

ЦЕННОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕФОРМАЛИЗУЕМЫХ КОМПОНЕНТОВ ОБУЧЕНИЯ: ФИЛОСОФСКО-КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ

Вопрос о возможностях и границах раннего и максимально более достоверного выявления одаренности с помощью тех или иных приемов и способов – один из важнейших в современной педагогике. Его прямая связь с философским ракурсом исследования определяется, с одной стороны, необходимостью *уточнения понятий*, с помощью которых фиксируется само наличие данной проблематики; а также углубленным анализом *сущности* тех явлений, о которых идет речь. С другой стороны, философский ракурс *необходим при обращении к аксиологическому подходу*, свойственному современным исследованиям практически в любой гуманитарной области. При этом проблемы, связанные с философскими аспектами изучения явлений действительности, нуждаются в детальном рассмотрении, - как в общетеоретическом ключе, так и в прикладном смысле, – «на фоне» конкретных (в данном случае, педагогических) процессов и связанных с ними задач.

Безусловно, разработка, принятие и уточнение формализованных стандартов – важнейшая составная часть педагогического процесса, его организации, содержания и методов; причем наиболее показательным здесь являются методы контроля качества полученных знаний, умений и навыков. Внимание к формализуемой части этого процесса – неотъемлемая часть, в том числе, разработки шкалы оценок, позволяющей максимально объективным (по возможности) образом отразить искомое качество.

В силу сказанного обращение к теме «формализуемое – неформализуемое в процессе обучения» выглядит тривиальным; однако это не так. В частности, сегодня налицо изменение количественных и качественных стандартов оценки знаний. Шкала оценок, соответственно, испытывает значительные изменения; а вместе с изменениями – и почти неизбежные деформации. Это значит, помимо прочего, что «крайние точки», задающие «нижнюю» («не обучаем») и «верхнюю» («гениальность», «одаренность») границы такой шкалы оценок, заметно смещаются. Меняются и критерии выбора таких точек.

Так, **определение** одаренности, - если, к примеру, опираться на шкалу оценок ЕГЭ по математике (а именно математика, как известно, «отвечает» за формирование абстрактного мышления), - вообще «теряется в облаках»: задачи, предлагаемые школьникам в самой трудной части «С», как правило,

вообще не имеют решения (по крайней мере, алгоритмизированного). Это - так называемые «проблемы», показателем решения которых является не результат, а сам путь рассуждения решающего. Примечательно также введение в качестве «минимума» знаний по той же математике способности выпускника школы адекватно оценить возможную стоимость оплаты коммунальных услуг: здесь оценка математических познаний, фактически, вытеснена оценкой наличия «взрослого» социального опыта (как правило, минимального у детей этого возраста, - если только они не живут в малообеспеченных многодетных семьях, где сравнительно раннее взросление старших детей гарантировано социально-экономической ситуацией в стране).

В свою очередь, решение вопроса об «объективности» оценки на сегодняшний день стало особенно актуально еще и потому, что коммерциализация преподавания ставит вопрос о наличии обратной связи в системе «учащийся – преподаватель» в достаточно нетрадиционном ключе. Отсутствие однозначной жесткой формализованной матрицы контроля качества знаний («естественное» в формате информационного и постинформационного общества) и коррупция превращают некоторые образовательные учреждения в «очередь за аттестатами/дипломами», где свирепствует вымогательство с обеих сторон. Школьник и студент, соответственно, вымогает более высокие баллы; преподаватель – их оплату по «коммерческим» расценкам. Существует рассказ (по понятным причинам, анонимный) о том, как наладили в одном из столичных образовательных учреждений систему передачи денег за хорошие оценки по математике: они перечисляются родителями школьников прямо на банковскую карту, дабы «деньги не жгли руки» горе-педагогу. Правда, подобная система дает иногда неожиданные «сбои», вызывая к жизни определенные «коммерческие парадоксы». Так, стремление отработать полученные средства заставляет педагога завышать оценки детям, заметно отстающим в освоении программы, - но тогда те, кто заметно опережает таких детей в процессе усвоения знаний, «автоматически» должны быть «подтянуты» хотя бы до уровня «не ниже» оценок, выставленных «проплаченным»... Спрашивается: а не легче ли научить?..

