

Содержание образования – бег на месте

Не так давно, кажется, отшумели баталии на фронте построения содержания образования, а это значит - по поводу программ, учебников, перегрузки. Потом — тишина. И «вдруг» на стол учителя ложится, как теперь выражаются, культовый знак российского образования на пороге нового тысячелетия – стандарты. По своей детальности и жесткости некоторые из них не уступают министерским программам и приказам прежних лет, а местами и превосходят их. Непонятно, какое из двух зол большее: отсутствие стандартов или они сами. Возникает желание перелистать старые страницы, сравнить их с новыми, особенно на очередном витке перманентной реформы образования.

Странно, но десять лет назад слова «гуманизм», «гуманизация образования» и т.п. звучали у нас чаще, чем сегодня. Казалось бы, в том, что они означают, потребность возрастает. О падении нравов, о необходимости воспитания говорят много. Но воспитания чего? Каких качеств? Наверное, человеческих, в интересах человека, как сказано в Законе РФ «Об образовании». Оно, воспитание, — часть образования по определению, предложенному там же.

Научные основания гуманистически ориентированного образования появились не на голом месте. Первая (и последняя в СССР) международная конференция по проблеме гуманизации образования состоялась в 1990 г. Обсуждалось, в частности, разработанное к тому времени представление о целях образования, предполагающее по возможности полное развитие способностей личности, необходимых и ей, и обществу, приобщение ее к активному участию в жизни, соединение бытия индивидуального человека с культурой.

Такое понимание целей определило инновации последних лет, направленные на преодоление манипулирования сознанием воспитанников, отход от практики индоктринации, т.е. навязывания им незыблемых и не подлежащих критике стереотипов мышления. «Очеловечение» образования было связано с усилением тех положений отечественной и зарубежной педагогики, которые ставят во главу угла уважение к личности воспитанника, формирование у него самостоятельности, установление гуманных, доверительных отношений между ним и воспитателем. Одним из благотворных следствий этого процесса была замена учебно-дисциплинарной модели взаимодействия педагога и воспитанника личностно ориентированной, утверждающей ценность личности ребенка и отвергающей манипулятивный подход к нему.

Для гуманизации образования характерно построение отношений участников образовательного процесса на основе замены стиля педагогического общения — авторитарного на личностно ориентированный. Принцип уважения к личности воспитанника и учета в содержании образования его духовного потенциала реализуется путем приобщения к человеческой культуре, взятой в аспекте социального опыта. Сущностью образовательного процесса при этом становится целенаправленное превращение социального опыта в опыт личный, приобщение человека ко всему богатству человеческой культуры.

Неотъемлемая часть и средство гуманизации образования — его гуманитаризация. Выделяются три ее аспекта. Первый предполагает наращивание в содержании знаний о человеке, человечестве и человечности, выделение гуманитарного аспекта всех учебных предметов. Эта задача решается в процессе конструирования учебного плана и построения соответствующих учебных предметов.

Второй аспект — улучшение качества преподавания гуманитарных предметов, преодоление сциентистского подхода, способного превратить, например, преподавание литературы в обучение литературоведению, что препятствует воспитанию читателя, глубоко чувствующего, сопереживающего, способного ощутить красоту художественного слова.

Третий аспект — гуманизация преподавания негуманитарных предметов. Эту задачу можно решить путем выделения в каждом предмете одних и тех частей общечеловеческой культуры, о чем речь пойдет дальше. В этом случае содержание любого предмета, в том числе физики, математики, химии сможет реализовать, в числе другого, также и функцию формирования творческих способностей учащихся, их эмоциональной сферы и ценностной, по определению гуманистической, ориентации. Например, нет принципиальных различий в физической сущности процессов, происходящих с одной стороны, в атомном реакторе электростанции, а с другой в — атомной бомбе. Ученый-физик, пока он действует *строго в рамках своей научной дисциплины*, не различает их, описывает одной и той же формулой. Но преподаватель физики не имеет морального права так поступать. Его рассказ о возможностях применения этого достижения современной науки в гуманных или антигуманных целях будет частью воспитания.

Результат такой направленности образования — становление человека, способного к сопереживанию, готового к свободному выбору и индивидуальному интеллектуальному усилию, уважающего себя и способного уважать других, независимого в суждениях и открытого для иного мнения и неожиданной мысли.

В условиях лично ориентированного образования возникает необходимость обращения к имеющимся концепциям его содержания, для того чтобы определить, в какой степени они соответствуют современным целям и перспективам.

Сегодня в нашей стране существуют разные концепции содержания образования, корни которых уходят в прошлое. Каждая из них связана с определенной трактовкой места и функции человека в мире и в обществе. Истоки противостояния демократии и гуманизма, с одной стороны, и авторитарных позиций, с другой, в конечном счете, восходят к разному пониманию этих функций: человек – цель или средство, государство для него или он для государства? Даже временная уступка, теоретическая или практическая, в пользу концепции человека как средства, а не цели общественного развития, не абсолютной ценности с неизбежностью уводит в сторону от гуманизма. Таков трагический урок преподанный уходящим веком.

Обличья, которые принимает авторитаризм, многообразны. Для профессионалов - педагогов важно отразить их в зеркале педагогической теории, поскольку от нее в большой мере зависит практика — педагогическая и, в конечном счете, общественная. Рассмотрим три появившиеся у нас в разное время концепции содержания образования с точки зрения их соответствия современным представлениям о человеке и его становлении.

Одно из определений содержания образования, имеющее достаточно давнее происхождение, трактует его как педагогически адаптированные основы наук, изучаемые в школе. Эта концепция направлена на приобщение школьников к науке и производству. Фактически человек выступает здесь в ряду средств производства как «производительная сила». Такое понимание содержания образования и других педагогических реалий можно охарактеризовать как технократическое или сциентистское. Сциентизм абсолютизирует роль науки в системе культуры человеческого общества. При этом наивысшей ценностью считаются стиль и общие методы построения знания, свойственные естественным и точным наукам, которые рассматриваются в качестве образца научного знания вообще.

Другое определение содержания образования представляет его как совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками. Оно вполне согласуется с конформистскими позициями, поскольку не раскрывает характер этих знаний и умений и не основано на анализе всего состава человеческой культуры. Предполагается, что обладание знаниями и умениями (относящимися, кстати, к тем же основам наук) позволит человеку адекватно жить и действовать внутри существующей социальной структуры. Достаточно потребовать от человека, чтобы он обладал по возможности обширным кругом знаний и умел их применять.

В этом случае и требования к образованию соответствующие: необходимо и достаточно передать подрастающему поколению знания и навыки по языкам, математике, физике и другим учебным предметам.

Однако на самом деле сегодня всего этого недостаточно. В последние десятилетия (ориентировочно с 1960-х годов) в общественном и, конечно, в педагогическом сознании произошел сдвиг, повлекший за собой, в частности, продвижение в понимании всего комплекса вопросов, связанных с образованием. То, что называют личностно ориентированным образованием, направленным на освобождение творческой энергии каждого человека, находящегося в системе педагогических отношений, выступает как часть глобального социального процесса смены *рецептивно -отражательного* подхода к мышлению и образованию человека другим, который называют *конструктивно-деятельностным*. Проявления этого процесса глубоки и разнообразны. Они предполагают: отказ от жестких авторитарных схем, связанных с манипулированием учащимися, ориентацию на всестороннее развитие, проблемное обучение, внимание к философскому, методологическому и теоретическому осмыслению педагогической науки и практики. Сюда же относится и культурологический подход к построению концепции содержания общего среднего образования, в наибольшей степени соответствующий установкам гуманистического мышления. Это концепция содержания образования, рассматривающая его как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре (разумеется, не по объему) человеческой культуре, взятой в данном аспекте, ни всей ее структурной полноте. Она была разработана в 1970—1980-х годах научными сотрудниками лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики и изложена в публикациях того времени. В соответствии с таким пониманием содержания оно должно включать, помимо «готовых» знаний и опыта осуществления деятельности по привычному стандарту, по образцу, также опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений. С нашей точки зрения, было бы полезно обратиться к этой концепции в свете последних разработок и обсуждений, связанных с проблемой обоснования, формирования и стандартизации содержания образования, а также в связи с задачей перехода на двенадцатилетний срок школьного обучения.

Усвоение социального опыта в его целостности позволит человеку не только успешно функционировать в обществе, быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно, не просто «вписываться» в социальную систему, но и изменять ее. В этом случае личность проявляет себя в двух направлениях. Школьное образование, во-первых, готовит к жизни как она есть, к существующему порядку вещей, но делает это так, что, во-вторых, человек оказывается способным вносить собственный вклад в этот порядок, вплоть до его реформирования. В соответствии с этим предусматривается и проектируется специальная работа педагога.

Культурологическая концепция содержания образования не сводит его к науке. И учебные предметы (физика, литература, иностранный язык) не могут представлять собой простую проекцию науки на школу, уменьшенную копию той или иной научной дисциплины.

Обучение появилось на заре человеческой истории как деятельность по передаче социального опыта. Деятельность вообще не бывает беспредметной. Но это не означает обязательного наличия того, что мы называем учебным предметом. *Обучение предметно в том смысле, что оно всегда направлено на передачу определенной части содержания образования, не зависимо от того, в каких формах это содержание представлено.*

Объем содержания, передаваемого в обучении, увеличивался по мере накопления людьми социального опыта. Но независимо от того, велик или мал этот объем, всегда в нем воплощается представление о том, что человек должен знать, уметь, какими качествами обладать. Когда первобытный охотник учил подростка умению выслеживать зверя или делать стрелы, умению добывать огонь, он передавал посредством обучения определенное содержание мальчику как представителю подрастающего поколения в соответствии с традициями своего племени. С тех пор главное в обучении осталось. По-прежнему оно служит средством передачи социального опыта, а в его содержательной стороне отражается то, чего мы ожидаем от нашего современника. Вряд ли кто-либо считает, что знание научных дисциплин — это все, что нужно человеку для счастья.

В наше время нельзя обойтись без научного обоснования процесса и содержания обучения. Но научно обосновать учебный предмет не значит построить его по образцу науки. Такое обоснование — прежде всего обоснование педагогическое. Оно отвечает на вопросы: почему нужно учить именно этому, а не другому? Какие функции выполняет данный предмет в общем образовании? Как построить этот учебный предмет, в каком порядке и объеме включать в него элементы содержания, чтобы он этим функциям соответствовал?

Очевидно, если мы хотим получить обоснованный ответ на эти вопросы, начинать нужно не с отдельно взятого учебного предмета, а с какой-то общей для всего содержания основы. Но в какую еще более общую картину будет входить такая основа?

Представим весь процесс формирования содержания образования. Главной вехой и отправным пунктом этого пути будут общие цели образования, выраженные преимущественно в терминах *философии и социологии* и конкретизированные в *психологических* представлениях. Например, только психология может показать, какими умениями обладает

творческая личность. Наконец, цели образования, переведенные на язык педагогики, и способы их достижения педагог исследует как специальный объект своей науки, не совпадающий с объектом какой-либо другой научной дисциплины. Таким образом, содержание образования выступает как социально и личностно детерминированное, фиксированное в нашей науке представление о социальном опыте, подлежащем усвоению подрастающим поколением. Можно сказать короче: содержание образования выступает перед педагогической дисциплиной, специально его изучающей - дидактикой, как педагогическая модель социального опыта.

Каждый этап построения такой модели соответствует определенному уровню содержания образования. Сначала необходимо разработать теоретическое представление о таком содержании, в котором не было бы упущено что-либо существенное в педагогических целях. Это *уровень общей теории*.

Такое представление по необходимости будет системным. В нем различаются состав (элементы), структура (связи между элементами) и функции передаваемого социального опыта в его педагогической трактовке. Мы устанавливаем в общем виде, чему нужно и возможно научить школьников, выделяем каждый крупный элемент содержания, воплощающий определенную цель. В соответствии с излагаемой концепцией содержание, изоморфное социальному опыту, состоит из четырех основных структурных элементов: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов — знаний; опыта репродуктивной деятельности - в форме способов ее осуществления (умении и навыков); опыта творческой деятельности — в форме проблемных ситуаций, познавательных задач и т.п.; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений. Эти элементы образуют состав содержания. Они связаны между собой таким образом, что каждый предшествующий элемент служит предпосылкой для перехода к следующему. Например, умения формируются на основе знаний, а творческая деятельность предполагает овладение некоторой суммой знаний и простых (репродуктивных) умений в данной области творчества. Понятно, что как содержание образования в целом, так и каждый из его элементов выполняет определенные функции в воспитании и обучении. Те же характеристики системы - состав, структура и функции — сохраняются и на других уровнях.

Следующий уровень - уровень учебного предмета.

Здесь представление о том, чему нужно учить, приобретает более конкретный вид. Обозначаются те участки социального опыта, которыми должен овладеть школьник. При конструировании учебного предмета решающее значение имеет его функция в общем образовании. Выясняются два важных обстоятельства. Во-первых, не все учебные предметы представляют основы наук. Например, нет науки, которая называлась бы «иностранный

язык» или «литература». Во-вторых, и такие предметы, как физика или история, не являются просто сокращенными копиями соответствующих наук. При формировании учебного предмета необходимо учитывать не только логику науки, но и логику, а также условия протекания и закономерности процесса обучения, в котором учебный предмет реализуется, доводится до каждого школьника.

Место и функции учебного предмета определяются в конечном счете образовательными целями. Если ставится цель научить школьников практическому владению иностранным языком в некоторых пределах, это значит, что они не обязаны в данном случае усваивать основы соответствующей науки - лингвистики. Другое дело, что методисты, составители учебных программ и учебников будут учитывать данные этой науки при составлении методических рекомендации и учебных материалов. Сами же ученики должны лишь руководствоваться некоторыми правилами с практической целью.

Иначе обстояло бы дело, если бы сменилась цель изучения языков в общеобразовательной средней школе, и было признано, что наряду с основами химии или биологии следует изучать основы языкознания. Тогда и учебный предмет, и пособия для его изучения приняли бы совсем другой вид. Вместо привычных для школьника и студента неязыкового вуза тем и упражнений такие пособия включали бы, например, разделы «Слово и понятие», «Метонимические изменения значений», «Лексика литературного языка и лексика диалектов» и т.п.

Что касается учебного предмета «Литература», то его основной функцией являются художественное познание действительности, приобщение учащихся к искусству художественного слова. Научные знания в этом предмете не самоцель, а лишь средство для восприятия сути художественного произведения. Поэтому данный учебный предмет не должен строиться в соответствии с логикой науки - литературоведения. Специфика заключается в том, что явления жизни раскрываются средствами художественного слова. Поэтому и предмет называется «Литература», а не «Литературоведение».

Содержание образования не только анализируется в научных трудах по методике преподавания отдельных предметов, но и воплощается в нормативных материалах — программах, планах, стандартах, рекомендациях и т.п.

Следующий уровень — уровень учебного материала. Здесь конкретизируются элементы состава содержания, обозначенные на первом уровне и представленные на втором в форме, специфической для данного предмета. Речь идет о конкретных знаниях, умениях, навыках, а также познавательных задачах, упражнениях, которые составляют содержание

учебников, задачников, пособий других материалов для школьников и учителей.

Эти три уровня и составляют педагогическую модель социального опыта. Они относятся к проектируемому содержанию, существующему только в нашем представлении как то, что предстоит материализовать и процессе обучения и в конечном счете «отложить» в сознании ученика. Реально оно существует лишь в процесс обучения внутри него. Это уже не проектируемое, а осуществляемое содержание. Его место - *на четвертом и пятом уровнях. Это уровни процесса обучения и структуры личности обучающегося.*

Наука может и должна в целях осмысления, обоснования и проектирования изымать содержание из процесса и представлять пять его в идеализированном виде: в более или менее абстрактных теоретических построениях, а также в проектах — программах, образовательных стандартах, учебниках. Но нельзя забывать, что все это искусственные формы «опредмечивания» содержания; в действительности же оно неотделимо от процесса обучения. Каждый момент преподавания и учения связан с передачей определенного фрагмента содержания. В свою очередь, каждая самая малая частица содержания может быть доведена до школьника только путем включения ее в процесс обучения.

Поэтому все, кто формирует учебный предмет, составители планов, рекомендаций и учебников не могут обойти вниманием эту реальную форму существования содержания. А это значит, что необходимо учитывать закономерности процесса обучения, его логику, условия, в которых он протекает (в том числе время, требующееся для изучения данного предмета), возможности учеников. Это относится и к предметам в которых главное (но не единственное) – научное знание. Практика показывает, что в тех случаях, когда составители учебных материалов, заботясь о повышении их научного уровня, забывали о педагогической действительности, их постигла неудача.

Можно вспомнить довольно давний, но, к сожалению остающийся актуальным пример – программы и учебники по математике, введенные в школу в 1970-х гг. Опыт их использования показал, что они не полностью соответствуют целям обще среднего образования и реальным условиям обучения, а если говорить точнее - сильно расходятся с ними. Когда выяснились результаты, в печати указывалось на то, что школьная программа и учебники, разработанные группой специалистов, были предложены школе без квалифицированной методико-педагогической проработки. За неоправданным избытком отвлеченных теоретико-множественных представлений оказались утраченными многие необходимые знания и навыки. Школа должна учить мыслить, способствовать интенсивному и широкому умственному развитию, формировать активность ума. Всему этому мешал

громоздкий формализм, которым были насыщены школьные разработки и учебники по математике.

Подобные промахи являются одной из главных причин пресловутой перегрузки школьников учебными занятиями, отягощавшей школьное образование на протяжении многих лет, хотя это и не единственная причина. Если материал учебника опять сведется к «основам наук», никакая «разгрузка» в виде сокращения текста учебника или планируемого ныне переход к двенадцатилетнему сроку обучения не приведет к облегчению труда школьника. Заучить пятнадцать страниц «научную» текста не намного легче, чем двадцать.

Творческий подход к предмету потребует вначале некоторого дополнительного расхода времени по сравнению с информационным изложением «готовых» знаний. Зато в дальнейшем способность видеть структуру изучаемого материала, ставить проблемы, быстро отделять главное от второстепенного, выявлять разные способы решения той или иной задачи и выбирать лучший из них поможет ученику успешно справляться с учебной работой. Нельзя, конечно, и в этом деле допускать перегибов. Есть определенная, и немалая, доля содержания, которую было бы бессмысленно передавать и усваивать изолированными проблемными методами. Многие факты, даты, события запоминаются как готовое знание. Развитие же творческого мышления возможно лишь на базе прочных знаний.

