопроса:

- Что должно быть результатом образования?
- Какие отношения должны быть между субъектом, реализующим цели образования, и объектом целей?
- Для чего нужен конечный результат образования?

**Что должно быть результатом образования?**

Естественно, это самый главный вопрос, который ставят перед собой исследователи, поэтому он наиболее содержательный и разработанный в научной литературе.

Во-первых, различаются подходы к степени детализации конечных результатов:

1. Некоторые обозначают лишь общие контуры, полагая, что либо конкретный результат можно определить только в конкретной ситуации, то есть с конкретным учеником, либо что цель образования сама по себе есть явление неопределённое, которое сможет конкретизироваться только по мере приближения к ней<sup>22</sup>.
2. Другие, не ограничиваясь общими набросками, предлагают рассматривать результат по нескольким уровням (например, в качестве ценностей — эгоцентрических, семейных, общественных,

общечеловеческих, универсальных<sup>23</sup> — или ожидаемых — общества, ученика, родителей, учителей)<sup>24</sup>.

3. И лишь немногие предпринимают попытки подробно детализировать систему конечного результата образовательного процесса<sup>25</sup>.

Во-вторых, различаются подходы непосредственно по содержанию результата. Привести полный перечень озвучиваемых результатов не представляется возможным, поскольку они различаются как по формулировке, так и по набору комбинаций, поэтому мы приведём примерную обобщающую классификацию упоминаемых в литературе ожидаемых итогов образования:

- Практические (прикладные) результаты — физическое здоровье, способности, умения, навыки (сюда включается набор практически освоенных знаний, умений, навыков, которые составляют самый низовой уровень ожидаемых результатов). Надо сказать, что ни один из исследователей при определении конечных итогов образования не ограничивается только этими видами достижений, они идут в совокупности с другими и являются внешним проявлением, составляя, так скажем, «инструментарный» набор личности.
- Психологические результаты — психологическое здоровье, различные компетенции, IQ, эмоциональный интеллект. В данную категорию включаются внутренние психические достижения, которые должны быть обретены в процессе образования. В целом, они схожи с первой группой и представляют собой практические (прикладные) навыки психологической и психической деятельности человека, поэтому они также не обозначаются исследователями, как главная цель образования, а представляются как необходимая, практически важная составляющая образованной личности<sup>26</sup>.
- Жизненно необходимые результаты (для политики, социума, экономики) — правильные модели

<sup>23</sup> Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. С. 83.

<sup>24</sup> Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. С. 44-45.

<sup>25</sup> Боровкова Т.И., Морев И.А. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты: Учебное пособие. Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. С. 46-65.

<sup>26</sup> Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. №10. С. 4.

<sup>22</sup> Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности / Науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. С. 72.

поведения, социальный интеллект, социализация, профессиональная квалификация и т.п. Данная категория ожидаемых результатов так или иначе признаётся одной из самых важных, поскольку определяет возможность человека найти себя в жизненном пространстве общества и так достичь межличностной, общественной, профессиональной, политической самореализации<sup>27</sup>. Ряд исследователей полагают это единственно важным и оправданным результатом обучения, и для современного этапа развития характерно перемещение основного акцента образовательных целей именно на данную категорию, что обусловлено активным развитием рынка и общественно-политической жизни. В особенности первоочередное значение данных целей образования подчёркивается официальными представителями государства<sup>28</sup>.