Видимо, коммерческая жилка организаторов подобных действий все же сочетается с весьма слабыми профессиональными навыками в области непосредственной занятости: ведь «тяжесть» любого свидетельства о приобретении знаний в конечном счете определяется *именно этими приобретенными знаниями* и выработанными на их базе а) умениями и навыками и б) обучаемостью как принципиальным психосоциальным качеством, «поддержанным» или «неподдержанным» образовательной структурой, взявшей на себя обязательство «оказать образовательные услуги». Отсюда логика вещей диктует требование: отдавать приоритет *настоящему* качеству знаний, а не их имитации или прямой подделке.

Поиск формализованных «оценочных шкал» в таком случае представляет собой не что иное, как попытку «застолбить» некий минимум,

способный блокировать злоупотребления, ставшие следствием коммерциализации образования.

Вместе с тем, очевидно, что всякая шкала в лучшем случае конвенциональна, если не сказать – условна. В наши дни давно стало общим местом утверждение, согласно которому главный результат по-настоящему качественного образования – развитие обучаемости, т.е. способности превосходить имеющийся уровень знаний. Одаренность, кстати, всегда связана с наличием повышенной обучаемости; развитие этой способности – один из путей не только своевременной диагностики, но и формирования устойчивой тенденции поддержания одаренности.

Однако обучаемость «не висит» в пустоте. В конечном итоге она связана с наличием способности самостоятельно (и опережающими темпами) отличать ценности, субъективно «присваивать» их (давать оценку) и тем самым задавать новые стандарты объективности.

Объективность, тем временем, в постпозитивистском научном дискурсе поставлена под вопрос. Она не только не может считаться абсолютной, - сама ее относительность нуждается в уточнении. Так, «объективность» научных данных зависит от картины мира, свойственной тому или иному времени и месту, будучи производной от «горизонта» социокультурной реальности и экзистенциальной ситуации, переживаемой человечеством. Более того, степень объективности зависит от наличия (и от ракурса понимания) *по определению неполной* информации, имеющейся по данному вопросу в рамках существующей картины мира («принадлежность к школе») и т.д.

При обсуждении «границ» объективности не следует сбрасывать со счетов также «элемент» нетривиальности мышления. В конечном итоге, именно он дает возможность появления нестандартных решений, поскольку лежит в основе создания «точек потенциального роста» знания, – за счет создания «углов поворота», раскрывающих иные возможные миры, прежде незамеченные сознанием в силу своей «встроенности» в привычную картину мира, «невыделенности» из нее.

Таким образом оказывается, что триада «ценность – оценка – объективность» не может быть признана абсолютной. Особенно – там, где речь идет о развитии знания, появлении инновационных моделей действительности, - а не о воспроизводстве сложившихся конструкций методом их «ментального клонирования».

Разумеется, специалистам трудно отказаться от устойчивого мнения, согласно которому образование – одна из самых консервативных сфер общественной жизни. Здесь соотношение инноваций и трансляции пропорционально сдвинуто в сторону трансляции, наследования, - а уж затем – приемов и методов инновационного «улучшения» путей такого наследования. Понятно и другое. Изменение содержания обучения (появление принципиально новых подходов, идей; смена мировоззренческих парадигм и т.д.), особенно усилившиеся в наши дни, требуют смещения данной пропорции в сторону инноваций. Понятие «вечно юного», т.е.

обновляющегося в каждом новом «рождении», - едва ли не основной принцип обучения в том случае, если мы заняты не просто проецированием на представителей новых поколений самих себя, но действительно озабочены продолжением воспроизводства культуры нашими потомками в новые времена. Стремительное развитие современного производства, появление новых материалов и технологий практически гарантируют, что к моменту окончания учебного заведения все выученное здесь окажется «вчерашним днем». Максимум того, что может дать вуз, - это ориентация в потоках быстро меняющейся информации и отсутствие страха перед реальностью, пересекающейся с этими потоками иногда парадоксальным образом.