То, что было сказано о реальных формах существования содержания образования, позволяет прийти к следующему выводу. Несоответствие тех или иных учебных материалов педагогической действительности обусловлено, как правило, тем, что при их составлении характеризующие ее свойства и факты не учитываются. Вот почему такие материалы неизбежно оказываются в том или ином отношении не вполне пригодными для практики.

Но как получается, что условия обучения иногда выпадают из поля зрения авторов учебных материалов? Не кроется ли причина в недостаточной разработанности этих вопросов в педагогической науке? Действительно, не все вопросы такого рода досконально изучены в педагогической науке и в той ее отрасли, специальная задача которой состоит и в обеспечении единства подхода к содержанию и процессу обучения, т.е. в дидактике. И все-таки главная причина в том, что нередко и по сей день разработка содержания образования ведется без учета того, что уже решено в педагогике. Опыт показал, что недостаточную обоснованность содержания образования не удается компенсировать ни путем привлечения к этому делу. Крупных специалистов по преподаваемым наукам, не с помощью педагогов, имеющих достижения в практике, но не достаточно теоретически подготовленных. Педагогические вопросы профессионально могут решать лишь педагоги. И

лишь в рамках самой педагогической науки можно выработать позицию, которая позволила бы так составлять учебные материалы, чтобы они в наибольшей степени соответствовали и общим целям образования, и условиям обучения.

Учет целей, теории и практики образования позволяет определить следующие принципы построения его содержания.

Первый – принцип соответствия содержания во всех его элементах и на всех уровнях его конструирования общим целям современного образования. Именно из этого принципа вытекает необходимость предусматривать в составе содержания, кроме традиционно выделяемых элементов (знаний, умений и навыков), также и те, что в соответствии с личностной ориентацией образования отражают опыт творческой деятельности и личностного отношения к общечеловеческим ценностям.

Позиция практики применительно к построению содержания образования и его теоретическому анализу отображена в принципе учета единства содержательной и процессуальной сторон обучения. Он противостоит односторонней ориентации, рассматривающей содержание в отрыве от педагогической реальности. Этот принцип означает, что, проектируя содержание учебного предмета или учебного материала, необходимо учитывать имеющиеся методы, закономерности, принципы и возможности обучения в целом. При этом в программах и учебниках будет обозначено в явном виде не только содержание само по себе, но и способы передачи школьникам и усвоения ими этой части содержания.

Еще один принцип — структурное единство содержания образования на разных уровнях его формирования при движении от общих к более частным и конкретным формам, а в конечном счете — к его реализации в процессе обучения. Это значит, что содержание образования не должно рассматриваться как простая сумма создаваемых независимо друг от друга учебных предметов или учебных программ, как это бывало в прошлом и случается по сей день. Отдельные предметы уже в исходном пункте их построения должны быть ориентированы на общее представление о составе и структуре содержания образования. Смысл этого принципа состоит в том, чтобы обеспечить единство подхода к построению каждого учебного предмета и ко всем учебным материалам.

Одно из следствий такого единства — определение межпредметных связей в их общих характеристиках на первом уровне формирования содержания еще до построения самих учебных предметов. Там эти связи выступают как «допредметные» и составляют структуру содержания на уровне общего теоретического представления. На последующих стадиях построения содержания они получают конкретное наполнение. Главное в том, что

согласование учебных предметов по содержанию должно осуществляться не после того, как учебные предметы уже полностью сформированы и создан комплекс учебных материалов к ним, а до этого — хотя бы в общих контурах.

И все же общие принципы не могут быть достаточным основанием для разработки содержания каждого учебного предмета. Источники, из которых учебный предмет черпает свое содержание, разные. Различны и их функции. Для конкретизации содержания на уровнях учебного предмета и учебного материала ведущее значение приобретают *дидактические основания*, т.е. главные положения дидактики как теоретической педагогической дисциплины. Имеется в виду в первую очередь необходимость при реализации общих принципов учитывать основные дидактические характеристики обучения, отражающие единство: во-первых, преподавания и учения; во-вторых, содержательной и процессуальной сторон обучения; в-третьих, аспектов рассмотрения обучения, которое выступает перед дидактикой как объект изучения и объект конструирования.

Время показало, что с изменением образовательной ситуации не обязательно менять парадигму науки, изучающей новые проблемы. Автор диссертации, посвященной проблеме включения личностного опыта в структуру содержания образования, не вступая в противоречие с изложенными выше позициями, рассматривает проявления личностной ориентации обучения в его содержательной стороне, раскрывает природу личностного опыта как специфического компонента содержания образования. В этой работе углубляется и дополняется представление о той части содержания, которая определена как опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений. Отмечается, что с имеющимися теоретическими представлениями о содержании образования во многом расходится сложившаяся практика его построения, которая продолжает основываться на функционально-инструментальном, знаниево-ориентированном подходе (*Зеленцова А. В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект). Канд. дис. Волгоград, 1996*).

Сегодня можно говорить не только об отставании практики от науки в этом отношении, но и о забывчивости самой науки. Получается бег на месте, да на таком, которое отодвигается куда-то за рубеж середины 60-х гг.

Казалось, уроки из прошлого извлекли. Уж сколько лет твердили миру... Слишком наглядны примеры следствий, к которым ведет боязнь как бы чего не расплескать из сосуда с живительной научной влагой, пока а донесут его до школьной парты. Чужие ошибки тоже поучительны. Например, во Фракции: «характерное для послевоенного периода гипертрофированное внимание школы к формированию технических навыков у

учащихся повлекло за собой недостаточное развитие их эмоциональной сферы» (Сов. педагогика. 1991. № 1. С. 136). С другой стороны, для американцев в последние десятилетия стимулом для переориентации системы образования стала Япония, где, как известно, приоритетом пользуется эстетическое воспитание (см.: *Фнйнберг У.* Демократия и реформа системы образования в США. //Сов. педагогика. 1991. № 6. С- 135).

Однако дело обстоит иначе, и в связи с этим нам придется вернуться. К тому, о чем уже в этой статье шла речь. Чтобы представить ситуацию крупным планом, обратимся к примерам из прошлого и настоящего.

В тепер уже давние 1970—1980-е гг. отмечалось, что курсы истории перенасыщены фактическим материалом: фактами, датами, деталями. Президент АПН СССР М.И.Кондаков, выступая в 1983 г. перед педагогами, привел одно из имен, упомянутых в школьном учебнике. Речь там шла о некоем африканском вожде. Президент выяснил, что этот персонаж никому из историков, кроме самого автора, неизвестен и даже в энциклопедии это имя отсутствует. А бедный восьмиклассник должен его заучить. По географии ученики должны были знать шесть типов климата Австралии. В VI классе пришлось отменить экзамен по геометрии, потому что никто - ни учителя, ни родители, среди которых были и кандидаты физико-математических наук - не мог понять, что там такое написано в учебнике. Как было сказано по аналогичному поводу в одной из американских публикаций 1950 —1960-х гг., профессора - авторы школьных учебников математики, вышедших в то время в США, не думают об учениках и пишут по привычке для профессоров.

О преподавании литературы наши писатели в то время высказали много горьких слов. Сетовали на то, что в школе анализом разрушают целостность художественного произведения. Лепестки под микроскопом - уже не роза. А.Твардовский говорил: «Курс литературы не приучает, а отлучает от школы». Ю. Бондарев признавался, что в школе у него убили любовь к Гоголю. Историю о наказании за нестандартность поведал читателям Литературной газеты в 1984 г. В. Каверин. Он решил помочь восьмикласснице, дочери друзей, и написал за нее сочинение на тему ««Горе от ума» и русское общество начала девятнадцатого века». Нестандартный его труд учительница удостоила даже не тройки, а двойки, хотя, сообщает писатель, ему «удалось написать сочинение без грамматических ошибок, и русское общество девятнадцатого века было «отражено». Обычно, - отметил он, - школьники пишут сочинения по литературе с полным равнодушием, с холодным, абстрактным отношением к «образам», «сюжетам», «идейно-художественному богатству» изучаемых произведений».

Из письма в министерство: «Мальчик у меня чувствительный. Читал «Муму» - плакал. Потом в школе стали «проходить» Тургенева. Приходит сын и спрашивает: «Мама, а разве собака может быть образом?»».

А вот наше время. Откроем первую книгу учебных стандартов школ России, изданную в 1998 году: «Прочитайте фрагменты из романа И.А.Гончарова «Обломов».... Раскройте идейный смысл и художественное своеобразие эпизода, укажите его роль в романе. Как в споре героев проявляются их жизненные позиции? На чьей стороне автор? Отвечая, попытайтесь использовать понятие «*речевая характеристика*»» (с. 146). Жаль, мы уже никогда не узнаем, как справился бы с этим заданием В.Каверин. Особенно - с идейным смыслом. Мелькают требования: «знать конкретно-историческое и общечеловеческое значение образов-персонажей; основные роды и жанры литературы», дать «идейно-художественный анализ...». Подплывает к нашему берегу непотопляемый афоризм насчет хорошо забытого старого.

Не угасла любовь к датам. Школьникам надо знать, когда случились революция в Португалии, убийство Дж. Кеннеди, «странная война» в Западной Европе и т.д. Требуется обосновать критерии периодизации, назвать основные периоды истории Китая в 1945-1990гг. Это для тренировки памяти перед экзаменом или для жизни?

Книга вторая тех же стандартов, обязательный минимум по географии. Всю страницу занимают методы географических исследований (с. 174) Много здесь всякого - и статистический метод, и картографический, и моделирование геосистем и т.д. Есть среди методов и аэрокосмические: фотографические, электронные, геофизические, визуальные. Полная гарантия, что не будет у нас больше выпускников средней школы, не умеющих фотографировать Землю из космоса и не знающих об электронных методах или, к примеру, о муссонах вне тропических и тропических широт.

Пройдемся быстрым шагом по другим разделам. От наших маленьких ньютонов требуют распознавать по характерным реакциям разные виды пластмасс, характеризовать промышленные способы переработки метанола и собирать шаростержневую модель созвучного ему этанола. А тем, кто не сможет охарактеризовать строение и функции клеток прокариот и эукариот, нечего и мечтать о хороших оценках.

Мне бы ваши заботы, господин учитель! Кстати, сколько раз на дню вы вспоминаете о сульфидах железа? А если вы не химик, помните ли, что это такое? Уверены, что не миновать беды, если дети не научатся, как требует стандарт, характеризовать особенности питания автотрофных и гетеротрофных организмов, сапрофитов и паразитов? Случится

непоправимое, если не все сумеют сравнить строение и функции клеток бактерий, грибов, растений, животных?

Ощущение такое, что если дальше действовать в таком духе, то и тридцатилетнего срока обучения не хватит. Знаете ли вы, что секстиллион к сексу не имеет отношения? Это всего-навсего шестерка с двадцатью одним нулем. Не знаете? Нехорошо. А вот ученики и ученицы начальной школы знают. Они прочитали учебник географии для II класса, изданный в 1995 году и рекомендованный нашим министерством. Правда, автор А. Казаков тут же замечает, что «секстиллион настолько велик, что редко употребляется в обычной жизни» (с. 10). Зато употребляется, как видим, в необычной жизни младшего школьника. Книга издана превосходно, с яркими картинками. И интонация разговора автора с второклассниками веселая. Но что-то на душе нерадостно. Посмотрите: «В самом деле, что такое морская миля? Это 1852 метра - цифра, кажется, ни с чем не сообразная (может быть, не цифра, а число? – В.К). Но если вы раздадите 111 126 метров - длину дуги одного градуса меридиана - на 60 входящих в градус минут, вы как раз и получите это самое число» (стр. 183). А с чем сообразно 111 126? Догадается ребенок делить метры на минуты?

В той же книге употребляются понятия, с которыми не всякий аспирант справится: *теория, гипотеза, закономерность, закон, эллипсоид, геоинформационная система*. На этом тексте мой компьютер споткнулся. Слово «*геоинформационная*» он пометил красным как неизвестное (так же он поступил с извлеченными из обязательного минимума терминами «*геосистема*», «*прокариот*» и «*эукариот*»). И, наконец, вершина всего - «*геоид*». Кому это слово не встречалось, может прочитать, правда в другой книге: «Геоид - фигура Земли, ограниченная поверхностью океана, не возмущенной приливами, мысленно продолженной внутри материков и перпендикулярной к отвесной линии в любой точке. Фигура *геоида* имеет сложный вид, но достаточно точно может быть представлена эллипсоидом вращения (Словарь иностранных слов. М. 1984).

Вряд ли так выражаются в «обычной» жизни. Разве что я среди абитуриентов географического факультета. Но не все же второклассники пойдут учиться дальше не в третий класс, а прямо на этот факультет. Общая линия, однако, выдерживается. Она та же, что в стандартах: готовят не к жизни, а к вузу.

Но жизнь продолжается, и в ней проступает то, о чем эта статья. Послушаем детей. Шестиклассник пишет стихи о любимой игрушке: *...А я люблю уже давно / Играть с компьютером бесшумным, / И мне не нужно ничего, а лишь общаться с другом умным... / Я так люблю свою «игрушку», / Не променяю ни на что. / Она поможет в жизни трудной / Мне разобраться, «кто есть кто».*

Он не знает, что компьютер в этом деле не помощник. Знание способов переработки метанола - тоже. И даже, пожалуй, идейный смысл эпизода из романа И.А.Гончарова. Неверно, что ему «не нужно ничего», кроме машины. Друг нужен живой, обязательно умный. А еще - добрый. С незатейливым, но искренним посланием на эту тему к нам обращается девятиклассница Юля: *Убить мечту - недолгая забота / Гораздо легче, чем ее хранить. / Все более жестоки год от года / Мы ... Этого уже не изменить...*

Может быть, все же попробуем? Только вот хорошо бы определиться: смягчает нравы образование для обычной жизни или виртуальной?

В.В.КРАЕВСКИЙ

Содержание образования: вперед к прошлому

Вопрос о содержании образования - "Чему учить?" - принадлежит к числу вечных. И относится ко всем. Как учат - так и живем. Как будут учить наших детей - так они и будут жить. Нельзя допустить легкомыслия и беспамятства в этом вопросе. Полезно вспомнить недавнее прошлое. Программы, учебники, пресловутая "перегрузка" - все это содержание образования. Как будто не так давно вокруг этих сюжетов кипели страсти. Ныне - тишина. "Вдруг" на стол педагога ложатся образовательные стандарты. Это оно и есть, содержание, только уже в виде закона. Подчас стандарты по своей обширности и жесткости не уступают министерским программам былых времен, а иногда и превосходят их. Новое не есть обязательно лучшее по определению. Бывает, что оно - хорошо забытое старое. Много делается без оглядки на тех, кто карабкался по тем же тропам, спотыкался, но и находил нехоженые пути. Не хочется опять поскользнуться на том же месте. А такую возможность исключить нельзя.

В бушующем потоке инноваций неожиданно всплывают обломки, казалось бы, оставленных в прошлом социально-педагогических конструкций. Свежий пример: проявился один из реликтов былого - "обобщение, распространение и внедрение передового педагогического опыта", стоящий в одном ряду с победителями социалистического соревнования (даже в прежние времена отмененного в школе), стахановцами, субботниками, воскресниками, "народными академиками" типа Т.Д.Лысенко. Еще тогда, 30 лет назад попытки свести задачи педагогической науки к навязыванию опыта нескольких успешно работающих педагогов остальной учительской "массе" не одобряли даже некоторые работники министерства. Один из них, К.Н.Волков, характеризуя разразившуюся в то время эпидемию "обобщения и внедрения", отмечал, что такая практика, "разрабатывая перспективные вопросы, обращается к неизбежно идущей позади новых проблем эмпирии и, обобщая и анализируя ее опыт, преподносит его вновь учительству в качестве последнего достижения науки. Создается, таким

образом, порочный круг, обуславливающий потерю интереса к науке у широких кругов практических работников и ее неспособность решить те действительно актуальные проблемы, которые ставит перед наукой жизнь" (Волков К.Н. Некоторые вопросы связи педагогической науки и педагогической практики// Советская педагогика. 1970. № 9. С. 91)

Тогда же выдающийся педагог-теоретик В.Е.Гмурман в лекциях для преподавателей кафедр педагогики, иллюстрируя пагубность увлечения "обобщением и внедрением", приводил такой пример. Изучение, обобщение, внедрение и непрерывное совершенствование опыта изготовления керосиновых ламп в принципе не может привести к появлению электрической лампочки. Для этого нужно совсем другое направление мыслей и связанных с ним поисков.

Из содержания, то есть пока еще действующего стандарта педагогического образования, исчезла дидактика, и ее отсутствие в течение последних лет широко внедрялось в практику преподавания педагогики, точнее, того, что от нее осталось. Предложено изучать не эту науку, а "педагогические теории, системы, технологии". Так совмещаются "прорыв" вперед и одновременно откат назад от достигнутых позиций.

Что же касается содержания общего среднего образования - об этом разговор особый. Он слишком важен, чтобы свести его к личным мнениям типа "глубоко убежден, что...". Наукой здесь сделано немало. Нужен хотя бы общий обзор полученных результатов, в котором придется обратиться к прошлому, чтобы соотнести его с настоящим и подумать о будущем. О том, что актуально сегодня, а что, как говорится, "мы уже проходили". Сделаем это по порядку, что значит - по разделам.

1. Гуманистическая ориентация образования и определение его содержания

В условиях кардинальных перемен в идеологии, в общественной жизни в целом и, в частности, в образовании, кардинальные сдвиги происходят и в педагогическом сознании. По-новому видятся цели образования, хотя далеко не всегда для решения новых проблем требуется смена парадигмы самой педагогической науки. Основы гуманистически ориентированного образования разрабатывались и в прежние годы, даже тогда, когда не сложились еще условия для их реализации в практике.

Не является абсолютно новым представление о целях современного образования, предполагающее по возможности полное развитие тех способностей личности, которые нужны и ей, и обществу, приобщение ее к активному участию в жизни, соединение бытия индивидуального человека с культурой. На таком понимании целей были основаны инновации последних лет, направленные на преодоление жесткого манипулирования сознанием воспитанников, отход от практики индоктринации школьников, то есть навязывания им незыблемых и не подлежащих критике стереотипов мышления. Гуманизация, то есть "очеловечение" образования была нацелена

на усиление тех положений отечественной и зарубежной педагогики, которые ориентируют на уважение к личности воспитанника, формирование у него самостоятельности, установление гуманных, доверительных отношений между ним и воспитателем. Одним из благотворных следствий этого процесса оказалась замена учебно-дисциплинарной модели взаимодействия педагога и воспитанника личностно ориентированной моделью, утверждающей взгляд на ребенка как на личность, связанный с отрицанием манипулятивного подхода к детям.