- Личностный результат — видение, образ, ценности, ориентации, самореализация, жизненная позиция. Именно этой категории отдаётся предпочтение наибольшим количеством учёных и исследователей. Формулируя данные результаты по-разному, авторы, тем не менее, подразумевают одно и то же: появление собственного независимого взгляда на жизнь, который выражается в выборе тех или иных ценностных ориентиров<sup>29</sup>. Кто-то называет такие ориентиры видением жизни, очень часто встречается понятие «формирование образа», который представляет собой морально-нравственный облик человека, определяющий ценности, правила поведения, взгляд на жизнь. В данном случае упоминаемые до этого результаты образования не отбрасываются, но рассматриваются как средство достижения этой цели, без которой все усилия полагаются напрасными и бесплодными. Хочется подчеркнуть, что данный результат подразумевает, в первую очередь, наличие осознанной, свободной, ответственной позиции человека.
- Надличностный результат — гармония, единство, сверхцели, духовное бытие. Эти результаты об-

учения ставятся в центр внимания главным образом религиозными мыслителями или учёными, рассматривающими проблемы жизни и образования с глубоких философских и нравственных позиций. В частности, это очень характерно для русской философской мысли конца XIX — начала XX веков, где в работах В.С. Соловьёва, Н.А. Бердяева, П.А. Флоренского, С.И. Гессена, А.Ф. Лосева и других вопросам цельности, единства, духовности уделяется первоочередное, определяющее значение<sup>30</sup>.

Надо полагать, что выделение этих целей связано с тем, что учёные и исследователи, понимая, что формирование у человека конкретного видения, образа или ценностных ориентиров ещё не является конечным пунктом развития, и принимая образование в качестве единственного процесса собственного развития, пытаются определить ту конечную цель, конечную позицию, которой должен достичь человек, двигаясь по жизни с помощью обретенного видения, нравственной позиции, образа жизни. Религиозные деятели принимали эту самую конечную цель априори, философы пытались достичь её с помощью своих рассуждений, учёные приходят к ней в результате изучения окружающего мира. Надо признать, что с практической точки зрения данную цель рассматривают довольно редко, поскольку она представляет собой настолько сложно воспринимаемую сиюминутных позиций категорию, настолько далёкую и трудно достижимую, настолько не связанную с насущными потребностями общества и человека, что для её восприятия, принятия и следования требуется достаточно развитое сознание и широкий, глубокий взгляд на окружающий мир и себя.

Итак, очень важно указать конечные результаты обучения, поскольку именно они определяют направление развития и приложения усилий. Однако для этого необходимо определить полный спектр достижений, которые должны быть реализованы, а, самое главное, обозначить иерархию значимости каждого из них, чтобы определить, что является лишь средством, способствующим достижению конечной, завершённой цели. Сделать это достаточно сложно, поскольку масштаб и глубина видения различается у

<sup>27</sup> Общие основы педагогики: учебник / В.В. Краевский. М.: Академия, 2003. С. 46.

<sup>28</sup> Коробейников А.А. Цель образования — гармонично развитая личность // Национальные проекты. 2008. №8 С. 94.

<sup>29</sup> Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебное пособие. СПб.: Питер, 2008. С. 63-67; Соловцова И.А., Борытко Н.М. Общие основы педагогики: Учебник для студентов педагогических вузов / Под ред. Н.М. Борытко. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. С. 33; Соловцова И.А., Борытко Н.М. Общие основы педагогики: Учебник для студентов педагогических вузов / Под ред. Н.М. Борытко. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. С. 41-49.

<sup>30</sup> Соловцова И.А., Борытко Н.М. Общие основы педагогики: Учебник для студентов педагогических вузов / Под ред. Н.М. Борытко. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. С. 8; Шарова М.А. Принцип целостности в философии образования В.С. Соловьёва // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2009. Т. 57. № 7. С. 206-213.

философов, государственных деятелей, практикующих специалистов, родителей и т.д.<sup>31</sup>

Из-за отсутствия ясной концепции конечных результатов образования мы можем наблюдать такую картину, что главными ожидаемыми результатами становится просто успешная сдача ЕГЭ, получение диплома или обыденная грамотность<sup>32</sup>.