Итак, с философской точки зрения ценности выступают скорее как *потенциал*, «проект» в экзистенциалистском смысле, - нежели готовые «гносеологические лекала» действительности, как это было в иные – еще недавние - времена. Отсюда становится понятным трактовка стремления к «сохранению» и «трансляции» ценностей в качестве установки на поддержание готовности к *поиску* ценного, т.е. «нужного, полезного, важного» с точки зрения того или иного социокультурного хронотопа. Обучаемость, таким образом, с философской точки зрения связана с ценностями глубже, чем это кажется на первый взгляд. В общественном и личном сознании она «отвечает» за передачу информации не о «ценностях самих по себе», «в объективном смысле», - но о жизненно важном значении (сверхценности!) интенции, заставляющей человека признавать что-либо конкретное важным либо не важным, ценным либо не ценным. Итак, дифференциация, лежащая в основе любой ориентации, оказывается условием выживания и своеобразной «арматурой сознания», данной ему не в качестве шаблонов, а скорее в виде кантовских априорных структур – «спящих» до поры до времени «негативов», формирующих «позитив» сознания лишь при соприкосновении со светом опытного знания. Иначе говоря, ценности при таком прочтении – не штампы, а набор инструментов, с помощью которого сознание человека возводит здание научного знания; плюс множество «Протеев», составляющее «озерный ландшафт» поверхности этого сознания.

Примечательно: сегодня становится все более затрудненной практика «прямой» трансляции ценностей – этических, научных и т.д. Практика, на которой, кстати, настаивают многие представители конкретных национальных образовательных систем, подчеркивая определяющую роль национально-культурных ценностей в усвоении и обработке информации «нейтрального» - т.е. «объективно-научного» - уровня.

Возможно, в числе причин подобного состояния дел лежит утрата самим образовательными структурами (и, соответственно, людьми, их представляющими) динамики развития, позволяющей соответствовать стремительно меняющейся социокультурной действительности. И открывается подобная утрата не столько в «старомодности» педагогических подходов, видящих своей целью максимально надежно «проштамповать мозги» учащихся своего рода «психологическим мусором» - более-менее навязчивыми самопроекциями, плохо соотнесенными с аналогичными

процессами «в головах» других педагогов и самих учащихся (ситуация, до сих пор не редкая во всех эшелонах педагогического присутствия – от детского сада до аспирантуры). Однако значительно чаще речь идет все-таки не о «тупом насилии» со стороны педагога, а о недопустимой суете – бессмысленной погоне «за молодежью» - за неувливаемым темпом меняющейся реальности; без умения остановиться, удерживая устойчивые позиции наработанного понимания и ответственного целеполагания.

Формализация в обоих случаях «торжествует», хотя и по-разному. Психологическое «насилие» довольствуется жесткими и неизменными формализованными «рамками» (призывы «вернуться» к ним, к кстати, все чаще звучат сегодня и от сравнительно молодых людей, например – неосоветистов, представляющих движение «Суть времени»). Примером в данном случае выступают стандарты предмета «Основы православной культуры», введенного в российских школах. Эксперимент по введению его аналога в вузах («светская теология») пока не дал однозначного результата. Формализация второго типа зависима от быстро меняющихся «форматов» реформ образования. Отсюда – регулярно обновляемые многочисленные (и довольно сложно организованные) бланки для заполнения, предлагаемые вузовским преподавателям в целях формализации учебного процесса по Болонским лекалам. В разных вузах существуют разные критерии оценки успеваемости. Например, в Университете им. Плеханова в 2012 г. автоматический зачет с одинаковым итоговым баллом мог получить студент, знающий на «отлично» - и тот, кто просто регулярно посещал все занятия. Огромные массивы подобной документации, однако, обрабатываются в электронном виде только в конце семестра. По умолчанию это означает, что студенту дается шанс на «неформализованное» решение тех или иных проблем, связанных с повышением рейтинга, - в случае, если он «взялся за ум» не сразу же и не работал каждый день «ровно, как автомат».

В этом случае формализация оказывается ограниченной принципиально неформализуемым - интуитивным - «пониманием» преподавателем себя и другого. Пониманием, реализуемым в стремлении педагога «раскрыть потенциал», помогая обучаемому понять свои сильные и слабые стороны, «поддержать развитие» обнаруженных (и, скорее всего, обнаруженных педагогом, а не самим учащимся!) способностей, удержать внимание на действительно важном и ценном, - а не на изменениях самих по себе, выступающих в качестве самоцели. **Условная объективность формализации, в лучшем случае, может занять место «обратной стороны» подобной неформализуемой интуиции, задавая границы желанию наиболее полно и подробно перенести собственный «динамический» опыт (полагаемый «точкой отсчета») на «матрицу» чужого сознания.**

Причинами распространения «суетливой» педагогической модели, полагаю, выступают, прежде всего, разрыв с *народными педагогиками*, явившийся прямым следствием *советизации* нашего Отечества (где «разрыв с прошлым» выдвигался в ряду важнейших задач), а также *урбанизации*, и особенно – роста больших городов (что представляет собой сегодня тренд

мирового масштаба). Нарастающее дистанцирование людей друг от друга (в том числе, и в рамках семейных отношений – один из результатов названных тенденций).