Гуманизацию образования в самом общем плане можно охарактеризовать как построение отношений участников образовательного процесса на основе смены стиля педагогического общения - от авторитарного к демократическому. При этом главное - принцип уважения к личности воспитанника и учета в содержании образования его духовного потенциала путем приобщения к человеческой культуре, взятой в аспекте социального опыта. Сущностью образовательного процесса при этом становится *целенаправленное превращение социального опыта в опыт личный*, приобщающее человека ко всему богатству человеческой культуры.

Самой главной частью и средством гуманизации образования является его **гуманитаризация**. Выделяются два аспекта гуманитаризации. Первый можно определить как наращивание в содержании знаний о человеке, человечестве и человечности, выделение гуманитарного аспекта всех учебных предметов. Эта задача решается в процессе конструирования учебного плана и построения соответствующих учебных предметов.

Второй аспект - улучшение качества преподавания гуманитарных предметов, преодоление сциентистского подхода, превращающего, например, преподавание литературы в обучение литературоведению, что препятствует воспитанию читателя, глубоко чувствующего, сопереживающего, способного ощутить красоту художественного слова.

Далее возникает задача *гуманизации* преподавания негуманитарных предметов. **Ее можно решить путем выделения в каждом предмете одних и тех же частей общечеловеческой культуры, о чем речь пойдет дальше.** В этом случае любой предмет, в том числе физика, математика, химия будет реализовать, в числе другого, также и функцию формирования творческих способностей учащихся, их эмоциональной сферы и ценностных, по определению гуманистических, ориентаций. Например, нет принципиальных различий в физической сущности процессов, происходящих, с одной стороны, в атомном реакторе электростанции, а с другой – в атомной бомбе, и ученый-физик, пока он действует *строго в рамках своей научной дисциплины*, не различает их, описывает одной и той же формулой. Но преподаватель физики не имеет морального права так поступать. Его рассказ о возможностях применения этого достижения современной науки в гуманных или антигуманных целях будет частью воспитания.

Результат гуманистической направленности образования – **становление человека, способного к сопереживанию, готового к свободному гуманистически ориентированному выбору и индивидуальному**

интеллектуальному усилию, уважающего себя и способного уважать других, независимого в суждениях и открытого для иного мнения и неожиданной мысли.

В связи с этим возникает необходимость обращения к имеющимся концепциям содержания образования, для того чтобы определить, в какой степени они соответствуют ситуации, сложившейся в обществе и в сфере образования. Это нужно и для работы на перспективу.

Сегодня в нашей стране сосуществуют разные концепции содержания образования, корни которых уходят в прошлое. Каждая из них связана с определенной трактовкой места и функций человека в мире и в обществе. Истоки противостояния демократии и гуманизма, с одной стороны, и авторитарных позиций, с другой, в конечном счете, восходят к разному пониманию этих функций: человек – цель или средство, общество для него или он для общества, для государства? Даже временная уступка, теоретическая или практическая, в пользу концепции человека как средства, а не цели общественного развития, не абсолютной ценности, с неизбежностью уводит в сторону от гуманизма. Таков трагический урок, преподанный уходящим веком.

Обличья, которые принимает авторитаризм, многообразны. Для профессионалов-педагогов важно отразить их в зеркале педагогической теории, поскольку от нее в большой мере зависит практика – педагогическая и, в конечном счете, общественная. Рассмотрим три появившиеся у нас в разное время, но и поныне имеющие своих сторонников концепции содержания образования с точки зрения их соответствия задаче формирования творческого, самостоятельно мыслящего человека современного общества.

Одно из определений содержания образования, имеющее достаточно давнее происхождение, трактует его **как педагогически адаптированные основы наук, изучаемые в школе.** Оставляя в стороне такие качества личности, как способность к самостоятельному творчеству, умение реализовать свободу выбора, справедливое отношение к людям и т.п., эта концепция направлена на приобщение школьников к науке и производству, но не к полноценной самостоятельной жизни в открытом обществе. Фактически человек выступает здесь в ряду средств производства, как "производительная сила". С точки зрения мировоззренческой ориентации такое понимание содержания образования и других педагогических реалий можно охарактеризовать как сциентистское. Сциентизм абсолютизирует роль науки в системе культуры человеческого общества. При этом наивысшей ценностью считаются стиль и общие методы построения знания, свойственные естественным и точным наукам, которые рассматриваются в качестве образца научного знания вообще. Сциентистские установки выражаются во внешнем подражании точным наукам: в искусственном применении математической символики, придании философским и социально-гуманитарным рассуждениям формы, характерной для точных наук.

Другое определение содержания образования представляет его как **совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками. Оно вполне согласуется с конформистскими позициями, поскольку не раскрывает характер этих знаний и умений и не основано на анализе всего состава человеческой культуры.** Предполагается, что обладание знаниями и умениями (относящимися, кстати, к тем же основам наук) позволит человеку адекватно жить и действовать внутри существующей социальной структуры. Достаточно потребовать от человека, чтобы он обладал по возможности обширным кругом знаний и умел их применять. В этом случае и требования к образованию соответствующие: необходимо и достаточно передать подрастающему поколению знания и навыки по языкам, математике, физике и другим учебным предметам.

Однако на самом деле сегодня всего этого недостаточно. В последние десятилетия (ориентировочно с 1960-х годов) в общественном и, конечно, в педагогическом сознании произошел сдвиг, повлекший за собой, в частности, и продвижение в понимании всего комплекса вопросов, связанных с образованием. То, что называют личностно ориентированным образованием, связанным с освобождением творческой энергии каждого человека, находящегося в системе педагогических отношений, является частью глобального социального процесса смены *рецептивно-отражательного* подхода к мышлению и образованию человека другим, который называют *конструктивно-деятельностным*. Проявления этого процесса глубоки и разнообразны. Они включают: отказ от жестких авторитарных схем, связанных с манипулированием учащимися, ориентация на всестороннее развитие, проблемное обучение, внимание к философскому, методологическому и теоретическому осмыслению педагогической науки и практики. Сюда же относится и культурологический подход к построению концепции содержания общего среднего образования, в наибольшей степени соответствующий установкам гуманистического мышления. Это концепция содержания образования, рассматривающая его как **педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре (разумеется, не по объему), человеческой культуре во всей ее структурной полноте.** Она была разработана в 1970–1980-х годах сотрудниками лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики Академии педагогических наук и изложена во многих публикациях того времени, наиболее полно – в монографии "Теоретические основы содержания общего среднего образования. Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. М., 1983". В соответствии с таким пониманием содержания оно должно включать, помимо "готовых" знаний и опыта осуществления деятельности по привычному стандарту, по образцу, также и опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностных отношений.

Усвоение этих элементов социального опыта позволит человеку не только успешно функционировать в обществе, быть хорошим исполнителем,

но и действовать самостоятельно, не просто "вписываться" в социальную систему, но и быть в состоянии изменять ее. В этом случае личность проявляет себя в двух направлениях. Школьное образование, во-первых, готовит к жизни, как она есть, к существующему порядку вещей, но готовит таким образом, что, во-вторых, человек оказывается способным вносить собственный вклад в этот порядок, вплоть до его реформирования. Концепция ориентирует педагога на специальную работу по формированию в сознании школьника системы общечеловеческих ценностей, гуманного отношения к людям.

Однако наше изложение было бы неполным без упоминания о средствах передачи содержания, то есть в первую очередь **о методах обучения**. Их общая характеристика связана с определением содержания.

Перечислим методы в последовательности, отражающей движение ученика к все большей самостоятельности, иными словами, от рецептивно-отражательной позиции к конструктивно-деятельностной: *информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный) и репродуктивный методы, метод проблемного изложения, эвристический (частично-поисковый) и исследовательский*. Информационно-рецептивный метод служит основой для репродуктивного, так как без знаний о способах деятельности нельзя сформировать умения и навыки. Без знаний и умений нельзя усвоить опыт творческой деятельности, позволяющий выходить за рамки стандарта, на что нацелены эвристический и исследовательский методы. Связи между методами проявляются и при реализации воспитательной функции обучения. Информационно-рецептивный метод информирует о нормах ценностных отношений и об объектах этих отношений. Используя на уроках по разным предметам произведения искусства, учитель усиливает эмоциональное воздействие этого метода на учеников. Репродуктивный метод формирует навыки отношения, соответствующего принятым нормам. Исследовательский и эвристический методы способствуют воспитанию добросовестности, интереса к творчеству. Проблемное изложение стимулирует потребность в культуре мышления. Таким образом, содержание образования и соотнесенные с ним методы обучения образуют систему педагогической деятельности, открывающей возможности формирования личности человека, приобщенного к гуманистической культуре.

2. Содержание образования как педагогическая модель социального опыта

Как мы видели, *культурологическая* концепция содержания образования не сводит его к науке. И учебные предметы (физика, литература, иностранный язык) не могут представлять собой простую проекцию науки на школу, уменьшенную копию той или иной научной дисциплины.

Чтобы понять, почему это так, отвлечемся пока от существующего положения дел и обратимся к тем давним временам, когда еще не было ни

учебных предметов, ни учебников, а обучение уже было. Оно появилось вместе с самим человеком, а некоторые его элементы, на уровне подражания можно наблюдать и в животном мире. В социуме обучение всегда было и остается сейчас главным средством передачи подрастающим поколениям накопленного обществом опыта.

Итак, обучение появилось в незапамятные времена как деятельность по передаче социального опыта. Деятельность вообще не бывает беспредметной. Но это не означает обязательного наличия того, что мы называем учебным предметом. Обучение предметно в том смысле, что оно всегда направлено на передачу определенной части содержания образования, независимо от того, в каких формах это содержание представлено. Педагогическая теория обучения (дидактика) различает в нем две стороны: Первая – процессуальная – отражает динамику обучения, обучение в его движении, изменении. Вторая – содержательная – включает в себя собственно содержание в том виде, в каком оно реально может быть реализовано в педагогической деятельности. Ни одна из этих сторон не может существовать без другой. Сейчас мы ведем речь о содержании, поэтому важно специально рассмотреть *единство содержания и процесса*, которым характеризуется обучение с позиций дидактики. Однако не будем забывать, что это единство обязано своим возникновением тому обстоятельству, что процесс обучения существует только в совместной деятельности учителя и ученика, то есть реализуется в *единстве преподавания и учения*.

Объем содержания, передаваемого в обучении, увеличивался по мере накопления людьми социального опыта. Но независимо от того, велик или мал этот объем, всегда в таком содержании воплощается представление о том, что должен знать, уметь, какими качествами должен обладать человек.

Когда первобытный охотник учил подростка умению выслеживать зверя или делать стрелы, умению добывать огонь, он передавал посредством обучения определенное содержание мальчику как представителю подрастающего поколения в соответствии с потребностями и традициями своего племени. Овладеть всем этим было не так просто, как может показаться нашему просвещенному современнику. Кто сомневается, пусть попробует на загородной прогулке без спичек, трением или высеканием получить огонь, чтобы разжечь костер. Или пронзить копьем рыбу в реке.

Пропасть в пространстве и времени отделяет первобытного охотника от космонавта. Но главное в обучении осталось. По-прежнему оно служит средством передачи социального опыта, а в его содержательной стороне отражается то, чего мы ожидаем от нашего современника. Вряд ли кто-либо считает, что знание научных дисциплин – это все, что нужно человеку для жизни и счастья, да и космонавт обучен не только наукам.

Правда, в наше время все может в принципе стать объектом научного исследования, и это обстоятельство вносит некоторую нечеткость в наши педагогические представления. Действительно, может показаться, что кроме научных знаний в содержании образования ничего нет. Процесс и

содержание обучения должны быть научно обоснованы - говорим мы. Но научно обосновать учебный предмет не значит построить его по образцу науки. Научное обоснование – прежде всего обоснование педагогическое. Оно отвечает на вопросы: почему нужно учить именно этому, а не другому? Какие функции выполняет данный предмет в общем образовании? Как построить этот учебный предмет, то есть, какие элементы содержания образования, в каком порядке и объеме включать, чтобы он этим функциям соответствовал?

По этим вопросам видно, что если мы хотим получить обоснованный ответ, начинать нужно не с отдельно взятого учебного предмета, а с какой-то общей для всего содержания основы. Но в какую еще более общую картину будет входить такая основа?

Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо представить весь процесс формирования (построения) содержания образования.

Главной вехой и отправным пунктом этого пути будут общие цели образования, выраженные преимущественно в терминах философии и социологии, отраженные в средствах массовой информации, иными словами, в общественном сознании. Следующая ступень – конкретизация этих целей в психологических представлениях о тех качествах личности, которыми должен обладать образованный человек. Например, только психология может ответить на вопрос о том, какими умениями обладает творческая личность. Наконец, цели образования и описание пути их достижения педагог должен перевести на язык своей науки. Таким образом, содержание образования выступает как социально и личностно детерминированное, фиксированное в педагогической науке представление о социальном опыте, подлежащем усвоению подрастающим поколением. Можно сказать короче: содержание образования выступает перед педагогической дисциплиной, специально его изучающей – дидактикой как педагогическая модель социального опыта.

Обозначим этапы построения такой модели, каждый из которых соответствует определенному уровню формирования содержания образования.

Сначала дидактика должна построить теоретическое представление о таком содержании образования, в котором не было бы упущено что-либо существенное в педагогических целях. *Это уровень общего теоретического представления.*

Такое представление по необходимости будет системным, поскольку в наше время ни один сложный объект не может рассматриваться теорией иначе как с позиций системного подхода. Поэтому содержание образования на этом уровне выступает в виде представления **о составе (элементах), структуре (связях между элементами) и функциях передаваемого социального опыта в его педагогической трактовке.**

Мы устанавливаем в общем виде, чему нужно и возможно научить школьников, выделяем каждый крупный элемент содержания, воплощающий определенную цель. В соответствии с излагаемой концепцией **содержание,**

изоморфное социальному опыту, состоит из четырех основных структурных элементов: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов - знаний; опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций. Эти элементы образуют структуру содержания. Они связаны между собой таким образом, что каждый предшествующий элемент служит предпосылкой для перехода к следующему. Например, умения формируются на основе знаний, а творческая деятельность предполагает овладение некоторой суммой знаний и простых (репродуктивных) умений в данной области творчества. Понятно, что как содержание образования в целом, так и каждый из его элементов выполняет определенные функции в воспитании и обучении, осуществляемых, как сказано в Законе Российской Федерации об образовании, в интересах человека, общества и государства.

Те же характеристики системы – состав, структура и функции – сохраняются и на других уровнях.

Следующий уровень – *уровень учебного предмета.*

Здесь представление о том, чему нужно учить, приобретает более конкретный вид. Обозначаются те участки социального опыта, которыми должен овладеть школьник. При конструировании учебного предмета решающее значение имеет его функция в общем образовании. Выясняются два важных обстоятельства. Во-первых, не все учебные предметы представляют основы наук. Например, нет науки, которая называлась бы "иностраный язык" или "литература". Во-вторых, и такие предметы, как физика или история, не представляют собой просто сокращенные копии соответствующих наук. При формировании учебного предмета необходимо учитывать не только логику науки, но и условия протекания и закономерности процесса обучения, в котором учебный предмет реализуется, доводится до каждого школьника.

Место и функции учебного предмета определяются в конечном счете образовательными целями. Если ставится цель научить школьников практическому владению иностранным языком в некоторых пределах, это значит, что они не обязаны в данном случае усваивать основы соответствующей науки – лингвистики. Другое дело, что методисты, составители учебных программ и учебников будут учитывать данные этой науки при составлении методических рекомендаций и учебных материалов. Сами же ученики должны лишь руководствоваться некоторыми правилами с практической целью.

Иначе обстояло бы дело, если бы сменилась цель изучения языков в общеобразовательной средней школе и было бы признано, что наряду с основами химии или биологии следует изучать основы языкознания. Тогда и учебный предмет, и пособия для его изучения приняли бы совсем другой

вид. Вместо привычных для школьника и студента неязыкового вуза обозначений тем разговора, упражнений в чтении или использовании языковых моделей такие пособия включали бы, например, разделы "Слово и понятие", "Метонимические изменения значений", "Лексика литературного языка и лексика диалектов и т. п.

Что касается учебного предмета "Литература", то его основной функцией является художественное познание действительности, приобщение учащихся к искусству художественного слова. Научные знания в этом предмете – в основном лишь средства для более глубокого проникновения в суть художественного произведения. Поэтому данный учебный предмет не должен строиться в соответствии с логикой науки – литературоведения. Знания, которые получает школьник в этом случае, не совпадают с научными, поскольку художественно-образное отражение действительности по самому своему существу от научного отличается. Ученый исходит из информации, уже накопленной в данной науке, из общечеловеческого опыта. В художественном творчестве в соотношении общечеловеческого и личного опыта большее значение имеет опыт личный. Различие между двумя жанрами состоит в том, что если основная форма художественного обобщения – типизация, то в науке соответствующую функцию выполняет абстрактное, логическое мышление, выраженное в понятиях, гипотезах, теориях. В художественном творчестве главным орудием типизации является художественный образ.

Различие между этими способами отражения действительности мы увидим сразу, если подумаем о том, были бы открыты законы Архимеда или Ньютона, если бы эти великие ученые вообще не появились на свет. Понятно, что эти объективные закономерности были бы выявлены кем-либо другим. А вот роман "Война и мир" не был бы написан, если бы не было Льва Толстого. Есть немалая доля истины в утверждении, что художник слова, какие бы сюжеты для своих произведений он ни избрал, всю жизнь фактически пишет о себе. В то же время при всем различии характеров, темперамента и способностей ученых их конечный продукт - научное знание – отчужден от них, и по математической формуле невозможно судить о личности ее создателя.

В том и состоит специфика этого учебного предмета, что в его преподавании явления жизни раскрываются не наукой, а средствами художественного слова. Поэтому он называется "Литература", а не "Литературоведение".

Посмотрим, что происходит с содержанием на следующих уровнях. На уровне учебного предмета, как уже говорилось, представление о содержании образования становится более конкретным. Оно не только излагается в научных трудах по методике преподавания отдельных предметов, но и воплощается в нормативных материалах - программах, планах, стандартах, рекомендациях и т.п.

Следующий, третий уровень – *уровень учебного материала.*

На этом уровне реально наполняются те элементы состава содержания, которые были обозначены на первом уровне и представлены в форме, специфической для каждого предмета, на втором. Речь идет о конкретных знаниях, умениях, навыках, а также познавательных задачах, упражнениях, которые составляют содержание учебников, задачников, пособий и других материалов для школьников и учителей.