**Какие отношения должны быть между субъектом, реализующим цели образования, и объектом целей?** Вместе с тем, рассмотрение целей образовательного процесса с точки зрения объекта не ограничивается лишь определением конечного результата, поскольку далее необходимо решить вопрос о том, какое отношение должно быть между субъектом, реализующим цели, и объектом целей. Для этого необходимо обозначить, во-первых, в каком положении должен находиться субъект по отношению к конечному результату, и, во-вторых, какой подход он должен использовать при достижении поставленных целей.

При разборе первого вопроса в литературе обсуждается, насколько глубоко субъект, призванный реализовать цели образовательного процесса, должен сам обладать тем конечным результатом, к которому он ведёт. Должен ли он быть воплощением данного результата или же он может находиться в процессе его обретения? Или же возможно его достичь и без подобных личных устремлений и достижений? Достаточно ли простых теоретических знаний? И может ли хорошо разработанная образовательная технология или техника заменить эффект личной реализации?

Данные вопросы очень важны и часто обсуждаются. Особенно полемика по данному вопросу обострилась с появлением дистанционных технологий обучения, когда весь образовательный процесс выражается в самостоятельном изучении предоставленных материалов, пройденных тестах и выполненных заданий. Некоторые выступают за оправданность и эффективность подобной методики, однако большинство подчёркивают необходимую значимость преподавателя, который может передать не только теорию предмета, но и собственный опыт, а самое главное — отношение к нему<sup>33</sup>.

Если обобщить точки зрения, присутствующие по данной проблеме, можно выделить три основные позиции:

- Субъект реализации образовательных целей *должен быть компетентным, обладать методикой обучения и воспитания и уметь использовать образовательные технологии и техники*. Иными словами, ему не обязательно самому обладать конечным результатом образования, так как хорошее теоретическое знание о предмете и умение создавать правильную среду позволяет достигать поставленных задач<sup>34</sup>.

Таким образом, в данном случае наличие или отсутствие отношений между субъектом и объектом целей образования почти не имеет никакого значения. Надо полагать, что данный подход является основным в работе образовательной отрасли РФ, поскольку, как правило, для реализации педагогической деятельности достаточно иметь профильное образование.

- Вторая позиция более требовательная, поскольку ожидает, что субъект, реализующий цель, в первую очередь, *должен быть опытным и реализованным в преподаваемой области*<sup>35</sup>. Иными словами, он должен либо уже достичь ожидаемого конечного результата, либо находиться в процессе его достижения. Особенно жёстко такое требование выдвигается в сфере экономического, военного, профессионального спортивного образования, где ожидаются высокие результаты, которые могут быть достигнуты в процессе передачи опыта. В сфере общего и высшего образования такое требование не является решающим, но полагается желаемым и предпочтительным.

- Наиболее требовательная позиция представлена большинством классиков педагогики, в числе которых И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, утверждает, что субъект, реализующий цель образования, *должен любить и ценить то, что собирается передать, а также того, кому собирается передать*<sup>36</sup>, так как полагается, что необходимо не просто передать информацию и теорию, а сформировать правильное отношение к тем ценностям, которые должны быть обретены личностью в процессе образования.

<sup>31</sup> Ильинский И.М., Гуревич П.С. Понимание как цель образования // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 1. С. 5-15.

<sup>32</sup> Штурба В.А., Васильев С.С. Образование как социально-культурный феномен // Историческая и социально-образовательная мысль. 2009. № 1. С. 14-15.

<sup>33</sup> Лызь Н.А., Познина Н.А. Педагогические риски технизированных образовательных сфер // Педагогика. 2010. № 4. С. 36.

<sup>34</sup> Олешков М.Ю. Современные образовательные технологии: учебное пособие. Нижний Тагил: НТГСПА, 2011. С. 75-80.

<sup>35</sup> Ленская Е.А. Качество образования и качество подготовки учителя // Вопросы образования. 2008. № 4. С. 81-96.

<sup>36</sup> Яковлева Е.В. Качества современного учителя глазами студентов, педагогов, учащихся, родителей // Вестник Череповецкого государственного университета. 2009. Т. 4. С. 16-22.