Свою роль играет и наивная вера в «научно-педагогические принципы», усвоенные некогда в университете или пединституте (нередко – на весьма поверхностном уровне, при слабом знакомстве с богатой эмпирической базой, ставшей в свое время источником тех или иных психолого-педагогических обобщений).

Третьим - и, не исключено, наиболее «сильным» в современной культуре, - фактором «подпитки» педагогических дисбалансов становится усиливающаяся тенденция ее номинализации, «торжества единичного». Плюсы такого положения дел понятны, но данная культурная модель не свободна от недостатков. В частности, она создает благоприятные условия для развития своеобразного педагогического эгоцентризма (не путать с авторскими педагогическими методиками, - хотя часть из них и принадлежит описанному социокультурному потоку, в большинстве своем они все же выходят за его рамки, как раз резервируя в культуре «традиционно-инновационные» изводы «народных педагогов»). Эгоцентрическая модель «прямого действия» в педагогике предполагает «навязывание своей игры» обучаемым, в том числе – и одаренным *выше*, чем обучающие. Ответом нередко становится обратная реакция обучаемых – стремление «навязать свою игру» преподавателю – взамен содержательного предметного общения.

Первым, наиболее заметным, следствием подобной установки «прямого действия» в педагогике является своего рода «зомбирование» обучаемых. Как правило, оно связано с наличием определенных психосоциальных условий, способствующих некритическому принятию определенных установок в качестве безусловных ценностей: слабая общепознавательная и общетеоретическая подготовленность; отсутствие ярко выраженной одаренности («меня, бедного, взяли – постараюсь соответствовать!»), отсутствие интереса к приобретению социокультурного опыта и, как следствие, крайнее убожество подобного опыта. Примечательно, что наиболее «востребованным» участком для подобной «трансляции» оказалась сегодня ... сама педагогика! Очевидно, что не последнюю роль здесь сыграло падение общих критериев требовательности к представителям данной профессии на фоне значительного «урезания» его материального стимулирования. Люди, не обладающие ярко выраженной одаренностью или хотя бы способностью к какой-либо другой деятельности, пополняли за последние десятилетия ряды отечественных педагогов по принципу «пойду туда, где меня уж точно возьмут» (в частности, в силу отсутствия какой бы то ни было конкуренции). Меры по повышению зарплат, принимаемые сегодня правительством РФ, к сожалению, не могут быстро переломить данную тенденцию: «не вдруг» она сложилась, «не вдруг» может быть остановлена. Не перечеркивая значение традиций отечественной педагогической среды, где безусловно сохранились здоровые силы, присутствуют очень способные и весьма одаренные люди, обладающие отличной подготовкой и возможностью

развивать инновационную педагогику в творческом ракурсе, - необходимо иметь в виду указанные негативные процессы.

Существует статистика, согласно которой у выпускников российских педагогических вузов наблюдается обратная зависимость между стремлением работать по специальности и наличием одаренности на данном поприще. Не последнюю лепту в этот дисбаланс вносят типичные параметры психосоциального климата («дедовщина») в некоторых педагогических коллективах (особенно – школьных, в том числе – и среди весьма престижных и высокооплачиваемых учебных заведений). Казарменная муштра, планомерное унижение нижестоящих, нецензурная брань, испепеляющее отрицание другого человека в «абсолютном» человеческом и «относительном» профессиональном смысле, - вот далеко не полный список негативных психосоциальных явлений, характерных для современной российской школы при знакомстве с ее «герметичным» состоянием, - которое, разумеется, редко становится достоянием гласности.

Включенное наблюдение показывает, что изменить приведенные выше «внутрицеховые» установки не способны никакие «национально-культурные ценности»: вполне православный директор, положив ноги на стол, собирает на третьей неделе Великого поста вверенный его попечению педагогический коллектив и обращается к нему «по матушке», браня за упоминание учеником четвертого класса на перемене «нечистого» (черта)... Наличие ученых степеней и церковных наград не влияет на подобное поведение; напротив, установка на властное самопроецирование в качестве «носителей истины в последней инстанции» способно последовательно растворять любую «интеллигентность» как «не соответствующую задачам момента мягкотелость»...