Эти три уровня и составляют содержание общего среднего образования как педагогическую модель социального опыта. Они относятся к *проектируемому содержанию*, еще не реализованному в действительности, существующему только в нашем представлении, как то, что предстоит материализовать в процессе обучения и, в конечном счете "отложить" в сознании ученика. Реально оно существует лишь в процессе обучения, внутри обучения.

Ученые, конечно, могут и должны в целях осмысления, обоснования и проектирования изымать содержание из процесса и представлять его в идеализированном виде: в более или менее абстрактных теоретических построениях, а также в проектах - программах, образовательных стандартах, учебниках. Но нельзя забывать, что все это искусственные формы "опредмечивания" содержания; в действительности же оно неотделимо от процесса обучения. Каждый момент преподавания и учения связан с передачей определенного фрагмента содержания. В свою очередь каждая самая малая частица содержания может быть доведена до школьника только путем включения ее в процесс обучения.

Поэтому все, кто формирует учебный предмет, составители планов, рекомендаций и учебников не могут обойти вниманием эту реальную форму существования содержания. А это значит – учитывать закономерности процесса обучения, его логику, условия, в которых он протекает (в том числе время, которого требует изучение этого предмета), возможности учеников, вовлеченных в этот процесс. Иными словами, все существенные характеристики процесса, в котором реализуются проекты. Это относится и к предметам, в которых главное (но не единственное) – научное знание. Практика показывает, что в тех случаях, когда составители учебных материалов, заботясь о повышении их научного уровня, забывали о педагогической действительности, их постигала неудача.

Можно вспомнить довольно давний, но остающийся актуальным пример – программы и учебники по математике, введенные в школу в 1970-х годах. Опыт их использования выявил, что они не полностью соответствуют целям общего среднего образования и реальным условиям обучения, а если говорить более точно, сильно расходятся с ними. Когда выяснились результаты, в печати указывалось на то, что школьная программа и учебники, разработанные группой специалистов, были предложены школе без квалифицированной методико-педагогической проработки. За неоправданным избытком отвлеченных теоретико-множественных представлений оказались утраченными многие необходимые знания и навыки. Школа должна учить мыслить, способствовать интенсивному и

широкому умственному развитию, формировать активность ума. Все этому мешал громоздкий формализм, которым оказались насыщенными школьные разработки и учебники по математике.

Подобные промахи являются одной из главных причин пресловутой "перегрузки" школьников учебными занятиями, отягощающей школьное образование на протяжении многих лет, хотя это и не единственная причина. Нельзя сбрасывать со счета и другие препятствия, мешающие успешной учебной работе. Прежде всего, сюда относится неумение некоторых учителей сконцентрировать внимание на главном, выбрать подходящие методы обучения. Если материал учебника предлагается только для заучивания, никакая "разгрузка", сокращение текста учебника или планируемый ныне переход к двенадцатилетнему сроку обучения не приведут к облегчению труда школьника. Заучить пятнадцать страниц текста не намного легче, чем двадцать. Если оставить без изменений такой подход к составлению учебных материалов и методике работы с ними в условиях более продолжительного школьного обучения, вряд ли ученикам станет легче, перегрузка останется.

Развивать у школьников творческий подход к предмету изучения помогают методы проблемного обучения. Они, правда, требуют поначалу некоторого дополнительного расхода времени по сравнению с информационным изложением "готовых" знаний. Зато в дальнейшем способность видеть структуру изучаемого материала, ставить проблемы, быстро отделять главное от второстепенного, выявлять разные способы решения той или иной задачи и выбирать лучший из них помогут ученику успешно справляться с учебной работой. Нельзя, конечно, излишне увлекаться применением этого типа обучения. Есть определенная, и немалая, доля содержания, которое было бы бессмысленно передавать и усваивать проблемными методами. Многие факты, даты, события с самого начала запоминаются как готовое знание. Развитие же творческого мышления возможно лишь на базе прочных знаний. Усилия по устранению перегрузок останутся тщетными, если школьников не научат работать с учебниками и другими учебными материалами, самостоятельно пополнять свои знания.

Чему нужно учить? Прежде всего умению планировать учебный труд, определять последовательность работы, рассчитывать время выполнения заданий. Школьник должен научиться контролировать себя в процессе выполнения самостоятельной работы и оценивать ее результаты. Важно уметь самостоятельно отбирать дополнительную литературу, конспектировать ее и т.п.

Такие умения, которые называют умениями учебного труда, имеют значение не только для усвоения материала, изучаемого в школе. Они необходимы и как средство самообразования, которым человек будет заниматься по окончании учебного заведения.

То, что было сказано о реальных формах существования содержания образования, позволяет прийти к следующему выводу: несоответствие тех или иных учебных материалов педагогической действительности

обусловлено, как правило, тем, что при их составлении эти реальные формы не учитываются. Признавая, что содержание образования реально существует в единстве с процессом обучения, внутри деятельности учителя и ученика, мы должны видеть и другое. Если не учитывать условий этой деятельности, закономерностей процесса обучения при составлении учебных материалов, они неизбежно окажутся в том или ином отношении не вполне пригодными для практики.

Теперь возникает вопрос: как получается, что условия обучения иногда выпадают из поля зрения авторов учебных материалов? Не кроется ли причина в недостаточной разработанности этих вопросов в педагогической науке?

Действительно, не все вопросы такого рода досконально изучены в педагогической науке и в той ее отрасли, специальной задачей которой является обеспечение единства подхода к содержанию и процессу обучения, то есть в дидактике. И все-таки главная причина в том, что нередко и по сей день разработка содержания образования ведется без учета того, что уже решено в педагогике. Между тем опыт показал, что недостаточную обоснованность содержания образования не удастся компенсировать ни путем привлечения к этому делу крупных специалистов по преподаваемым наукам, ни с помощью педагогов, имеющих достижения в практике, но недостаточно теоретически подготовленных. Педагогические вопросы профессионально могут решать лишь педагоги. И лишь в рамках самой педагогической науки можно выработать позицию, которая позволила бы так составлять учебные материалы, чтобы они в наибольшей степени соответствовали и общим целям образования, и условиям обучения.

3. Нет ничего более практичного, чем хорошая теория

Эти слова были сказаны очень давно, и их часто вспоминают, когда речь заходит о соотношении науки и практики. Не мешает их повторить и в связи с нашей темой. Не стоит сомневаться в том, что для того, чтобы надолго определить общие направления и основания разработки содержания образования для современной многоликой школы, нужна теория. Но какая? Психологическая или, скажем, социологическая, или стучащаяся к нам в дверь философия образования, или теория той науки, которую надо преподавать? Наверное, нужны все эти науки, но какая из них все же главная, откуда взять эту единственную "хорошую" теорию?

Вряд ли есть смысл искать ее "на стороне", хотя бы и в развитых науках с отработанным понятийным аппаратом и высоким теоретическим уровнем. Любая наука, кроме педагогики, в состоянии охватить содержание лишь частично, неполно, не системно. Единственная же научная дисциплина, призванная целостно отображать обучение в единстве всех его составных частей и, что особенно важно, в единстве содержания и процесса,

принадлежит к числу педагогических наук. Это – дидактика. Стало быть, путь к созданию целостной теории содержания образования пролегает в русле дидактических обобщений.

Посмотрим, как можно построить такую теорию, и что это дает практике. Прежде всего нужно определить подход. Он основывается на сказанном выше.

Содержание образования воплощает в себе социальный опыт, подготовленный для передачи подрастающим поколениям. Успех в определении содержания и способов его передачи в процессе обучения непосредственно отражается на социальном и научно-техническом состоянии общества. В то же время неудачи в этом деле так или иначе отражаются на жизни людей, из которых общество состоит. Поэтому мы вправе говорить о **социальной** сущности содержания образования.

Содержание образования принадлежит педагогике, поскольку оно переводит общие цели образования на язык этой науки. Вместе с тем оно относится к числу сложных объектов, которые в наше время не могут рассматриваться наукой иначе как система. Нельзя также не учитывать того, что эта система реально существует в деятельности учителей и учеников. И формирование содержания не происходит само собой, а осуществляется в деятельности дидактов, методистов и других специалистов.

Все это необходимо учитывать при определении подхода к содержанию общего среднего образования, в соответствии с которым различные характеристики содержания должны предстать в единстве. Такой подход предполагает, что содержание рассматривается в единстве следующих аспектов: *социальной сущности, педагогической принадлежности содержания образования и системно-деятельностного способа рассмотрения.*

Мы уже говорили о трех уровнях формирования содержания и о том, что содержание, доведенное до уровня учебного материала, затем включается в процесс обучения, становясь уже не проектируемым, а реализуемым. Полностью теоретическая модель содержания образования охватывает пять уровней его формирования, три из которых относятся к проектируемому содержанию. Это уровни общего теоретического представления, учебного предмета и учебного материала. Реализуется же оно на четвертом и пятом уровнях - на уровне процесса обучения и на уровне структуры личности ученика.

На четвертом уровне действуют учитель и ученик, и содержание образования существует не в проекте, а в педагогической действительности, внутри практической деятельности обучения. *На последнем, пятом, уровне* содержание выступает как конечный результат обучения, становится достоянием личности обучающегося. Это - итог всей работы.

На каждом уровне содержание представлено как система по главным ее характеристикам: составу, структуре и функциям. Это знания об основных элементах, связях между ними и их роли в образовании. На каждом последующем уровне они принимают все более конкретный вид.

Зачем нужна эта модель? Она дает обзор главных моментов процесса формирования содержания; при изучении этого процесса такая общая картина помогает представить взаимосвязь основных его этапов и элементов. Показана последовательность работы по построению содержания – от общего к частному, дается ключ к раскрытию связей между разными элементами при их включении в содержание образования.

Возьмем два элемента состава содержания: знания и способы деятельности, которые в конечном счете становятся знаниями, умениями и навыками для каждого ученика.

На первом уровне устанавливается, что эти элементы социального опыта необходимо включить в содержание образования, и затем намечается в общем виде минимум знаний и умений, которыми должен обладать выпускник средней школы (то, что включается в образовательный стандарт). Очевидно, например, что он должен знать основные исторические события и уметь эти знания так или иначе применять. Определяется минимум общих умений. Здесь же выясняются связи между разными элементами – "допредметные" связи. Они конкретизируются на следующем уровне как межпредметные связи.

На этом последующем уровне - уровне учебного предмета знания и умения "распределяются" по предметам и принимают более конкретную форму.

И, наконец, на третьем уровне они прямо включаются в учебник и другие материалы в виде учебных текстов, заданий, упражнений. Важно, чтобы каждый последующий уровень опирался на предыдущий. Только так можно сохранить целостность содержания, предупредить разбухание одних разделов за счет других.

Учет целей, теории и практики образования позволяет определить следующие **принципы построения его содержания**.

Первый – принцип соответствия содержания во всех его элементах и на всех уровнях его конструирования общим целям современного образования. Именно из этого принципа вытекает необходимость предусматривать в составе содержания, кроме традиционно выделяемых элементов – знаний, умений и навыков, также и такие, которые в соответствии с гуманистической и личностной ориентацией образования отражают опыт творческой деятельности и личностного отношения к общечеловеческим ценностям. Когда эти элементы содержания передаются школьникам в процессе обучения, это способствует развитию у них самостоятельности, творческих возможностей, воспитанию качеств личности человека, живущего в современном обществе, формированию умения учиться, ориентироваться в стремительном потоке научной и политической информации.

Позиция практики применительно к построению содержания образования и его теоретическому анализу отображена в принципе учета единства содержательной и процессуальной сторон обучения.

Об этом единстве мы упоминали в связи с утверждением, что содержание образования реально существует лишь в процессе обучения. Этот принцип противостоит односторонней ориентации, рассматривающей содержание в отрыве от педагогической реальности. Он означает, что, проектируя содержание учебного предмета или учебного материала, необходимо учитывать имеющиеся методы, закономерности, принципы и возможности обучения в целом, а также обозначать в явном виде в программах и учебниках не только содержание само по себе, но и способы передачи школьникам, усвоения ими этой части содержания.

Еще один принцип – структурное единство содержания образования на разных уровнях его формирования при движении от общих к более частным и конкретным формам, а, в конечном счете – к его реализации в процессе обучения.

В соответствии с этим принципом содержание образования не должно рассматриваться как простая сумма создаваемых независимо друг от друга учебных предметов или учебных программ, как это бывало в прошлом и случается по сей день. Отдельные предметы уже в исходном пункте их построения должны быть ориентированы на общее представление о составе и структуре содержания образования. Смысл данного принципа состоит в обеспечении единства подхода к построению каждого учебного предмета и ко всем учебным материалам.

Одно из следствий такого единства – определение межпредметных связей в их общих характеристиках еще до построения самих учебных предметов, на первом уровне формирования содержания. Там эти связи выступают как *допредметные* и составляют структуру содержания на уровне общего теоретического представления. Конечно, на последующих стадиях построения содержания они получают более конкретное наполнение. Главное в том, что согласование учебных предметов по содержанию должно осуществляться не после того, как учебные предметы уже полностью сформированы и создан комплекс учебных материалов к ним, а до этого – хотя бы в общих контурах, без деталей.

И все же общие принципы не могут быть достаточным основанием для разработки содержания каждого учебного предмета. Источники, из которых учебный предмет черпает свое содержание, разные, и так же различны их функции.

Для конкретизации содержания на уровнях учебного предмета и учебного материала ведущее значение приобретают **дидактические основания**, то есть главные положения дидактики как теоретической педагогической дисциплины. Имеется в виду в первую очередь необходимость при реализации общих принципов учитывать основные дидактические характеристики обучения: единство преподавания и учения, единство содержательной и процессуальной сторон, единство аспектов рассмотрения обучения, которое выступает перед дидактикой как объект изучения и объект конструирования.

В какой степени эти положения действительны сегодня? Время показало, что с изменением образовательной ситуации не обязательно менять парадигму науки, изучающей новые проблемы. Автор диссертации, посвященной проблеме включения личностного опыта в структуру содержания образования, не вступая в противоречие с изложенными выше позициями, рассматривает проявления личностной ориентации обучения в его содержательной стороне, раскрывает природу личностного опыта как специфического компонента содержания образования. В этой работе углубляется и дополняется представление о той части содержания, которая определена как опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений. Отмечается, что с имеющимся теоретическим представлением о содержании образования во многом расходится сложившаяся практика его построения, которая продолжает основываться на функционально-инструментальном, знаниево-ориентированном подходе (Зеленцова А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект). Канд. дис. Волгоград, 1996).

4. Двадцать лет спустя. Наступаем на те же грабли?

Казалось, если не все, то многие извлекли уроки из прошлого. Уж сколько раз твердили миру.... Слишком наглядны примеры следствий, к которым ведет боязнь, как бы чего не расплескать из сосуда с живительной научной влагой, пока донесут его до школьной парты.

Материал для размышлений можно почерпнуть из опыта соседей по планете. Во Франции: "характерное для послевоенного периода гипертрофированное внимание школы к формированию технических навыков у учащихся повлекло за собой недостаточное развитие их эмоциональной сферы" (Сов. Педагогика //1991. № 1. (С.136). С другой стороны, для американцев в последние десятилетия стимулом для переориентации системы образования стала Япония, где, как известно, приоритетом пользуется эстетическое воспитание (У.Файнберг. Демократия и реформа системы образования в США. Сов. Педагогика. 1991. №6. С. 135).

Упоминалось, что в 1970-х. и в начале 1980-х годов много внимания уделяли преодолению усложненности программ и учебников для средней школы и тому, к чему она приводила – перегрузке учащихся. Придется к этому вопросу вернуться в свете того, о чем здесь было сказано. Чтобы представить ситуацию крупным планом, приведем несколько примеров.

В те, теперь уже давние, времена отмечалось, что курсы истории перенасыщены фактическим материалом: фактами, датами, деталями. Президент АПН СССР М.И.Кондаков, выступая тогда перед педагогами, привел имя одного деятеля, упомянутое в школьном учебнике истории. Президент выяснил, что этот персонаж никому из историков, кроме самого автора, неизвестен, и даже в энциклопедии он не упоминается. А бедный восьмиклассник должен его запомнить. По географии ученики должны были заучить шесть типов климата Австралии. В VI классе пришлось отменить

экзамен по геометрии, потому что никто – ни учителя, ни родители, среди которых были и кандидаты физико-математических наук, не могли понять, что такое написано в учебнике. Как было сказано по аналогичному поводу в одной из американских публикаций 1950–1960-х годов: профессора – авторы школьных учебников математики, вышедших в то время в США, не думают об учениках и пишут по привычке для профессоров.

О преподавании литературы наши писатели в то время высказали много горьких слов. Сетовали на то, что в школе анализом разрушают целостность художественного произведения. Лепестки под микроскопом – уже не роза. А.Твардовский говорил: "Курс литературы не приучает, а отлучает от школы". Ю. Бондарев признался, что в школе у него убили любовь к Гоголю. Историю о наказании за нестандартность поведаль читателям "Литературной газеты" в 1984 г. В.Каверин. Он решил помочь восьмикласснице, дочери друзей, и написал за нее сочинение на тему ""Горе от ума" и русское общество начала XIX века". Нестандартный его труд не получил признания, хотя, сообщает писатель, ему удалось написать сочинение без грамматических ошибок, и русское общество XIX века было "отражено". Обычно, отмечает он, "...школьники пишут сочинения по литературе с полным равнодушием, с холодным, абстрактным отношением к "образам", "сюжетам", "идейно-художественному богатству" изучаемых произведений. Опытная учительница сразу отличила мое непохожее на другие сочинения и эту непохожесть удостоила даже не тройки, а двойки...".

Из письма в министерство: "Мальчик у меня чувствительный. Читал "Муму" - плакал. Потом в школе стали "проходить" Тургенева. Приходит сын и спрашивает - мама, а разве собака может быть образом?".

А что сегодня? Открываем первую книгу учебных стандартов школ России, изданную в 1998 году: "Прочитайте фрагменты из романа И.А.Гончарова "Обломов"... Раскройте идейный смысл и художественное своеобразие эпизода, укажите его роль в романе. Как в споре героев проявляются их жизненные позиции? На чьей стороне автор? Отвечая, попытайтесь использовать *понятиеречевая характеристика*" (С. 146). Жаль, мы уже никогда не узнаем, как справился бы с этим заданием В.Каверин. Особенно – с идейным смыслом. Мелькают требования: "знать конкретно-историческое и общечеловеческое значение образов-персонажей; основные роды и жанры литературы", дать "идейно-художественный анализ...". Жалуемся на бездуховность, и в то же время выпускаем учебный план, рекомендуя сокращение часов, отведенных на изучение литературы и замену сочинения изложением. Значит – учим овладению умением не выражать свои мысли, а пересказывать чужие. Говорит директор школы А.Тубельский: "Очевидно, что изучение точных наук – далеко не единственный способ познания мира. Но нас по-прежнему продолжает устраивать, что в школе дети в основном изучают именно точные науки. Неужели мы и правда думаем, что знание графиков, функций и амфотерных

гидроксидов в жизни пригождается больше, чем умение читать и любить книги?"^[11]

Вернемся к стандартам. Нет, за все пролетевшие годы не угасла любовь к датам. Школьникам надо знать, когда случились революция в Португалии, убийство Дж. Кеннеди, "странная война" в Западной Европе и т.д. Требуется обосновать критерии периодизации, назвать основные периоды истории Китая в 1945–1990 гг. Это для тренировки памяти перед экзаменом или для жизни?