Во-вторых, как мы сказали, возникает вопрос, какой подход должен использовать субъект, реализующий цели образования. В этом случае решение всегда присутствует в каждом определении целей образования, а ответ на него выражается в используемых глаголах: например, один автор использует глагол «сформировать что-то», другой «способствовать чему-то». С первого взгляда данные формулировки могут не оказаться в центре осмысления, но, как вы понимаете, они имеют существенное различие в рассмотрении и характеристики процесса достижения цели.

Мы следующим образом классифицировали озвученные в научной литературе подходы:

- Авторитарное отношение — как правило, выражается глаголами «сформировать», «определить», «воспитать», «передать» (субъект полагается в *высшей позиции обладателя* целей, он осуществляет процесс в одностороннем порядке)<sup>37</sup>.
- Отношение сотрудничества — как правило, выражается глаголами «способствовать», «создать условия», «вдохновлять», «побуждать», «поддерживать» (субъект полагается в *равной позиции разделяющего* цели, и потому процесс осуществляется по методу сотрудничества)<sup>38</sup>.
- Отношение служения — «служить», «помогать» (субъект полагается в *подчинённой, зависимой позиции*, и потому он призван служить целям образовательного процесса)<sup>39</sup>.

В дальнейшем специфика этих отношений определяет различие методик и средств, которые используются субъектами реализации цели.

**Для чего нужен конечный результат образования?** Наконец, последним важным аспектом рассмотрения проблемы целей образования с точки зрения объекта является определение того, для чего нужен конечный результат образования. Не все авторы затрагивают этот вопрос, но, тем не менее, он обсуждается и имеет важное значение. Во-первых, это важно для того, чтобы определить, где граница возможностей субъекта, реализующего цель, а, во-вторых, чтобы понять, кому должен принадлежать или чему призван служить обретенный результат образования.

Первый аспект порождает вопрос, может ли субъект, реализующий цель, добиться появления определённого

видения у обучающегося или определённой жизненной позиции, или же это может сделать только сам обучающийся? Другими словами, где заканчивается ответственность субъекта, реализующего цель, и начинается свобода, самостоятельность и ответственность обучающегося?<sup>40</sup> Вопрос этот сложный, и он призван обозначить границу между целями образовательного процесса и уже самостоятельными целями обучающегося в той системе конечных результатов, которые мы указали выше.

Второй аспект данного вопроса замыкает рассмотрение проблемы целей образования с точки зрения субъекта-объекта и требует определить, кому принадлежит конечный результат образования: государству, социуму, индивиду, космосу, духовному бытию, Богу, то есть для чего обучающийся в итоге должен будет использовать обретенные в процессе образования достижения<sup>41</sup>. Вполне очевидно, что ответ на данный вопрос зависит от той философской и жизненной позиции, которую имеет субъект, ставящий цели образовательного процесса, а, как мы рассмотрели выше, проблема субъекта, имеющего право определять цели образования, так и не решена.

**Цели образовательного процесса с точки зрения времени и пространства.** Рассмотрение проблемы с этой позиции не является таким глубоким, как в двух предыдущих случаях, и позволяет классифицировать цели образовательного процесса по пространственным масштабам и временным рамкам.

В научной литературе разные авторы исследуют цели образования в разных масштабах. Одни уделяют внимание национальным целям, другие концентрируются на целеполагании в рамках урока. Вместе с тем, на сегодня цели образования исследуются в следующих пространственных границах:

- Цели мирового образования (о которых всё больше начинают говорить в научной литературе в связи с развитием процесса глобализации)<sup>42</sup>.
- Цели межнационального образования (характерные для государственных объединений, например, Европейского союза).
- Цели национального образования (государства).
- Цели регионального образования.

<sup>37</sup> Пидкасистый П.И. Педагогика: учебное пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Высшее образование, 2007. С. 67.