Свойственные педагогической профессии риски снижения порога критичности и самокритичности дополняются здесь стихийной уверенностью в обладании «правом на формализацию». Ницшеанская «белокурой бестия» в полном смысле становится индивидуальным источником моральной нормы, настойчиво транслируя ее в качестве таковой всем, разместившимся ниже в системе властных отношений. Как известно, М. Фуко, поставивший в один ряд психбольницу, тюрьму и университет, борется «еще» с формализованной индоктринацией ценностно-нормативного потенциала университетского образования. Средний учитель описанной выше современной школы продолжает традицию такой индоктринации; однако он транслирует уже не «объективные» гносеологические лекала, а сугубо субъективно-интерпретационные «остатки» этих лекал, все еще фрагментировано функционирующие в современной культуре.

Вторым, и самым массовым, следствием «прямого педагогического действия» в попытке «пересадить» стремительно трансформирующиеся ценности из голов учителей в головы учеников, можно считать более-менее устойчивую идиосинкразию большинства выпускников школы к получению знаний. С одной стороны, «виноваты» в этом систематические информационные перегрузки, связанные с желанием генералов от образования

максимально «набить» существующие учебные программы по всем предметам битами имеющейся «свежей» информации. Часто - в ущерб здравому смыслу, поскольку предлагаемые объемы и детализация знания просто не соответствуют элементарным правилам возрастной педагогики (иначе говоря, мозг и тело ребенка еще не готовы к восприятию поданной в таком объеме и ракурсе информации). Предлагаемая информация не становится предметом личной глубокой заинтересованности учащегося. И, оставаясь чем-то внешним, приводит его сознание к «включению» простейшего механизма блокировки перегрузок – отказа обучаться. Тотальное распространение в современных школах «бездельников», систематически не готовящих домашние задания и не желающих вникать в суть изучаемых предметов, не может быть «просто» результатом «недоработок» либо «некачественного человеческого материала». Когда число таких «бездельников» граничит (по некоторым оценкам) с показателем от трети до половины (а в некоторых случаях – независимо от школы – до 90% учащихся), впору говорить о серьезном изменении самого педагогического пространства, а не только о личных отклонениях от некой «нормы». Очевидно, что современные реформаторы образования в разных странах откликнулись, в том числе, и на эти проблемы. Решение этих проблем, однако, сопряжено с *парадоксом «педагогики прямого действия»: необходимо «трансплантировать» ценности, но они «не трансплантируются»...*

Формализованная фиксация ценностей при этом, как уже отмечалось, имеет как свои очевидные плюсы, так и очевидные минусы. Напомним: к плюсам, прежде всего, относится возможность сравнивать различные индивидуальные содержания по единой шкале оценки, что «под тормаживает» произвол при определении качества полученных знаний недобросовестными либо некомпетентными экспертами. Вместе с тем, формализация открывает довольно значительные возможности внутреннего развития оценки *без кардинального изменения* ее критериев, всегда привязанных к содержательной части знания¹.

Существуют и минусы. Одним из самых существенных минусов выступает невозможность формально «отследить» часть нетривиальных решений: именно в силу «повышенной нетривиальности» подобные решения просто не распознаются, «не втискиваясь» в рамки формализованных шкал и соответствующих критериев; требуя «ручной» проверки. Одаренность, таким образом, частично (и может быть, значительно!) остается как бы за скобками педагогического процесса, направленного главным образом на приведение к стандарту качества знаний некоего усредненного (чтобы не сказать «посредственного») субъекта образовательного процесса.

Собственно *воспитательное воздействие* здесь оказывается также приведенным к весьма усредненным значениям. И в самом деле. Одному для усвоения материала необходимо значительное время и усилие; другому на

¹ Ср.: Раицкая Л.К. Оптимизация учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде. – Вестник МГИМО-Университета. - №1 (28), 2013. – С.18.