Книга вторая тех же стандартов, обязательный минимум по географии. Всю страницу (174) занимает перечисление методов географических исследований. Есть среди них и аэрокосмические: фотографические, электронные, геофизические, визуальные. Педагоги и родители могут быть спокойны – не выйдут из школы неумехи, неспособные фотографировать Землю из космоса и не знающие об электронных методах или, к примеру, о муссонах внетропических и тропических широт.

Пройдемся быстрым шагом по другим разделам. Еще наши маленькие эрудиты должны уметь распознавать по характерным реакциям разные виды пластмасс, характеризовать промышленные способы переработки метанола и собрать шаростержневую модель созвучного ему этанола. А тем, кто не сможет охарактеризовать строение и функции клеток прокариот и эукариот, нечего и мечтать о хороших оценках.

Мне бы ваши заботы, господин учитель! Кстати, сколько раз на дню вы вспоминаете о сульфидах железа? А если вы не химик, помните ли, что это такое? Вы уверены, что не миновать беды, если дети не научатся, как требует стандарт, характеризовать особенности питания автотрофных и гетеротрофных организмов, сапрофитов и паразитов? Случится непоправимое, если не все сумеют сравнить строение и функции клеток бактерий, грибов, растений, животных?

Если дальше продолжать в том же духе, не только двенадцатилетнего, даже и тридцатилетнего срока обучения не хватит! Это –минимум? Поневоле задумаешься, какое из двух зол меньшее – стандарты или их отсутствие. Или оба хуже, как в свое время сказано было об уклонах, левом и правом? И не есть ли все это в лучшем случае бег на месте?

Читая изданный в 1995 г. учебник географии, второклассники узнают о секстиллионе (это такая шестерка с двадцатью одним нулем). Правда, автор, А.Казаков замечает, что "секстиллион настолько велик, что редко употребляется в обычной жизни". Зато будет теперь, как видим, спутником младшего школьника в его необычной жизни. Книга издана превосходно, с яркими картинками. И интонация разговора автора с второклассниками веселая. Но что-то веселиться не хочется. Посмотрите: "В самом деле, что такое морская миля? Это 1852 метра - цифра, кажется, ни с чем несообразная [может быть, не цифра, а число? В.К.]. Но если вы разделите 111126 метров - длину дуги одного градуса меридиана - на 60 входящих в градус минут, вы

как раз и получите это самое число" (С. 183). Возникает вопрос: а с чем сообразно 111126?

Вспоминается, как в свое время бравый солдат Швейк доказывал, что можно очень легко запомнить любой номер. Ход рассуждений такой. Нужно запомнить номер поезда четыре тысячи двести шестьдесят восемь. Первая цифра – четыре, вторая – два. Теперь вы уже помните сорок два, то есть дважды два – четыре. Это первая цифра. Разделенная на два, она равняется двум, и рядом получается четыре и два. Сколько будет дважды четыре? Восемь. Запомните, что восьмерка в номере четыре тысячи двести шестьдесят восемь будет по порядку последней. После того как вы запомнили, что первая цифра – четыре, вторая – два, четвертая – восемь, нужно запомнить эту самую шестерку, которая стоит перед восьмеркой, а это очень просто. Первая цифра – четыре, вторая – два, а четыре плюс два – шесть. Теперь вы уже точно знаете, что вторая цифра от конца – шесть, и теперь этот порядок цифр никогда не вылетит из головы. У вас в памяти засел номер четыре тысячи двести шестьдесят восемь.

В той же книге употребляются понятия, с которыми не всякий аспирант в состоянии справиться: *теория, гипотеза, закономерность, закон, эллипсоид, геоинформационная система* Компьютер протестует: когда набирался этот текст, слово, *геоинформационная* он пометил красным как неизвестное. Так же он поступил с терминами *геосистема, прокариот, эукариот* из обязательного минимума.

И, наконец, вершина всего – *геоид*. Кому оно не встречалось, может прочесть, правда, в другой книге: "Геоид – фигура Земли, ограниченная поверхностью океана, не возмущенной приливами, мысленно продолженной внутри материков и перпендикулярной к отвесной линии в любой точке. Фигура *геоида* имеет сложный вид, но достаточно точно может быть представлена эллипсоидом вращения" (Словарь иностранных слов. М., 1984).

Вряд ли так выражаются в "обычной" жизни. Разве что в жизни абитуриентов географического факультета. Но не все же второклассники вместо третьего класса сразу пойдут только на этот факультет. Общая линия, однако, выдерживается. Она та же, что в стандартах: готовят не к "обычной" жизни, а к вузу.

Но жизнь никуда не делась. И в живых людях проступает то, о чем трактует эта статья. Послушаем детей. Шестиклассницы пишут стихи:

*Скучно мне – смотрю в окно.
В небе облако одно
С головою кошки схоже,
На нее оно похоже...
Я иду и сочиняю
О природе, о воде.
О зверятах, птицах, рыбах,*

Удивляюсь красоте...

А вот сочинение их ровесника "Моя любимая игрушка":

Наверно, каждый из ребят

Имеет милую игрушку...

...А я люблю уже давно

Играть с компьютером бесшумным

И мне не нужно ничего,

А лишь общаться с другом умным...

Я так люблю свою "игрушку"

Не променяю ни на что.

Она поможет в жизни трудной

Мне разобраться "кто есть кто".

Нет, Сережа, не поможет. И напрасно тебе "не нужно ничего", кроме машины. Живой тебе нужен друг, конечно, обязательно умный. И добрый, которому милы и зверята, и облака. Послушай, что пишет девятиклассница Юля,

Убить мечту – недолгая забота.

Гораздо легче, чем ее хранить.

Все более жестоки год от года

Мы... Этого уже не изменить...

Может быть, все же попробуем? Только вот изменяет и смягчает нравы образование для обычной жизни, а не виртуальной.

В.В. Краевский

Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики)

Общества и государства в своей истории переживают времена, когда стабильность нарушается. Один из таких периодов сейчас выпал на долю России. Устойчивость общественной жизни может поддерживаться различными средствами, находящимися в распоряжении государства. Самые очевидные из них – силовые. Однако с их помощью поддерживается лишь внешняя стабильность, которую можно было бы назвать "стабильностью нестабильности", поскольку навязываемые извне правила и нормы лишь ненадолго могут обеспечивать спокойствие. Настоящая долгосрочная стабильность в первую очередь покоится на внутреннем состоянии человека и обеспечивается его целенаправленной социализацией. С наиболее глубокой позиции именно образование является тем средством социализации, становления личности человека, которое и поддерживает равновесие общества изнутри. Образование со-

стоит в формировании у человека устойчивых ценностных ориентаций на широкой базе знаний и уверенности в своих возможностях, проявляющихся в овладении необходимыми для жизни в гражданском обществе компетенциями. Таким образом, стабильность общества находится в прямой зависимости от стабильности образовательных систем, соответствия самого образования современности, а конкретно — от того, чему мы учим подрастающего человека, как представлено содержание образования. Опыт многих лет и специальные исследования в этой области показали, что именно овладение учеником богатствами человеческой культуры, представленными в форме *социального опыта*, дает возможность устойчивого развития общества.

Главной задачей, решение которой позволило бы поставить образование и его реформирование на твердую основу, по-видимому, следует считать поиск инвариантов, выявление глубинных, устойчивых связей и отношений внутри широкой образовательной деятельности. Иными словами, необходимо *научно-теоретическое обоснование* этой деятельности.

В связи с этим возникают вопросы: из чего должно состоять научное обоснование? какие научные дисциплины должны в него входить? каковы его состав, функции и структура? возможна ли одна наука, которую можно было бы считать специальной и единственной наукой об образовании? Перечень вопросов можно продолжить. Кратко ответить на них трудно, поскольку в течение многих лет они служили отправной точкой рефлексии в сфере научного обеспечения образования. Накоплен значительный материал, позволивший разработать концепцию научного статуса *педагогике как специальной науки об образовании*.

С многоаспектной педагогической составляющей нашей жизни в той или иной мере знакомы все — от школьников до преподавателей высшей школы. Каждый судит о ней в меру своей осведомленности. Поэтому так нелегко выделить педагогику именно как науку, отстоять само ее существование, среди разных ее определений и трактовок выбрать такое, которое соответствовало бы значению педагогики как науки об образовании.

В качестве средства *социализации, становления личности* человека образование попадает в поле зрения педагогической науки. В контексте социальной практики социализация выступает как *процесс вхождения индивида в социальную среду, приобщения его к системе социальных связей*. При этом социализация не сводится к адаптации. Процесс социализации представляет собой совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает определенную систему норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноценного члена общества. Агентами социализации являются социальные структуры, или институты: семья, школа,

общество сверстников и средства массовой коммуникации. Ни для кого не секрет, что социализация осуществляется или стихийно, или целенаправленно. Педагогика как наука должна, на мой взгляд, рассматривать образовательную деятельность как средство именно *целенаправленной социализации*¹¹.

Такой подход к образовательной деятельности позволяет несколько иначе взглянуть на педагогическую науку, выявить ее специфическую роль в процессе исследования социализации. Дело в том, что педагогика зачастую рассматривается либо как особая "междисциплинарная область", использующая знания и методы из других научных дисциплин, либо как прикладная дисциплина, строящая модели для решения практических задач, возникающих в сфере образования. При том и другом рассмотрении из педагогики как самостоятельной области знания исчезает ее предметная специфика: исследование образовательной деятельности как целенаправленной социализации.

Для более полного исследования своих проблем педагогика может и должна использовать необходимые в конкретных случаях знания и методы других научных дисциплин, но задачи ее не сводятся к *приложению* этих знаний для решения практических задач. Фундамент для их решения может разрабатываться без ориентации на какую-либо конкретную задачу образовательной практики. Я думаю, что по-настоящему продуктивна концепция, согласно которой педагогика представляет собой самостоятельную научную дисциплину, сочетающую *фундаментальную и прикладную функции*.

Педагогика сама проводит фундаментальные исследования собственного специфического объекта, каким перед ней выступает образование, и затем на этой основе строит системы педагогической деятельности. Такие исследования раскрывают сущность педагогических явлений, находят глубинные, скрытые основания педагогической действительности, дают ее научное объяснение и как результат формируют различные теории: теорию содержания образования, теорию методов и организационных форм и др. Однако эти теории могут опережать практику и влиять на нее лишь в том случае, если в ходе педагогических исследований используются и интегрируются в опосредованном виде знания из других наук. Эти науки не "командуют"

педагогикой, а приходят ей на помощь. В этом смысле педагогика, будучи в определенном смысле автономной, независимой дисциплиной, в то же время зависит от тех наук, с которыми она связана по логике исследовательской работы, а также от общего состояния научного познания.

Упоминание об интеграции не случайно. Тенденция к интеграции свойственна в настоящее время всем наукам. Естественно, педагогика как научная дисциплина, интегративная по своей сути, не может стоять в стороне от этого процесса. Для объединения усилий в решении сложных научных проблем нужно, чтобы каждый участник определил свое место в общей работе и

характер предполагаемых результатов своей деятельности. Не может интегрироваться то, что не отдифференцировано.

На мой взгляд, невозможно раскрыть механизм связи педагогики с другими научными дисциплинами путем простого сопоставления готовых педагогических знаний с такими же знаниями из смежных научных областей. Это можно сделать только на основе анализа целей и способов использования результатов наук в педагогических исследованиях разного типа — по теории воспитания, дидактике, методикам, школоведению и т.д. Только в контексте исследовательской деятельности можно выявить и формы связи педагогики с другими науками. Наибольшее значение для педагогики имеет связь с ее постоянными спутниками — философией и психологией.

В истории цивилизации начало философского анализа образования можно отсчитывать от Платона, для которого такой анализ составлял часть его философской системы. Попытки рассмотрения педагогики как части философской системы продолжались и после ее выделения в самостоятельную область. В начале прошлого века известные философы и педагоги П. Наторп, Ф. Паульсен, Г. Киршенштейнер призывали закрыть кафедры педагогики как имеющей статус "прикладной философии". Между прочим, в том же ряду для них стояла и психология. По этому поводу Паульсен высказывался так: "Невозможно отделять педагогику как науку от философии. Без психологии и этики она сделалась бы беспочвенной. А эти дисциплины не могут быть отделены от метафизики и теории познания"². Неокантианские по своей сути способы обоснования педагогики как "прикладной философии" отрицали возможность существования особой научной дисциплины, в рамках которой можно было бы изучать факты, закономерности, принципы образования целостно и системно, т.е. в их взаимосвязи и иерархии. Попробуем проанализировать более общие основания, на которых зиждется этот круг проблем.

Исходная методологическая позиция, на которую опираются фактически все сторонники возврата к положению, существовавшему до становления педагогической науки, была в свое время четко высказана Дж. Дьюи. В книге "Источники науки об образовании" он формулирует ее в заглавии одного из разделов: "Наука об образовании не имеет собственного содержания". Эту мысль он подтверждает так: "Не существует материала, который можно было бы выделить, так сказать, пометить клеймом как содержание науки об образовании. Здесь пригодятся любые методы, любые факты и принципы, заимствованные у любой дисциплины, которые помогут решить проблемы обучения и [педагогического] руководства"^[2]. Легко увидеть близость этой позиции с приведенными ранее взглядами немецких исследователей. Фактически к тому же сводились попытки непосредственного "наложения" общих философских положений на педагогическую действительность в концепции Я.А. Коменского.

Такой способ обоснования был оправдан соответствующим на тот период времени состоянием науки и образовательной системы. Но сегодня мы

наблюдаем попытки прямого наложения философских представлений и постулатов на педагогическую действительность без учета современной культурно-исторической ситуации и без осмысления предметной и методологической специфики педагогики. Именно так поступают представители философии образования, которые предлагают заменить педагогический анализ образовательных реалий философским, в обход сформировавшейся в наше время педагогической науки. Однако мне представляется контрпродуктивным не замечать существования педагогики и как теоретической и как прикладной дисциплины, использующей знания из других отраслей □ в первую очередь из философии □ для решения проблем образования.

Там, где так поступают, предметная область педагогики растворяется в океане знаний, лишь отчасти имеющих отношение к системе образования или совсем к ней непричастных. Вот некоторые темы, обсуждавшиеся на 45-й конференции Американского общества философии образования (г. Сан-Антонио, США, 1989 г.): "Этика, нравственное развитие и опыт", "Зачем нужен рационализм: о критическом мышлении по поводу критического мышления". Они числятся по разделу философии образования, но, по-моему, носят скорее философский характер, нежели научно-педагогический. Ряд тем, на мой взгляд, не выходит за рамки "чистой" психологии: "Музыка и понимание", "Учение как воспоминание". Есть и такие, которые можно считать педагогическими: "Профессионализм и моральный риск преподавания", "Обучение чтению и общее образование". Лишь некоторые доклады посвящены собственно философскому анализу образования: "Проблема рационализма в преподавании", "Семантическая физиология: Витгенштейн о педагогике", "Преподавание, учение, их онтологическая зависимость". Если исключить из проблематики, объединяемой в зарубежной традиции понятием "философия образования", вопросы, не имеющие отношения ни к педагогике, ни к образованию, останется то, что в педагогической науке распределено по различным ее отраслям и дисциплинам: методология и история педагогики, дидактика, методика, теория воспитания.

Философский анализ как особая форма методологической рефлексии необходим педагогу-исследователю как возможность методологического оснащения своей дисциплины. В работе над темой "Социальные функции человека и концепции содержания образования" для меня было важно различить уровни методологической рефлексии, т.е. выявить методологическую специфику именно педагогического рассмотрения данной проблематики. Для этого нужно было выявить способы взаимодействия между представлениями о месте человека в обществе, с одной стороны, и тремя определенными педагогическими концепциями, с другой. Рассмотрев разные представления о содержании образования, в которых оно выступает, во-первых, как несколько сокращенные основы наук, во-вторых, как совокупность знаний, умений и навыков и, в-третьих, как педагогически адаптированный социальный опыт, я пришел к выводу, что лишь последнее из них соответствует

современным установкам гуманистического мышления
_____ (См.: Краевский В.В. Педагогическая концепция содержания образования как объект философского анализа // Гуманизация образования. 1994. № 1).

Попытки игнорировать философско-методологические основания педагогики неизбежно приводят к печальным результатам. Из педагогики исчезает рефлексивный слой, выявляющий методологическую специфику науки об образовании как гуманитарной дисциплины. Это исчезновение выражается прежде всего во внешнем подражании точным наукам: в искусственном применении математической символики, придании философско-мировоззренческим и социально-гуманитарным рассуждениям формы, характерной для точных наук. Построить педагогическую науку полностью по образцу дисциплин естественно-научного цикла не удастся. Например, не во всякой научной работе по педагогике возможно и необходимо проведение эксперимента в том виде, как это практикуется в естественных науках. Попытки во что бы то ни стало "ввести" эксперимент в педагогические исследования, независимо от типа исследования и принадлежности к той или иной отрасли педагогики, а также без учета возможностей опытной работы, нередко приводят к формализму и бессодержательным гипотезам, самоочевидным выводам^[3]. Из-за подобных увлечений, абсолютизирующих математические методы, в свое время оказался скомпрометированным в педагогике метод и само понятие моделирования, которое понималось только как математическое или кибернетическое. На самом же деле любое теоретическое представление, сложившееся в результате наблюдений, экспериментов и применения аналитических методов, есть качественная модель (модель-представление).

Исчезновение рефлексивного слоя из педагогической науки приводит также к релятивизации нормирующих функций, которые долгое время осуществляла методология педагогической науки. Я полагаю, что нормы, регулятивы педагогической деятельности являются одной из разновидностей социальных норм и фиксируются в педагогике как гуманитарной науке в форме методов обучения и воспитания, требований к учебным программам и учебникам, а также в описании опыта педагогической деятельности и т.д. Описание способов разработки таких моделей поведения и деятельности — дело методологии педагогической науки, именно здесь, на мой взгляд, может осуществляться ее продуктивное взаимодействие с философией.