<sup>38</sup> Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности / Науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. С. 77; Новиков А.М. Постиндустриальное образование: Публицистическая полемическая монография. М.: Эгвес, 2008. С. 42.

<sup>39</sup> Харламов И.Ф. Педагогика. М.: Гардарики, 1999. С. 33.

<sup>40</sup> Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. С. 42-43.

<sup>41</sup> Яковлев С.В. Аксиология как методологическая основа общей теории воспитания // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 1. С. 224-233.

<sup>42</sup> Пидкасистый П.И. Педагогика: учебное пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Высшее образование, 2007. С. 69; Делор Ж. Образование: необходимая утопия // Педагогика. 1998. № 5. С. 32.

- Цели учебного заведения.
- Цели образования учебной группы.
- Цели образования ученика.

Для российской научной литературы наиболее характерно рассмотрение проблемы в мировом и национальном масштабе, также встречаются работы по целеполаганию на уроках. Остальным масштабам проблемы уделено не так много внимания.

Теперь обозначим те временные границы, в которых рассматривается проблема целей образования в научной литературе:

- Цели на время существования человечества (наиболее широкие границы рассмотрения, для которых, в основном, определяется постоянная и непрерывная необходимость в передаче накопленного социокультурного опыта).
- Цели на время существования государственного образования (прямым образом они не обозначаются, но подразумевается, что поставленные цели будут приниматься и реализовываться, пока есть соответствующая институция).
- Цели на время жизни человека (очень часто упоминаемая и разбираемая категория, которой уделяется большое внимание в рамках концепции непрерывного образования<sup>43</sup> по принципу «век живи — век учись»).
- Цели программы развития образования (охватывают временные рамки, на которые рассчитана принятая программа).
- Цели ежегодных, ежемесячных планов образования.
- Цели урока.

Отметим, что достаточно слабо в научной литературе проработан вопрос взаимосвязи целей образовательного процесса различных уровней пространственных и временных границ, что порождает разнородность их содержания и следующую из этого несогласованность.

### Заключение

Подводя итог обзора научных точек зрения на проблему целей образовательного процесса, хочется в первую очередь выделить то общее, что характерно для всех встреченных нами концепций.

Во-первых, представление целей образования как преемственности ценностей. В каждой интерпретации отличаются только набор, содержание ценностей и ме-

тоды их преемственности, однако значимость самого процесса преемственности ценностей для целей образования в той или иной формулировке признаётся во всех подходах. Даже те авторы, кто настаивает на свободе выбора и свободе развития, которая не позволяет навязывать свои ценности, косвенно указывают на цель преемственности признанной ценности, в данном случае свободы выбора и свободы развития.

Во-вторых, характерной особенностью всех рассмотренных концепций является гуманистический подход, главной целью которого является человек, его счастье и благополучие. Каждый автор, определяя цели образовательного процесса, указывает на необходимость обеспечить интересы личности, человека. У кого-то это обозначено с большим акцентом и силой, у кого-то не так явно; у кого-то это связано с практическими, повседневными целями, а у кого-то — с духовным совершенством, однако всегда и везде точкой отсчёта считается человек и его благополучие. Такова вторая общая черта всех концепций целей образования, присутствующих в научной литературе.

В качестве основных проблем исследования вопроса целей образовательного процесса ещё раз обозначим:

1. Наибольшее внимание авторов к философской, общетеоретической стороне проблемы и слабая проработка практических аспектов вопроса.
2. Большое разнообразие и высокая полемичность позиций с точки зрения субъекта, объекта, времени и пространства проблемы.
3. Недостаточная чёткость используемых формулировок, порождающая широкие возможности для интерпретации.
4. Отсутствие полноценной картины вопроса у каждого из авторов.

Вместе с тем, надо ещё раз подчеркнуть, что наличие данных недостатков обусловлено природой самой проблемы, которая, как мы показали в процессе статьи, включает в себя сложную систему проблемных вопросов, требующих полноценного решения.