первых порах все дается легко. При строгом следовании формальным показателям их стартовые оценки должны в этом случае совпадать. Однако любой опытный педагог, не вдаваясь в особые формальности, скажет, что в развитии этой ситуации изначально заложена «бомба»: «старательная посредственность» в дальнейшем, скорее всего, удержит или даже улучшит свои показатели; «одаренный лентяй» (или, точнее, просто недостаточно внимательный к уровню требовательности учащийся), скорее всего, такие показатели снизит. Причем, как показывает практика, в большинстве случаев демотивация подобного рода способна довести способных и даже одаренных студентов до состояния почти полной апатии, преодолеть которую часто приходится через кризис самооценки, наступающий примерно на середине срока обучения. Стоит ли останавливаться на том, насколько травматичной для личности бывает подобная практика; и сколько продуктивного времени при этом отрывается от обучения для восстановления некогда утраченных социально-психологических позиций! Ряд образовательных систем (например, в США) решают данную проблему за счет создания «индивидуальных треков обучения»²; однако отечественной системе образования, судя по намечившимся перспективам (связанным, в том числе, и с особенностями ее финансирования) до массового внедрения подобной практики еще далеко.

Какие же реальные неформализованные компоненты обучения (и соответствующие им механизмы) можно иметь в виду, чтобы улучшить ситуацию? Думается, к числу специфических приемов подобного рода следует отнести любое воспитательное воздействие, учитывающее индивидуальные (телесно-психологические) и личностные (духовно-социальные) особенности обучаемых – как на уровне отдельного учащегося, так и на уровне группы. При этом умение педагога показать перспективы групповой «пользы» той или иной неформальной ценности резонансно усиливают (а не просто дополняют) установки личности.

Одним из наиболее интересных и перспективных приемов данного типа, увязанных, с одной стороны, с выявлением и поддержанием одаренных людей, а с другой стороны, с усилением стратегических позиций «общества знания», является, на мой взгляд, внедрение проектного метода обучения, уже давно зарекомендовавшего себя в образовательных системах различных стран. Для университетской среды это означает, помимо прочего, обращение к идее «исследовательского университета», – давно и плодотворно развиваемой на отечественной почве как раз в концепции «университетской науки». При этом надо отдавать себе отчет, что попытка немедленной коммерциализации данного подхода – путь к тому, чтобы «завалить дело на корню». Никакая наука сама по себе не приносит немедленных коммерческих плодов. Это видно хотя бы по тому, что передовые технологии, как правило, находят ближайшее воплощение отнюдь не в рыночной экономике, а в сфере безопасности, пополняя «копилку знаний и умений» военно-промышленного

² Глаголев В.С. Обучение в высшей школе США: опыт университета штата Техас города Остин // Право и управление. XXI век. - 2009. - № 2 (11). - С. 30-17.

комплекса. По определению дотационный, этот сектор способен со временем «передавать» обкатанные решения в более узкую область общественного производства, где они «работают» непосредственно «на потребителя». Чем «сильнее» экономика, тем меньше временной «зазор» между этими двумя фазами «параэкономического» и «собственно экономического» потребления научных открытий. Ожидать, что «университетское» проектно-исследовательское знание, добытое руками и головами преподавателей и обучаемых (тем более – в гуманитарной сфере), способно миновать перечисленные выше фазы «параэкономического» цикла и сразу приносить торговую прибыль, – удел людей некомпетентных; либо – сознательный обман со стоны как раз компетентных манипуляторов, стремящихся «декомпенсировать» «общество знания» – «обществом тотального невежества».

Университетская наука как «компонент» обучения, таким образом, также оказывается в специфическом положении в связи с вопросом о границах формализации. Так, С.И. Гришунин пишет: «Традиционно считается, что невозможно «выспросить» у эксперта, как он решает те или иные задачи по принятию решений. Ведь одной из наиболее важных характеристик экспертного знания (умения) является его подсознательный характер. Невербализуемость человеческих умений подчеркивал в свое время М. Полани в своей книге «Личностное знание. На пути к посткритической философии» ... Дж. Кихистром также подчеркивает, что умения людей не поддаются полностью вербализации и объяснению ...» и т.д.³

Границы интуиции описываются, как известно, критериями скорее эстетическими, чем собственно научными. Не случайно в диалоге Платона «Пир» Сократ, беседующий с юношами о любви, называет знание одной из наиболее выразительных ее разновидностей, а итогом восхождения по ступеням познания полагает не Истину, а Красоту. Хотя эти понятия (Истина и Красота) в философии Платона эквивалентны, разница словоупотребления заставляет, наряду с очевидными поверхностными различиями, пытаться искать и глубинную разноплановость аспектов подхода к Единому, синонимами которого они, в свою очередь, выступают...