Позиция исследователя-педагога, опирающегося на методологическую рефлексивность, позволяет ему четко очерчивать проблемные плоскости своей науки и отличать ее предметную область от предметных областей других наук. Показателен в этом смысле "старый" спор об отношениях педагогики и психологии. Может быть, действительно пора передать педагогическую науку в ведомство психологии образования, тем более что такая методологическая позиция существует внутри самой педагогики? Сторонники психологизма в

педагогике доказывают, что последняя является только связующим звеном между образовательной практикой и психологией, нормирующей педагогическую деятельность. Таких взглядов в свое время придерживались Э. Клапаред, Дж. Дьюи, У. Джемс. Немало их последователей и сейчас. В свою очередь позиция тех, кто пытается показать односторонность психологизма и отстаивает точку зрения автономии педагогической науки, зачастую воспринимается как посягательство на права и возможности психологии. Я думаю, если мы хотим максимально эффективно использовать междисциплинарный потенциал взаимодействия педагогики и психологии, то должны осознавать методологическую специфику каждой из двух наук.

На мой взгляд, один из продуктивных способов осмысления такого сотрудничества представлен в концепции Г.П. Щедровицкого. Он рассматривал педагогику как комплексную науку, которая должна, с одной стороны, объединить, а с другой стороны, "снять в себе" знания и методы всех указанных наук □ и социологии, и логики, и психологии; таким образом строится единый предмет педагогики. Он также отмечал, что, "критикуя лозунг "психологической теории обучения" или тенденции свести научные основы педагогики к психологии, мы, конечно, критикуем не науку психологию, а "психологизм". Он и только он является ошибочным и крайне вредным как для педагогики, так и для самой психологии"^[4].

Психологизм в педагогике проявляется и на уровне определения объекта этой науки. Исследователи зачастую отождествляют объект педагогического исследования и объект практического педагогического воздействия. Если объекты педагогики и психологии идентичны, то исчезает различие между функциями, задачами и предметами педагогической науки и психологии. Педагогическая теория вытесняется психологической. Неправомерность, такого отождествления хорошо понимал А.С. Макаренко, который сформулировал мысль о специфике объекта педагогики: "В настоящее время считается азбукой, что объектом педагогического исследования является ребенок. Мне это кажется неверным. Объектом исследования со стороны научной педагогики должен считаться педагогический факт (явление)"^[5]. Конечно, ребенок не исключается из поля зрения педагога-исследователя. Однако педагогическая наука изучает не самого ребенка, не индивида с его психикой (поскольку это специальная задача психологии), а систему педагогических воздействий. Она изучает кооперированную деятельность преподавания □ учения, методы обучения и воспитания, содержание образования и способы его включения в деятельность обучения и т.д. Ключ к различению предметов этих двух научных дисциплин я вижу в смещении акцентов в определенной совокупности понятий: психология специально рассматривает человека, становление его психики в контексте деятельности, а педагогика изучает один из видов человеческой деятельности и рассматривает человека в определенном ракурсе: в аспекте целенаправленной его социализации, приобщения к участию в жизни общества. Таким образом,

научных дисциплин, каждая из которых в том или ином аспекте изучает образование, много, но *специальная* наука об образовании одна □ педагогика.

По-видимому, вышеизложенного достаточно, чтобы показать актуальность и сложность проблематики, скрывающейся за столь обыденным и, на первый взгляд, вполне прозрачным словом "педагогика".

^[1] Пониманию образования как целенаправленной социализации, не сводящейся к адаптации, приспособлению человека к существующей социальной структуре, соответствует следующее его определение, которым обозначается объект педагогической науки: *это особая, социально и личностно детерминированная, характеризующаяся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества, в ходе которого осуществляется усвоение личностью социального опыта и ее собственное развитие*. Заметим, что в сферу интересов образования попадают и процессы стихийной социализации, без учета которых мы не сможем получить адекватное представление о педагогической реальности.

^[2] Паульсен Ф. Педагогика. М., 1913. С. 7.

^[3] В последние десятилетия неоднократно предпринимались попытки описывать природу обучения и воспитания современными математическими средствами. "Естественно-научные теории и теории практической деятельности, например, образовательной, радикально различаются по своему характеру", – отмечает П. Херст (Hirst P.H. Educational Theory // J.W.Tibbie (Ed.). The Study of Education. London, 1966. P. 40). Дж. Брунер приписывает теории обучения нормативную (prescriptive) функцию (Bruner J.S.A. Toward a Theory of Instruction. Cambridge, 1966. P. 37–40). Если количественные модели педагогических объектов создаются до того, как их сущность однозначно выявлена на качественном уровне, они не носят реального содержательного характера.

^[4] Щедровицкий Г.П. Построение науки педагогики // Открытое образование. 1994. № 46. С. 2.

^[5] Макаренко А.С. Соч.: В 7 т. Т. VII. М., 1958. С. 402.

В.В. Краевский

«Человеческий фактор» в жизни и в педагогике.

Слегка забытое словосочетание «человеческий фактор» приходит в голову, когда перелистываешь современную педагогическую литературу. С ним соседствуют «человеческие ресурсы», «человеческий капитал», «человеческий потенциал» и т.д. Слова эти – не лучшие для обозначения гуманистической направленности одной из наук о человеке. Но они вписываются в контекст многочисленных уже публикаций, в которых часто мелькают «технология», «технологичность», вроде бы отвергнутый «сциентизм», опять предлагается математика как верное средство оценки качества исследований в гуманитарной сфере, к которой принадлежит наша наука. Возникает опасение, как бы за частоколом этих словесных образований не затерялся сам человек.

Чтобы этого не случилось, попробуем разобраться в концептуальных построениях, частью которых они являются.

Обратимся к общей характеристике современного, как его называют, «постмодернистского» периода.

Много говорят и пишут о негативных сторонах ситуации в целом со всеми ее тенденциями и перспективами. Они воспринимаются авторами философских, социологических, культурологических работ, в сущности, почти одинаково. Вот ее общие черты: технологизация всех сторон жизни, выхолащивание человеческого начала, трансформация человека по линии: индивид – личность – актер (агент деятельности), фактор (человеческий фактор), крайняя рационализация отношений к себе, к другим людям, к миру, возникновение Homo sapientissimus (термин В.А.Кутырева), рационализированного техногенного человека, у которого вместо морали – расчет, вместо долга – программы, вместо счастья – успех и т.д. Другое название такого существа – гомутер (гомо + компьютер) [1, с. 75].

Предлагаются и средства преодоления этой ситуации. Но, по крайней мере, в том, что касается образования, они производят слабое впечатление. Например, под аккомпанемент разговоров о развитии личности, о внимании к воспитанию, апелляций к духовности в программу подготовки учителей начальных классов и работников детских садов вводится предмет «Технология общения с детьми». Технология фактически вытеснила методику, которая предполагает самостоятельное *личностное* осмысление учителем нормативных материалов, которые ему предлагаются. Технология общения – путь к массовому производству гомутеров, подпитываемому всеохватной информатизацией образования – делом нужным, но не самодовлеющим и не самодостаточным. Принцип информатизации в гуманистически ориентированном обучении находится в иерархической

зависимости от главного принципа – принципа гуманизации, который должен быть системообразующим, если мы не хотим потерять человека – высшую ценность, с указания на которую начинается текст нашей Конституции (статья 2). Не о человеческом факторе, способствующем или препятствующем чему-то, в ней идёт речь, не о человеке как агенте (средстве) деятельности, направленной на достижение какой-то, может быть, и бесчеловечной, цели, а **о самом человеке как самоцели**.

В деле гуманизации, то есть очеловечивания образования, всё зависит от того, какие ценностные ориентиры мы принимаем.

На первый взгляд всё сущее и предлагаемое по части ценностных ориентиров хорошо и приемлемо. Поэтому нужен и второй взгляд, и третий, чтобы увидеть детали, разобраться в эклектической смеси разноуровневых, противоречивых, порой взаимоисключающих предложений о принятии в качестве нравственных ориентиров того, что авторы считают ценностями, единственно пригодными к употреблению.

Хорошей иллюстрацией к сказанному может служить предлагаемый Н.Д.Никандровым «ценностный подход» к формированию личности молодого человека в образовательном процессе [2]. В статье, где излагается этот подход, автор высказывает ряд соображений, которые невозможно оспорить. В частности, в завершающей части статьи он начинает перечисление ценностных ориентаций, которые следует формировать в процессе образования, с утверждения: «В свете основной цели образования как основы демократического развития страны встает вполне конкретная задача – формировать демократические ценностные ориентации человека, то есть, по сути – учить демократии» [2, с. 17]. Но вот человека - патриота России, которого следует воспитать, автор характеризует как «понимающего демократию как реальное народовластие, но понимающего и ограниченность ее современных форм в России» [там же]. То есть, не реальное всё же? Дело несколько проясняется, если читать статью не с конца, а с начала: «...образование должно сформировать систему ценностей, которая учитывала бы и российские традиции, идущие из глубины веков, и лучшее, созданное при советской власти,...» [2, с. 10]. Всего понемногу. Например, демократия демократией, но систему распределения молодых специалистов (госзаказ) надо бы возродить [2 с, 16]. А вот действительно, что нужно делать по-большому, как вытекает из рассуждений автора, так это бороться с «вестернизацией» [2, с. 12-13]. Во времена борьбы с сионизмом, космополитизмом, знаменитого «дела врачей» это называлось «преклонением перед Западом». Живуч оказался вирус! Уже и дело врачей

забылось, и кару за преклонение перед генетикой и кибернетикой виновные понесли, а вестернизация никак не выветривается.

И вот, нас приглашают, в порядке обращения к традициям, вернуться на 170 лет назад, к знаменитой триаде графа С.С.Уварова.

Ход мысли, текущий в направлении, противоположном тому, по которому идет мир, настолько показателен, что придется привести его дословно: «В самое последнее время делаются попытки... найти свой, российский стратегический путь, свои главные ценностные ориентации, свою национальную идею. С этих позиций формула С.С.Уварова «православие – самодержавие – народность» представляется хорошей основой. Хотя автор этой концепции, выдвигая ее, ссылаясь на «монаршую волю», на самом деле это была своевременная и (на мой взгляд) удачная попытка кратко и емко выразить то, что веками вызревало в российском социуме. Подчеркивались: 1) особая, ни с чем не сравнимая роль православия в жизни россиян; 2) представления о единой, неделимой и любимой стране-родине, цементирующей монархом-самодержцем; 3) определенное единство всего народа при безусловно признаваемых и весьма больших различиях в сословном статусе, материальном благосостоянии, уровне образования и культуры. Прошедшие сто семьдесят лет делают необходимой определенную, но не принципиальную ревизию формулы С.С.Уварова» [2, с. 13]. Не принципиальную!

В той же публикации предлагается сочетать всё это с пониманием демократии как реального народовластия. Здесь должно актуализироваться еще одно качество воспитуемого в кругу перечисляемых там же ценностей: «...быстро адаптирующегося к изменяющимся условиям жизни» [2, с. 17]. Раньше «быстро адаптирующихся» называли приспособленцами, а соответствующую «ценность» – приспособленчеством.

Если история, вопреки распространенному мнению, чему-то может научить, то один из главных уроков, касающийся всех – абсолютный характер общечеловеческих ценностей. Есть противники «общечеловеческого». Можно им уступить первую часть слова. От того, что мы будем говорить об абсолютном характере *человеческих* ценностей, суть не изменится. Для восприимчивых к урокам истории хорошими учителями были большевики, национал-социалисты и адепты корпоративного устройства общества, тоже называвшие себя социалистами (в Италии).

Один из авторов, выступающих против «идеологии общечеловеческих ценностей», В.А.Кутырев, пытается развернуть широкую панораму всего поля соотношений культуры и технологии. Он видит суть в движении от культурного многообразия к социотехническому монизму и при этом

отождествляет общечеловеческие ценности с «общечеловеческой культурой» [3, с. 58]. Но дело обстоит как раз наоборот. Принятие общечеловеческих ценностей предполагает движение *от* «социотехнического монизма» к культуре в её многообразных формах, *возвращение к человеку*. Осуждаемые им экуменизм и космополитизм этому не помеха. Впрочем, как это неизбежно случается с добросовестными критиками общечеловеческих ценностей, он сам же и приходит к ним, в частности, когда среди положительных характеристик человека-личности приводит такую: «оценивает все с точки зрения добра и зла» [3, с. 60].

В наше беспокойное время уроки истории обретают буквальный смысл – уроки для школьников. Количество тюремщиков и заключенных уменьшится, если не только умом, но и сердцем обитатели нашей планеты на школьной скамье усвоят: *человек человеку не волк*. Если это и утопия, неважно. Мы видели, как живучи утопии страшные. Почему же и этой, нестрашной, не выжить, тем более что она пытается укорениться на Земле уже не первое тысячелетие?

Полезно в связи с этим обратиться к классическому труду Ханны Арентс «Происхождение тоталитаризма». Автора интересовало, каким образом население высоко цивилизованной страны дало себя вовлечь в столь чудовищный социальный проект – истребление целого класса своих сограждан не за какую-нибудь вину, а за простой факт их происхождения: евреев в Третьем Рейхе и так называемых «классовых врагов» в СССР. Кратко резюмируя главное в этой книге, можно выделить два главных этапа целенаправленного «вымыывания» общечеловеческих ценностей из индивидуального и массового сознания. Во-первых, тех, кому предстояло поднять оружие против своих соседей, следовало постепенно приучить к тому, чтобы немислимые поступки казались им не только мыслимыми, но и необходимыми. Такое постепенное искушение должно внушить гражданам, что они стоят перед лицом величайшей угрозы, против которой *хороши любые средства*.

Во-вторых, объекты преследования надо было вывести из области легальных, а, в конечном счете, и *нравственных* обязательств. Арентс показала, что тоталитарные режимы лишь постепенно лишают человека его законного права на правовую или на правительственную защиту, ставя его в такие бесчеловечные условия, что он начинает терять способность к *человеческой солидарности*.

Анализ недавнего прошлого и полного скрытых и явных угроз настоящего не утешает. Корни зла, которым является и которое «тиражирует» тоталитаризм – это человеческая природа плюс современная

технология, позволяющая управлять этой природой. Ханна Арендт это понимала и предсказывала грядущие модификации тоталитаризма – тоталитарные решения могут пережить падение тоталитарных режимов. Тоталитаризм может существовать и без фюреров, в обрамлении псевдодемократии. Свидетельств этого более чем достаточно.

Настоящие эксперты по проблеме – жертвы репрессий. Писатель Бруно Ясенский, сгинувший в ГУЛАГе, завещал оставшимся в живых: *«Не бойся врагов – в худшем случае они могут тебя убить. Не бойся друзей – в худшем случае они могут тебя предать. Бойся равнодушных – они не убивают и не предадут, но только с их молчаливого согласия существуют на земле предательства и убийства».*

Признак расширения ареала равнодушия – популярность позиции, лаконично выраженной в убаюкивающих совесть, а на самом деле самоубийственных слоганах: *«ничего высовываться – всё равно бесполезно»* и *«от меня ничего не зависит»*. С такими словами удобно проходить мимо глупости, несправедливости и прямого надругательства над человеком. До тех пор, пока всё это не обрушится на самого проходящего мимо.

Человеческая солидарность, а не нивелирование культурного своеобразия стран и народов – суть общечеловеческого, а можно сказать – и просто человеческого начала культуры. Она же, солидарность – основная, общая для всех людей системообразующая ценность, принимаемая личностью как естественное достояние.

Поучительна история немецкого пастора – представителя протестантской церкви, долгие годы проведенного в гитлеровском концлагере. Вспоминая на склоне лет страшную быль тоталитаризма, он писал в своих мемуарах: *«Когда громили евреев, я за них не заступился, потому что я не еврей. Когда принялись за социалистов, я промолчал, потому что я не социалист. За католиков я тоже не заступился, потому что я не католик. Когда подошла моя очередь, заступиться за меня было уже некому».*

Как-то затихли разговоры о воспитании толерантности, хотя в свое время была предложена на государственном уровне соответствующая исследовательская программа. Вряд ли сегодня есть что-либо более насущное и важное для целостности и самого существования нашей страны. Вот несколько недавних по времени тревожных фактов.

Последнее известие: в Воронеже в октябре 2005 года убит студент из Перу. Несколько раньше в Петербурге убили таджикскую девочку. Чеченцев, среди которых был завуч школы, возвращавшийся с конференции, хладнокровно расстреляли военные несколько часов спустя после задержания, зная, что перед ними не бандиты. Дважды состоялся суд, и дважды присяжные вынесли вердикт – не виновны, вопреки даже мнению государственного обвинения. Отменяющим вину обстоятельством сочли то, что военнослужащие получили приказ по телефону.

В истории мало найдется невзгод, чаще и пагубнее настигавших людей в их беспокойной жизни, чем национализм (сокращенно – «нацизм»), нередко камуфлирующий себя проникновенным словом «народность». Такая «народность» - соединенные с самолюбованием нелюбовь и неуважение к другим странам и народам. Всё это обозначено метками «народный», «национальный» в названиях публикаций и партий, начиная с гитлеровской Национально-социалистической рабочей партии Германии с её "Fölkischer Beobachter", что значит в переводе «Народный наблюдатель», и кончая «Национальной газетой» - органом баркашевской РНЕ. Ревнителю «народности» одаривают инородцев кличками: чурки, черномазые, косоглазые, жида, обезьяны и т.д. Те отвечают им тем же. Более эффективного средства для распада империй и федераций пока еще не придумали. Чем кончилось дело в Германии, всем известно.

Ростки русского национализма поднялись на иноземной почве.

Вот фрагменты, излагающие нехитрую его идеологию, из книги главного приверженца этого движения фашиста Константина Родзаевского, изданной в 1934 году в Харбине и переизданной в Москве 2001 года [4]: «Называя себя российским фашистом, русский патриот тем самым уже вкратце формулирует свои убеждения»[4, с. 424]. «Российский фашизм противопоставляет материалистическому мировоззрению религиозное мировоззрение, требующее от человека служения высшим началам» [4, с.422]. «Всё воспитание и образование подрастающего поколения имеет основной целью служение Нации. Отсюда в задачу воспитания кладётся принцип жертвенности и долга, в основу образования – социально-трудовая полезность личности...» [4, с.469].«Российское национально-трудовое государство, как государство фашистское, есть корпоративное государство. Через корпоративную систему на деле достигается единство всех членов российской нации, как политическое, так и экономическое...»[4, с. 425]. «Все главнейшие руководящие посты государства, общества, хозяйства и культуры должны быть заняты российскими фашистами, носителями

российской национальной идеи, партийная организация должна пропитать всю государственную организацию» [4, с.435]. «Православной религии, как вере большинства русского народа и главнейшей создательнице нашей духовной культуры, будет оказываться всяческая помощь и поддержка...» [4, с. 437]. «Только фашистское разрешение еврейского вопроса может быть принято русским народом» [4, с.427].