По нашему мнению, подобное положение вещей является главной причиной существенной непроработанности, неосознанности, несогласованности, ситуативности, институциональной утилитарности целей образовательного процесса, используемых специалистами в их практической деятельности. Это, в свою очередь, ведёт к декларативности, неэффективности, слабости, низкому качеству и большому различию между ожидаемыми и получаемыми результатами. В силу этих причин, в настоящее время есть настоятельная необходимость в полноценной и глубокой разработке проблемы целей образовательного процесса.

<sup>43</sup> Барболин М.П. Социально-педагогическая модель целостного развития человека в системе непрерывного образования на протяжении жизни // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 57. С. 47-55.

### Список литературы:

1. Барболин М.П. Социально-педагогическая модель целостного развития человека в системе непрерывного образования на протяжении жизни // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 57. С. 47-55.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебное пособие. СПб: Питер, 2008. 304 с.
3. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности / Науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. 181 с.
4. Вальтер Е. Семья и школа: оздоровление социума // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2008. № 5. С. 25-28.
5. Гусев А.Г. Генезис целей образования (историко-культурный анализ) // Теория управления (пилотный выпуск). С. 2-6. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova\\_15\\_0\\_667.pdf](http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_15_0_667.pdf) (9 сентября 2011).
6. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М.: Логос, 2000. 224 с.
7. Игнатенко О.Г. Психология постановки цели учебной деятельности: Дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Москва, 2005. 261 с.
8. Ильинский И.М., Гуревич П.С. Понимание как цель образования // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 1. С. 5-15.
9. Ленская Е.А. Качество образования и качество подготовки учителя // Вопросы образования. 2008. № 4. С. 81-96.
10. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2002. 480 с.
11. Максакова В. И. Педагогическая антропология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 74 с.
12. Новиков А.М. Постиндустриальное образование: Публицистическая полемическая монография. М.: Эгвес, 2008. 136 с.
13. Общие основы педагогики: учебник / В.В. Краевский. М.: Академия, 2003. 256 с.
14. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.
15. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
16. Скорынина Л.В. Лестница, которая ведёт вниз или несколько педагогических ошибок // Успехи современного естествознания. 2007. № 4. С. 38-39.
17. Скудная Т.Д. Образование как способ ценностно-смыслового самоопределения в культуре // Философия права. 2009. № 6. С. 56-60.
18. Соловцова И.А., Борытко Н.М. Общие основы педагогики: Учебник для студентов педагогических вузов / Под ред. Н.М. Борытко. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 60 с.
19. Уман А.И. Теория обучения: от традиционной к антропологической дидактике // Педагогика. 2010. №1. С. 22-31.
20. Харламов И.Ф. Педагогика. М.: Гардарики, 1999. 520 с.
21. Ховард К. К. Теории общего образования // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 3: Философия. Реферативный журнал. 1996. № 1. С. 112-125.
22. Шарова М.А. Принцип целостности в философии образования В.С. Соловьёва // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2009. Т. 57. № 7. С. 206-213.
23. Штурба В.А., Васильев С.С. Образование как социально-культурный феномен // Историческая и социально-образовательная мысль. 2009. № 1. С. 6-18.
24. Яковлева Е.В. Качества современного учителя глазами студентов, педагогов, учащихся, родителей // Вестник Череповецкого государственного университета. 2009. Т. 4. С. 16-22.

### References (transliteration):

1. Barbolin M.P. Sotsial'no-pedagogicheskaya model' tselostnogo razvitiya cheloveka v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya na protyazhenii zhizni // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena. 2008. № 57. S. 47-55.