Предпочтение формальных стратегий оценки качества знаний – классический педагогический подход, отказ от которого для современного образования выглядел бы утопией. В наши дни существенно меняются сами шкалы оценок, поэтому очевидна необходимость разработки новых стандартов, способных блокировать негативные последствия коммерциализации образования. Необходимо также уточнение того

³ Гришунин С.И. Методы активизации творчества и усовершенствования интуитивного мышления в науке и прогнозировании. // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия «Философия и культурология» М., 2009, выпуск 569. С.351-362; - Ср.: *Он же*. Модели и интуитивно-эвристические компоненты в науке. Автореферат дисс. на соискание ученой степени доктора философских наук. М., 2011. - С.14-28. Электронный ресурс: <http://www.dissercat.com/content/modeli-i-intuitivno-evristicheskie-komponenty-v-nauke> (дата обращения 3.06.2013).

«минимума знаний», без которого дипломированный специалист окажется дипломированным невеждой.

Однако роль «интуитивной», «невербализуемой» составляющей обучения, - особенно при работе с одаренными, - не следует преуменьшать. Сегодня явно артикулирован общественный запрос на пересмотр соотношения формальных и *принципиально неформализуемых* компонентов обучения, принятых в «классических» и «неклассических» образовательных подходах. Раннее выявление, поддержание и развитие одаренности со своей стороны предполагает уточнение роли и места таких компонентов в современных национальных системах образования. Их связь с ценностными базами национальных культур, - их «культурными кодами», - позволяет проследить наличие фундаментальных ценностей, обладающих определенным универсализмом. С помощью философско-компаративного анализа «работа» с такими ценностями позволяет проследить их уникальное прочтение в каждой культуре.

Вместе с тем, сами «культурные коды» не сводимы исключительно к разнообразию исторических судеб, языков и других моментов своего социального бытия. Не менее существенна их связь со смыслом (проекцией «Единого» в платоновской терминологии). Попытки реконструкции антропологических констант, исследования современной когнитивистики и коммуникативистики дополняют имеющиеся данные об уникальных проявлениях существования универсального в двух его измерениях – формализуемом и неформализуемом.

Обучение в качестве одного из механизмов трансляции культуры с неизбежностью должно учитывать амбивалентность формализации, равно как и ее связь с социокультурными инвариантами, рассматриваемыми обычно в аксиологическом ключе. Однако, вопреки поверхностным констатациям, направленность обучения при этом должна быть ориентирована не на «оригинальность» и «самобытность», - а на эстетически ценную *общезначимость универсального – Истину и Красоту*. Раскрытие такой «общезначимости в уникальном воплощении» на персональном уровне групповым методом и можно считать одним из рабочих определений одаренности. Только в этом случае пространственно-временные проекции универсального окажутся по-настоящему самобытными и будут в состоянии противостоять имитационной активности, подменяющей лозунгом «борьбы за национально-культурные ценности» действительную устремленность к ним.

Prof. Dr M.V. Silantjeva
Philosophy Department
MGIMO-University (Moscow, Russia)

**NON-FORMALIZABLE COMPONENTS OF EDUCATION AS A SPECIFIC VALUE:
PHILOSOPHICAL AND COMPARATIVE ANALYSIS**

Preferred strategies for assessing the quality of formal knowledge - the classic pedagogical approach, the failure of which to the modern education seems utopian. Nowadays, however, do change significantly the scale of assessments. This requires the development of new standards that could, on the one hand, to block the negative effects of the commercialization of education. On the other hand, it is necessary to clarify that "a minimum of knowledge", without which the graduate will be certified *ignoramus*. Accordingly, today, clearly articulated public inquiry to review the relation of formal and non-formalizable principle components of training received in the "classical" and "non-classical" educational approaches. Early detection, maintenance and development of talent on the other hand involves the clarification of the role and place of such components in the modern national education systems. Their relationship with the value bases of national cultures - their "cultural codes" - allows you to trace the presence of the fundamental values that have a certain universality. With the help of philosophical and comparative analysis of the "work" with these values allows us to follow their unique interpretation of each culture.

Keywords. Modern pedagogy, philosophy of culture, comparative analysis, the axiological approach, non-formalizable components of education, the boundaries of formalization, the correlation of formal and informal components in the ascertainment of giftedness.