Обращаясь к отечественным публикациям собственно педагогического характера, можно утверждать, что наиболее заметные из них рассматривают ориентацию на общечеловеческие ценности как естественное направление конкретной образовательной деятельности. А.В.Кириякова, специально исследовавшая проблему формирования ценностных ориентаций в образовательном процессе, видит существенный недостаток в том, что «содержательная сторона ценностного ориентирования в настоящее время в значительной мере игнорирует приоритет общечеловеческих ценностей в реальной школьной практике» [5, с. 44]. Она отмечает, что именно поэтому «система ценностей общества, общечеловеческой культуры остается для большинства школьников на абстрактном, нейтральном к личности уровне» [5, с. 44].

Очеловечивание образования и есть главный антропологический аспект всего, что должны делать педагоги, заслуживающие своего звания. Есть, однако, понятие, находящееся в сложных отношениях с гуманизацией – *гуманитаризация* образования. Эти отношения можно понимать по-разному. Есть мнение, что воспитательная сторона есть и в преподавании негуманитарных учебных дисциплин, например, химии или физики, и что поэтому гуманитаризация относится и к ним. Действительно, можно так поставить преподавание этих предметов, что ученики, кроме знаний, будут приобретать такие полезные человеку качества, как трудолюбие, усидчивость, настойчивость в достижении цели, тщательность и добросовестность в получении информации и т.п.

Однако всё зависит от того, для чего и в какую сторону будут направлены эти качества. Хорошо, если из ученика, обладающего такими качествами, в будущем получится талантливый учёный, занимающий твердую гражданскую позицию, или писатель – сеятель доброго и вечного. А если нет? Настойчивость, трудолюбие, тщательность проработки деталей нужны и для успешного достижения не вполне достойных, а то и преступных целей. Поэтому важно не столько *как*, сколько *чему* учат. Полноценный человек, личность не может пропустить в культуре знание о человеке и о человеческом.

Бывший комендант лагеря смерти Освенцим Рудольф Гесс в тюрьме города Кракова за год, проведенный им до повешения по приговору суда,

написал мемуары, в которых он предстает как добросовестный и инициативный работник, не лишенный критического отношения к «берлинским бюрократам», тормозящим технический прогресс. Прогресс же заключался в том, что предлагались меры по многократному увеличению пропускной способности печей, расположенных на территории лагеря. И всё было бы хорошо, если бы не одна «деталь» (дьявол, как говорят, прячется в деталях). В печах сжигали не уголь или мазут, а *живых людей*.

По окончании той войны, если послушать обвиняемых в страшных преступлениях против человечности, не оказалось виноватых, кроме Гитлера, который всем остальным сверху вниз отдавал приказы, а те лишь *добросовестно* на разных уровнях их исполняли. Но суд обвиняемых не послушал и отвесил полную меру наказания каждому.

Помочь может лишь неотвратимость реакции на попрание человеческих ценностей и осознание обществом этой неотвратимости. Такой была реакция суда, приговорившего к длительному тюремному заключению соотечественников судей за издевательства в Багдаде над заключенными, подозреваемыми в терроризме. Урок состоит в том, что арестанты, где бы они ни были и чем бы раньше ни занимались — люди, и к ним нельзя относиться не по-людски.

Конечно, прямую связь с преподаванием гуманитарных дисциплин и профилактикой озверения людей установить трудно, но представить себе одичавшего человека, знающего и пропустившего через свой моральный фильтр культуру человечества с ее гуманными традициями, тоже нелегко.

Вряд ли будет радоваться успеху террористов в США или Англии тот, кто прочитал и *пережил* стихи, написанные в 1940 году Анной Ахматовой, человека тяжелой судьбы, в связи с бомбардировкой Лондона гитлеровцами. Особенно если читатель знает и чувствует Шекспира.

Вот это стихотворение.

ЛОНДОНЦАМ

«И сделалась война на небе.

Апокалипсис»

Двадцать четвертую драму Шекспира

Пишет время бесстрастной рукой.
Сами участники чумного пира,
Лучше мы Гамлета, Цезаря, Лира
Будем читать над свинцовой рекой.
Лучше сегодня голубку Джульетту
С пеньем и факелом в гроб провожать,
Лучше заглядывать в окна к Макбету,
Вместе с наёмным убийцей дрожать.
Только не эту, не эту, не эту!
Эту уже мы не в силах читать.

Многому хорошему может научить математика. Но не таланту соперничества. Среди тех, кто злорадствовал по поводу убийства террористами англичан в лондонском метро в июле 2005 года («так им и надо!») вполне могли быть люди, хорошо знающие разные науки. По непредсказуемому капризу судьбы месяц спустя именно англичане с помощью своей мини-субмарины – робота «Скорпио» спасли российских подводников, оказавшихся пленниками океана на глубине 220 метров. Спасать, а не убивать – предназначение человека.

Человека «атомизированного», который живет, или, точнее, существует сам по себе, трудно назвать человеком в истинном смысле этого слова. Скорее, он – легко манипулируемая социальная единица, представляющая «человеческий фактор». Политтехнология вместо политики, тренировка в технологии общения вместо возвращения гуманистически ориентированных межличностных отношений, приоритет информатизации перед гуманизацией, естественнонаучного образования перед гуманитарным – вот лишь некоторые симптомы болезни общества, игнорирующего человеческие ценности. И проявляются они, в первую очередь, именно в сфере образования, где заявленная и как будто чётко запланированная модернизация всё больше принимает характер ходьбы «пятками вперёд».

Такой способ передвижения – не очень большая редкость, во всяком случае, – не новость. Бывают периоды в истории науки, да и всего человечества, когда он становится привычным и не вызывает удивления.

В данном случае мы не замахиваемся на весь исторический процесс, а ставим узкую задачу – откликнуться на некоторые проявившиеся в последнее время тенденции в разработке проблем теоретической педагогики. Честно говоря, они представляются нам тревожными, поскольку тянут эту область научного знания назад, создавая при этом видимость поступательного движения.

Симптомы, о которых выше шла речь, дают о себе знать и в методологии педагогики.

После четырнадцати организованных Академией педагогических наук многолюдных сессий Всесоюзного и четырех – Всероссийского семинара по методологии педагогики, охватывающих (с перерывом) период с 1969 по 2004 гг., вопрос о необходимости и высокой значимости методологии педагогики казался решенным. И вот сегодня оказалось – не для всех. Кстати, в 2005 году РАО не нашла в себе сил продолжить традицию проведения таких семинаров.

Напомню историю проблемы. Теперь уже в давние 1960-70гг. вопрос стоял так: существует ли методология науки вообще и методология отдельно взятой конкретной научной дисциплины как специальная отрасль знания, отличная от философии и от других универсальных сфер духовного освоения действительности? В то время благодаря трудам П.В.Копнина, В.А.Лекторского, В.И.Садовского, В.С.Швырева, Г.П.Щедровицкого, Э.Г.Юдина и других было признано, что не всякое частнометодологическое исследование является собственно философским. Разграничение общепедагогической методологии, с одной стороны, и частной методологии, с другой, позволяло предотвратить чрезмерное расширение проблематики философии за счет методологических проблем, относящихся к специальным областям исследования.

Договорились: необходимо не столько спорить, сколько различать несколько уровней методологии: *философские знания в их методологической функции, общенаучная методология и конкретно-научная методология*. Конкретно-научная, или специально-научная методология включает в себя совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине,

например, в педагогике. Ее содержание составляют как проблемы, специфические для научного познания в данной области (например, соотношение педагогики и психологии), так и вопросы предыдущих уровней, например, системного подхода или моделирования в их применении к педагогике. Некоторые ученые выделяют еще один уровень, образуемый *методикой и техникой исследования*.

Приходится повторяться, поскольку сегодня предлагается отказ от того, что с большим трудом в свое время удалось разработать и отстаивать. Добро бы действительно звали к новым горизонтам. А получается, что хотят и тот горизонт, который сегодня видим, обуздать, ограничив его общими, преимущественно математическими, границами.

В последнее время появились труды, авторы которых отрицают специфику педагогической науки, по определению принадлежащей к области социально-гуманитарного познания. Утверждают, что все науки одинаковы, и никакой специфики гуманитарного знания не существует. Образовательную же деятельность должна изучать не педагогика, а всеобщая безразмерная методология, понимаемая как «учение об организации деятельности», все равно какой – научной или практической. Что касается педагогической науки, то ее место должна занять «методология практической (образовательной) деятельности».

Опираясь на концепцию А.А.Богданова почти столетней давности, автор работы, из которой взяты приведенные выше цитаты, А.М.Новиков предлагает рассматривать методологию как учение «об организации деятельности **вообще**, не касаясь содержания деятельности» [6, с. 301]. Остальное – это, по его мнению, «излишние наслоения». Тезис об «излишних наслоениях» повторяется в другой книге, носящей странное название «Методология учебной деятельности» [7, с.5]. Избавляясь от таких «наслоений», он ставит в один ряд любые исследования, не считая необходимым учитывать специфику отраслей, в которых они осуществляются. Заодно снимается и такое «наслоение», как методология конкретной науки, например, методология педагогики. Куда в таком случае девать, например, такие проблемы, как использование данных других наук, например, той же психологии, в проведении педагогических исследований, неясно. Между тем, это одна из кардинальных проблем *методологии педагогики*, а не *методологии науки «вообще»*. Физикам, надо полагать, она неинтересна.

В один ряд ставятся разные виды деятельности: методология научного исследования и методология учебной деятельности. Основание: «Формы учебной деятельности имеют самое прямое отношение к методологии, как и любые формы деятельности вообще» [7, с. 71]. Слово «вообще» – главное. Специфика педагогической деятельности исчезает в этом «вообще».

Впрочем, в дальнейшем изложении на самом деле идёт традиционное изложение вполне привычных *педагогических*, а не методологических истин: например, «деление методов учебной деятельности на *методы самостоятельного учения* – в процессе самостоятельного учения – в процессе самоучения и самостоятельной работы и *методы обучения* – как методы совместной деятельности обучающегося и педагога» [7, с. 97]. Ни из какой методологии эта классификация методов не вытекает, она входит в научное содержание одной из педагогических дисциплин – дидактики. Называть это методологией значит, в лучшем случае спутать понятия, а в худшем – игнорировать существование педагогической науки.

Поистине, правильно говорят, что новое – это хорошо забытое старое. Не всегда, но случается. Приведенные выше тексты возвращают нас в СІС век и выносят далеко за пределы Отечества. Высказанная в них позиция сводится к тому, что о методологии педагогики говорить не надо, а методология на всех одна и кончается на уровне общенаучной методологии.

От «наслоений» хотят освободить не только методологию: «Сто раз перекраивают содержание общего среднего образования, и всё неудачно, всё невпопад. А всё дело в том, **что поручают это не экономистам, не производственным руководителям, а методистам-предметникам и ученым** [выделено автором цитируемой статьи]» [8]. Оказывается, виноваты те, кто не торопится отобрать дело развития личности человека, вступающего в жизнь, у методистов и ученых, которые, по-видимому, сами представляют собой «излишние наслоения», и передать его в руки производственных руководителей, заведомо рассматривающих человека как один из факторов производства.

Приведём совсем недавний пример игнорирования специфики исследований в социально-гуманитарной сфере, порожденной позицией, отрицающей существование методологии педагогики.

В книге, названной «Модели и механизмы управления научными проектами в вузах» Д.А.Новиков и А.Л.Суханов так формулируют одну из задач вуза в области научной деятельности: «организация и проведение

фундаментальных и прикладных научных исследований и иных научно-технических, опытно-конструкторских работ, в том числе по проблемам образования» [9, с.20]. Всё идет в одном ряду. Если «в том числе» фигурируют также проблемы образования, значит и к этой части социально-гуманитарной сферы следует применять то, что дается в разделе «Оценка результатов научных проектов». О нем говорится следующее: «Настоящий раздел посвящен рассмотрению нечетких сетевых систем комплексного оценивания, которые обобщают матричные сверки, с одной стороны, на случай сети (бинарное дерево является частным случаем сети), а с другой стороны – на случай нечетких оценок (как частных, так и агрегированных). Для этого сначала дается общая постановка задачи комплексного оценивания, а затем описываются нечеткие матричные и сетевые системы комплексного оценивания» [9, с. 40]. Дальше подряд идут математические формулы, не соотнесенные с какой-либо конкретной отраслью научного знания.

Так проявляется в сфере образования технократизм – одно из проявлений сциентизма, имеющее давние корни в нашей школе. Стало общим местом обращение в этой связи к К.Д.Ушинскому, который весьма неодобрительно высказывался о культе математики и пренебрежительном отношении к гуманитарному знанию.

Полезно было бы прислушаться к предостережению академика Ю.А.Митропольского, который вместе с такими видными учеными, как И.Грекова, академики А.Д.Александров и А.Н.Крылов, указывал на несостоятельность попыток применять методы точных наук без учета специфики объектов такого применения и призывал «не сбиваться на простую игру в формулы, за которой не стоит никакого реального содержания" [10, с. 14].

Конечно, не сама математика или физика с химией виноваты, а застойные представления о том, чему, в каком объеме и как нужно учить. Само собой, вроде бы, разумеется, что человека нужно учить, в первую очередь, человечности.

Попытки возродить сциентизм в его примитивном понимании приводят к путанице, смешению понятий. И.И.Логвинов, автор одной из последних работ по дидактике, уличая в противоречиях сторонников современного взгляда на проблему, приводит суждение критикуемых им авторов о том, что педагогика должна содержать, наряду с другим, также и эмпирически подтверждаемое знание. Это, на его взгляд, свидетельствует о

том, что противники сциентизма в действительности не отвергают сциентистский подход [11, с. 50]. На самом же деле возражения против такого подхода никак не связаны с отрицанием правомерности эмпирического подтверждения результатов, эксперимента и т.п. Речь идёт лишь о том, что к этому в социально-гуманитарной сфере познания *дело не сводится*, и сфера эмпирического подтверждения в современной науке ограничена. Усложнение взаимоотношения между эмпирическим и теоретическим уровнями знания порождает такие ситуации в науке, когда ориентировка только на согласие с эмпирическими данными оказывается недостаточной (см. [12], [13, с.72- 74]).

В принципе неприемлемо главное, чем характеризуется сциентизм – *абсолютизация* стиля и общих методов построения знания, свойственных естественным наукам, рассмотрение их как парадигмы, образца научного знания вообще. Но никто не собирается *вообще* отказаться от этих методов.

К сожалению, положение гуманитарного сектора в науке и практике образования, с общей характеристики которого начинается эта статья, не внушает оптимизма. Термин «человеческий капитал» заимствован нами из «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы». О многом сказано в этом документе, только не о человеке. Роль образования в решении задач социально-экономического развития России, согласно Концепции, изложена в шести пунктах, где *личность* фигурирует в контексте двух из них – в тех, где говорится о «создании условий для повышения *конкурентоспособности личности*» и о «формировании *кадровой элиты* общества, основанном на свободном развитии личности». Возникают вопросы. Речь идет о свободном развитии личностей представителей кадровой элиты? Считается ли, что свободное развитие личности у простого, «неэлитного» человека идет где-то за рамками образования и оно здесь ни при чем? Этот ряд вопросов можно было бы продолжить. Остальные пункты – о формировании трудовых ресурсов (т.е. о том же «человеческом факторе»), об изменении структуры экономики в пользу наукоемких отраслей, и т.п.

О содержании образования Концепция упоминает лишь в связи с ускорением темпов обновления технологий. Такое ускорение «приводит к необходимости разработки *адекватного* содержания образования и *соответствующих* технологий обучения». Получается, что нужно разработать содержание образования и технологию обучения, соответствующие обновляющейся технологии, но не целям развития человека (напомним, высшей ценности). Подсчитано, во что

обойдется ускорение таких изменений в содержании образования наряду с изменениями профессионально-квалификационной структуры подготовки специалистов: недополучение 4 млрд. рублей. Думается, что ущерб гораздо больше и в рублях неисчислимы.

Что можно в итоге сказать? По тем *объективным* обстоятельствам, которые изложены выше, «человеческий капитал» вместе с капиталами других типов педагогам надо бы оставить экономике, производству, статистике. Человека же взять себе. И не забывать о таких полезных вещах, как антропология и герменевтика. Они для педагога – не мёртвое знание, а средство понимать человека в его разных проявлениях, чтобы сопереживать ему в горе и радости. Не просто знать человека, но и быть им, и учить тому же своих подопечных – в этом его профессиональная и персональная обязанность, залог его достоинства и авторитета. Клятву Гиппократова выпускники педагогических и других вузов, кроме медицинских, не дают. А зря.

Не навреди!

ЛИТЕРАТУРА

1. *Имамичи Т.* Моральный кризис и метатехнические проблемы. // Вопросы философии. 1995, № 3.

2. *Никандров Н.Д.* Формирование личности молодого человека в школе и вузе: ценностный подход // Формирование личности молодого человека в школе и вузе (материалы научно-практической конференции) – Владивосток, 2000.

3. *Кутырев В.А.* Культура и технология: борьба миров. – Прогресс-Традиция. – М., 2001.

4. *Родзаевский Константин.* Завещание русского фашиста. М., ООО «Фэри-В». – 2001.

5. *Кирьякова А.В.* Ориентация личности в мире ценностей // Магистр. – 1998, № 4.

6. *Новиков А.М.* Методология образования. М., 2002.

7. *Новиков А.М.* Методология учебной деятельности. М., 2005.

8. *Новиков А.М.* Образование и экономика: Кто кому поможет? // Народное образование. – 2002. № 1.

9. *Новиков Д.А., Суханов А.Л.* Модели и механизмы управления научными проектами в вузах. М., 2005.

10. *Митропольский Ю.А.* О роли математики в научно-техническом прогрессе // Математика и научно-технический прогресс. Киев. 1973.

11. *Логвинов И.И.* Актуальные проблемы отечественной дидактики. РАО. Институт теории и истории педагогики. М., 2005, с. 50.

12. *Мамчур Е.А.* Внеэмпирические критерии в обосновании истинности теоретического знания // Практика и познание / Под ред. Д.П.Горского. — М., 1973.

13. *Щедровицкий Г.П.* Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. М., 1993.

Краевский В.В., Хуторской А.В.