2. Bordovskaya N.V., Rean A.A. *Pedagogika: uchebnoe posobie*. SPb: Piter, 2008. 304 c.
3. Borytko N.M. *V prostranstve vospitatel'noy deyatel'nosti* / Nauch. red. N.K. Sergeev. Volgograd: Peremena, 2001. 181 s.
4. Val'ter E. *Sem'ya i shkola: ozdorovlenie sotsiuma* // *Sotsial'naya pedagogika v Rossii*. Nauchno-metodicheskiy zhurnal. 2008. № 5. S. 25-28.
5. Gusev A. G. *Genezis tseley obrazovaniya (istoriko-kul'turnyy analiz)* // *Teoriya upravleniya (pilotnyy vypusk)*. S. 2-6. [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: [http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova\\_15\\_0\\_667.pdf](http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_15_0_667.pdf) (9 sentyabrya 2011).
6. Gusinskiy E.N., Turchaninova Yu.I. *Vvedenie v filosofiyu obrazovaniya*. M.: Logos, 2000. 224 c.
7. Ignatenko O.G. *Psikhologiya postanovki tseli uchebnoy deyatel'nosti*: Diss. ... kand. psikh. nauk : 19.00.07. Moskva, 2005. 261 c.
8. Il'inskiy I.M., Gurevich P.S. *Ponimanie kak tsel' obrazovaniya* // *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2006. № 1. S. 5-15.
9. Lenskaya E.A. *Kachestvo obrazovaniya i kachestvo podgotovki uchitelya* // *Voprosy obrazovaniya*. 2008. №4. S. 81-96.
10. Malenkova L.I. *Teoriya i metodika vospitaniya. Uchebnoe posobie*. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2002. 480 c.
11. Maksakova V.I. *Pedagogicheskaya antropologiya: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy*. M.: Akademiya, 2001. 74 c.
12. Novikov A.M. *Postindustrial'noe obrazovanie: Publitsisticheskaya polemicheskaya monografiya*. M.: Egves, 2008. 136 c.
13. *Obshchie osnovy pedagogiki: uchebnik* / V.V. Kraevskiy. M.: Akademiya, 2003. 256 c.
14. Podlasy I.P. *Pedagogika: 100 voprosov — 100 otvetov: ucheb. posobie dlya vuzov* / I.P. Podlasy. M.: VLADOSpress, 2004. 365 c.
15. Serikov V.V. *Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem*. M.: Logos, 1999. 272 s.
16. Skorynina L.V. *Lestnitsa, kotoraya vedet vniz ili neskol'ko pedagogicheskikh oshibok* // *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya*. 2007. № 4. S. 38-39.
17. Skudnova T.D. *Obrazovanie kak sposob tsennostno-smyslovogo samoopredeleniya v kul'ture* // *Filosofiya prava*. 2009. № 6. S. 56-60.
18. Solovtsova I.A., Borytko N.M. *Obshchie osnovy pedagogiki: Uchebnik dlya studentov pedagogicheskikh vuzov* / Pod red. N.M. Borytko. Volgograd: Izd-vo VGIPK RO, 2006. 60 c.
19. Uman A.I. *Teoriya obuchenii: ot traditsionnoy k antropologicheskoy didaktike* // *Pedagogika*. 2010. №1. C. 22-31.
20. Kharlamov I.F. *Pedagogika*. M.: Gardariki, 1999. 520 s.
21. Khovard K. K. *Teorii obshchego obrazovaniya* // *Sotsial'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Seriya 3: Filosofiya. Referativnyy zhurnal*. 1996. № 1. S. 112-125.
22. Sharova M.A. *Printsip tselostnosti v filosofii obrazovaniya V.S. Solov'eva* // *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Sotsiologiya. Pravo*. 2009. T. 57. № 7. S. 206-213.
23. Shturba V.A., Vasil'ev S.S. *Obrazovanie kak sotsial'no-kul'turnyy fenomen* // *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2009. № 1. C. 6-18.
24. Yakovleva E.V. *Kachestva sovremennogo uchitelya glazami studentov, pedagogov, uchashchikhsya, roditel'ey* // *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009. T. 4. S. 16-22.