Предметное и общепредметное в образовательных стандартах

Вопрос о необходимости конструирования общепредметного содержания образовательных стандартов может быть рассмотрен лишь в контексте процесса формирования содержания общего образования в соответствии с установленными целями современного образования. В понимании образования мы опираемся на определение, содержащееся в Законе РФ "Об образовании": "целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства".

Мы исходим из следующих основных положений. Цель общего образования — становление человека, готового к свободному гуманистически ориентированному выбору и индивидуальному интеллектуальному усилию, обладающему многофункциональными компетентностями, что позволит ему самостоятельно решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни. Он уважает себя и других, терпим к представителям других культур и национальностей, независим в суждениях, открыт для дискуссии.

Сущностью образовательного процесса при этом становится целенаправленное превращение социального опыта в опыт личный, сопровождающееся индивидуальной самореализацией ученика.

Содержание образования выступает как педагогически адаптированный социальный опыт, точнее человеческая культура, взятая в аспекте социального опыта, во всей его структурной полноте. В этом случае содержание оказывается изоморфным, т.е. аналогичным по структуре (конечно, не по объему), социальному опыту и включает в себя все элементы, присущие человеку, приобщенному ко всему богатству современной культуры. Такое содержание включает, помимо "готовых" знаний и опыта осуществления известных способов деятельности, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений. Именно усвоение этих элементов позволяет человеку не просто "вписываться" в социальную иерархию, но и быть в состоянии изменять существующее положение дел.

Содержание, изоморфное социальному опыту, состоит из четырех основных структурных элементов, каждый из которых представляет собой определенный специфический опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов — знаний, осуществления известных способов деятельности — в форме умений действовать по образцу, творческой деятельности — в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях, установления эмоционально-ценностных отношений — в форме личностных ориентации. Названные элементы образуют структуру содержания образования (в последнее время появились разработки, дающие возможность включить сюда личностный опыт учащихся); освоение этих четырех типов опыта позволяет сформировать у учащихся **способности** осуществлять сложные культуросообразные виды действий, которые в современной педагогической литературе носят название компетентностей. Именно в таком виде содержание образования и должно составить значительную часть образовательного стандарта.

Каким же видится процесс построения содержания образования? Главной вехой и отправным пунктом этого пути будут общие цели образования, выраженные преимущественно в терминах философии и социологии, отраженные в средствах массовой информации, иными словами, в общественном сознании

Следующая ступень — конкретизация этих целей в психологических представлениях о тех качествах личности, которыми должен обладать образованный человек. Например, только психология может ответить на вопрос о том, какими умениями обладает творческая личность. Наконец, цели образования и описание пути их достижения педагог должен перевести на язык своей науки.

Таким образом, содержание образования выступает как социально и личностно детерминированное, фиксированное в педагогической науке представление о социальном опыте, подлежащем освоению подрастающим поколением. Можно сказать короче: содержание образования выступает перед педагогической дисциплиной, специально его изучающей дидактикой, как образовательная модель социального опыта.

Обозначим этапы построения модели социального опыта, каждый из которых соответствует определенному уровню формирования содержания образования.

Сначала складывается теоретическое представление о таком содержании образования, в котором не было бы упущено что-либо существенное в педагогических целях. Это первый уровень — общего теоретического представления. Содержание образования на нем выступает в виде представления о составе (элементах), структуре (связях между элементами) и функциях социального опыта в его педагогической трактовке. Устанавливается в общем виде, чему нужно и можно научить школьников, выделяется каждый крупный социально и личностно значимый элемент содержания, воплощающий определенную цель. На этом уровне и на всех последующих структура содержания образования состоит из упомянутых четырех элементов, воплощающихся в стандарте в виде перечня общепредметных знаний, умений, навыков и способов деятельности (ключевых компетенции). Они как бы проецируются с первого уровня, представляющего собой исходную теоретическую модель.

Следующий уровень — учебного предмета. Здесь конкретизируется представление о том, чему нужно учить. Обозначаются те участки социального опыта, которыми должен овладеть школьник в ходе собственной деятельности, имеющей для него личностную значимость. При конструировании учебного предмета решающее значение имеет его функция в общем образовании. В связи с этим выясняются два важных обстоятельства. Во-первых, не все учебные предметы представляют основы наук. Например, нет науки, которая называлась бы "иностраный язык" или "литература". Во-вторых, и такие предметы, как физика или история, не представляют собой сокращенные копии соответствующих наук. Отсюда следует, что при формировании содержания учебного предмета необходимо учитывать не только логику науки, но и другие области изучаемой реальности, а также условия протекания и закономерности самого процесса обучения, в котором учебный предмет реализуется для каждого школьника в соответствии с его индивидуальными, возрастными и иными особенностями.

Место и функции учебного предмета определяются в конечном счете образовательными целями, в постановке которых участвует не только государство, но и на соответствующих этапах — регион, школа, учитель, ученик. Если ставится цель научить школьников практическому владению иностранным языком в определенных пределах, это значит, что они не обязаны в данном случае усваивать основы соответствующей науки — лингвистики. Другое дело, что составители учебных программ и учебников, авторы методик, будут учитывать данные этой науки при составлении методических рекомендаций и учебных материалов. Необходимо помнить, что в практике обучения источником формирования целей будут служить не только научные данные, но и особенности, и потребности реальных субъектов образования.

Третий уровень — учебного материала. Здесь реально наполняются те элементы состава содержания, которые были обозначены на первом уровне и представлены на втором в форме, специфической для каждого предмета. Речь идет о конкретных знаниях, умениях, навыках, а также познавательных задачах, упражнениях, которые составляют содержание учебников, задачников, пособий и других материалов для школьников и учителей.

Перечисленные выше уровни отражают в себе содержание общего среднего образования как педагогическую модель социального опыта. Они относятся к проектируемому содержанию, еще не реализованному в действительности, существующему только в представлении и концентрированно изложенному в образовательных стандартах.

На четвертом уровне действуют учитель и ученик, и содержание образования существует не в проекте, а в педагогической действительности, внутри практической деятельности обучения — именно в этом процессе реально существует проектируемое содержание образования, т.е. происходит его "материализация".

На последнем, пятом, уровне содержание образования выступает как результат обучения, оно становится результатом деятельности и достоянием личности обучающегося. Это итог всей работы.

Составление образовательных стандартов — составная часть формирования проектируемого содержания образования. Конструирование стандартов завершается на третьем уровне как раздел нормативно-методического знания. При этом они должны быть ориентированы на содержание образования "на выходе", на конечный результат образовательного процесса, т.е. на пятый уровень, где это содержание становится личным достоянием ученика.

Стандартизация — способ нормативного воплощения содержания образования на уровне структуры личности школьника. Одно из назначений образовательного стандарта — диагностировать достижение цели. В соответствии с определением цели общего образования интегральным показателем ее достижения является образованность — качество личности, формируемое у человека в процессе трансформации социального опыта в личный.

В конструктивно-техническом плане стандарты следует рассматривать как систему рамочных ограничений, определяющих поле широкого конструирования вариативного содержания образования. Стандарт устанавливает те элементы образования, без которых нельзя считать образование выпускника каждой ступени полноценным. В первую очередь это относится к структуре содержания. Данная структура должна быть представлена в стандарте во всей ее полноте. Это означает, что в нем должны найти

отражение те четыре элемента социального опыта, которые были обозначены выше.

Рассмотрим первый уровень. Содержание образования на этом уровне в его нормативном виде фиксируется в форме допредметного минимума. Известное логическое правило гласит: выбор подходящего определения (или термина) опирается на специфику задачи, которая решается с помощью этого определения. В данном случае содержание образования рассматривается в динамике, в процессе формирования. Содержание, которое в "ставшем", статичном виде можно было бы назвать общепредметным, разрабатывается, как правило, до формирования конкретного предметного содержания. Оно выступает как модель содержания, конкретизируемого на следующих уровнях, в ходе дальнейшей работы. Для нас это "до" важно потому, что показывает вектор движения: сначала, а не после разработки содержания отдельных образовательных областей и предметов создается общее теоретическое представление, и с ним — тот минимум содержания образования, который, пока еще в общем, но уже педагогически интерпретированном виде, представляет собой первый шаг на пути конкретизации целей общего образования. Когда он сделан, этот минимум можно назвать надпредметным или метапредметным (от греч. "мета" — то, что стоит "за").

Таким образом, терминологические различия определяются аспектом рассмотрения, тем, в какой контекст попадает это понятие. Если речь идет о последовательности действий по формированию содержания, то пользоваться целесообразно словом "допредметный".

Проиллюстрируем процесс конструирования общепредметного содержания на примере. Возьмем два элемента содержания образования: опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов, и опыт осуществления известных способов деятельности. В конечном счете, в ходе обучения они должны будут трансформироваться из социального опыта в личный опыт каждого ученика в виде его собственных знаний, умений и навыков.

На первом уровне конструирования устанавливается, что эти элементы социального опыта необходимо включить в содержание образования. Затем намечается в общем виде минимум знаний и умений, которыми должен обладать выпускник средней школы, т.е. то, что включается в образовательный стандарт. Очевидно, например, что он должен знать основные исторические события и уметь эти знания так или иначе применять. Определяется минимум общих умений. Здесь же выясняются связи между разными элементами — так называемые "допредметные". Они конкретизируются на следующем уровне (учебного предмета) как межпредметные. На нем знания и умения принимают более конкретную форму и в таком виде "распределяются" по образовательным областям и учебным предметам. И, наконец, на третьем уровне они прямо включаются в учебник и другие материалы в виде учебных текстов, заданий, упражнений и т.п.

В приведенной здесь иерархической системе каждый последующий уровень опирается на предыдущий. Это позволяет сохранить целостность содержания общего образования, предупредить "разбухание" одних разделов за счет других. Материалы первого уровня конструирования служат ориентирами для разработки содержания образования на следующих. Место формирования стандарта в той части, в какой он предназначен непосредственно для учеников, — третий уровень. Но целостность всего документа, а стало быть, и требований к учащимся, и самого образовательного процесса, может быть обеспечена в том случае, если в него будет включен материал "допредметного" ("надпредметного") минимума, относящегося к первому уровню, как ориентир для составителей стандарта, авторов учебников и для учителя.

Изложенное выше содержит основания для разработки допредметного минимума содержания образования как исходного для составления образовательного стандарта, которые можно считать принципами этого рода проектировочной деятельности. Приведем их в качестве вывода из предыдущей части текста. Общепредметный образовательный минимум разрабатывается на основе целей общего образования (это предшествует дальнейшему проектированию стандартов) и охватывает все четыре элемента содержания образования, включая опыт творческой деятельности в обобщенном виде. Например, в него могут быть включены общие характеристики опыта творческой деятельности: самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в знакомой ситуации; определение новой функции объекта; самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новый; распознавание структуры объекта; альтернативное, разностороннее видение объекта (проблемы), т.е. возможных решений данной проблемы, различных способов решения, наличия противоречивых доказательств; построение принципиально нового способа решения в отличие от других известных или не являющегося комбинацией известных способов решения. Очевидно, все эти виды опыта творческой деятельности могут и должны быть конкретизированы затем в предметном содержании в каждой образовательной области и учебном предмете.

Определенные трудности представляет отражение в нормативной форме четвертого элемента содержания образования — эмоционально-ценностных отношений. Поскольку индоктринация противоречит духу современного образования, в стандартах необходимо зафиксировать само наличие у школьника личностных ориентации и механизмов развития соответствующих качеств: способность дать собственную оценку тем или иным событиям, высказываниям, поведению — своему и других людей; способность осмысленно выйти из ситуации, требующей нравственного выбора и т.д.

Формирование всего образовательного стандарта и любой его части происходит на основе следующих установок: учет единства содержательной и процессуальной сторон обучения; принципиальный отказ от решения вопроса, каким должно быть содержание образования в школе во всех его деталях;

понимание стандарта как системы рамочных ограничений, определяющих поле широкого конструирования вариативного содержания образования.

Рассмотрим структуру и состав общепредметного содержания образовательных стандартов и его соотношение с предметным содержанием. Место общепредметного содержания образования определено в той части структуры стандарта, которая относится к ступеням общего образования. При описании каждой ступени общего образования — начального, основного, среднего (полного) общего, — раскрываются следующие элементы:

1. Общая характеристика данной ступени общего образования. Приоритеты, ценности и ключевые особенности ступени. Нормативные сроки освоения. Условия и порядок итоговой аттестации и сертификации выпускников (если она имеет место) и т.д.

2. Цели образования на данной ступени, включающие: а) цели ученика как прогнозируемые комплексные образовательные результаты выпускников данной ступени; б) цели школы как условия обеспечения образования ученика.

3. Обобщенное содержание образования. Это надпредметное содержание образования, общие учебные умения и навыки, обобщенные способы деятельности и ключевые компетенции. Они проходят сквозной линией через все учебные предметы (образовательные области) и призваны объединить их в единое, целостное содержание.

4. Содержание образования по образовательным областям и предметам. Обобщенное содержание образования предполагает фиксацию надпредметного (общепредметного, метапредметного) содержания образовательных стандартов. Далее необходимо определить составляющие элементы обобщенного содержания образования и разработать их для включения в итоговый документ образовательных стандартов. Перечислим и поясним эти элементы в общем виде. Общепредметное содержание образовательных стандартов включает в себя:

- реальные объекты изучаемой действительности, в том числе фундаментальные образовательные объекты;
- общекультурные знания об изучаемой действительности, в том числе фундаментальные проблемы;
- общие и общеучебные умения, навыки, обобщенные способы деятельности;
- ключевые образовательные компетенции.

Заметим, что каждый из указанных элементов в образовательных стандартах продублирован, поскольку наличествует, во-первых, отдельное концентрированное выражение для каждой возрастной ступени в форме, соответствующей общепредметному содержанию стандартов, и, во-вторых, конкретное воплощение в каждом учебном предмете (образовательной области) в

форме, тождественной его целям и содержанию. Таким образом, выделенное явно общепредметное содержание распространяется на все учебные предметы и образовательные области, получая всякий раз конкретное преломление.

С помощью общепредметного содержания учебные предметы объединяются в единое целое. Элементы общепредметного содержания определяют системообразующую основу общего образования как по вертикали отдельных ступеней обучения, так и на уровне горизонтальных межпредметных связей.

Общепредметное содержание образования — непреложный компонент образовательного стандарта, имеющий воплощение как в обязательном минимуме содержания образовательных программ, так и в требованиях к уровню подготовки выпускников

Рассмотрим основные элементы общепредметного содержания образовательных стандартов. Содержание образования, как уже говорилось, являет собой педагогически адаптированный социальный опыт, осваиваемый учениками в собственной деятельности. Опыт осуществления познавательной, репродуктивной, творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений реализуется путем применения соответствующих способов деятельности по отношению к реальной изучаемой действительности: природе, культуре, технике, социальным коммуникациям и другим реальным объектам образовательных областей. В содержание образования, таким образом, входят не только знания о действительности, но и сама действительность, зафиксированная в виде минимального перечня реальных объектов, подлежащих изучению. В отношении этих объектов организуется соответствующая образовательная деятельность учащихся, которая приводит к формированию у них общеучебных знаний, умений, навыков и способов деятельности, систематизированных в минимальном перечне ключевых компетенции.

Фиксация в стандартах перечня обязательных для изучения объектов действительности призвана предупредить распространенное в школах негативное явление, когда изучение реальности подменяется изучением готовых знаний, а точнее, информации о ней. Например, вместо наблюдения реального природного объекта или выполнения опыта, ученики изучают его картинку в учебнике. В результате у выпускников не формируются обусловленные реальной практикой способы деятельности и компетенции. Такой тип образования делает выпускников неспособными осуществлять элементарные функции, связанные с изучаемыми предметами: выполнить наблюдение, провести опыт, создать простейший продукт деятельности.

Для предупреждения подобной проблемы в образовательных стандартах фиксируется минимальный перечень подлежащих изучению реальных объектов. К таким объектам относятся, например: природные объекты (вода, воздух, огонь, земля, конкретные животные и растения, явление тяготения, Солнце и др.), объекты культуры (художественные тексты, архитектурные сооружения,

произведения искусства, орудия труда и быта, конкретные традиции и явления культуры), социальные объекты (определенный товар, семья ученика, реальные гражданские процессы), технические устройства (компьютер, телефон, телевизор и др.).

Общепредметное содержание образования фокусируется в виде "узловых точек", необходимых и достаточных для того, чтобы ученик воспринимал и осваивал целостный образ изучаемой действительности. В качестве "узловых точек", вокруг которых концентрируется изучаемый материал, выступают фундаментальные образовательные объекты — ключевые сущности, отражающие единство мира и концентрирующие в себе реальность познаваемого бытия.

Фундаментальный образовательный объект имеет две формы проявления в образовательных стандартах — реальную и знаниевую. Реальная отражается непосредственно в обязательных для изучения объектах действительности: деревьях, животных, художественных и иных текстах, предметах искусства, технических устройствах, бытовом окружении, явлениях природы и культуры, социальных и иных практиках; знаниевая — в понятиях, категориях, идеях, гипотезах, законах, теориях, правилах, нормах, в художественных принципах, культурных традициях и т.п. К примеру, фундаментальный образовательный объект "дерево" выступает, с одной стороны, как непосредственно само дерево, а с другой — как идея дерева, понятие о нем.

Необходимость отбора и включения фундаментальных образовательных объектов в общепредметную составляющую стандартов обусловлена тем, что они воспринимаются учениками в качестве индивидуальных образов, имеющих для каждого из них свой личностный смысл. Изучение школьником реальных объектов проходит стадию создания у него их чувственных образов, выделения идеи, выделения свойств, отыскания причин, связей и закономерностей существования.

Включение в общепредметное содержание образования реальных образовательных объектов позволяет ученику выстраивать личностную систему идеальных знаниевых конструктов, а не брать их в готовом виде. Это предупреждает догматическую передачу информации, первоначально отчужденную от реальности и личной деятельности.

Общекультурное содержание образования включает основы изучаемых наук, искусств, отечественных и мировых традиций, технологий, других сфер человеческой деятельности, получивших отражение в учебных предметах и образовательных областях, и выражается в форме понятий, законов, принципов, методов, гипотез, теорий, обрядовых действий, текстовых, художественных и иных произведений, считающихся фундаментальными достижениями человечества.

Общекультурное содержание строится на основе обобщенного социального опыта, созданного специалистами в соответствующих областях человеческой деятельности — учеными, писателями, художниками, музыкантами, инженерами и др. Предполагается, что предметом их деятельности были именно те реальные объекты, которые выделяются в качестве фундаментальных.

Общекультурное содержание включает в свой состав также и фундаментальные проблемы, решаемые человечеством, основные ценностные установки, смыслы и другие компоненты, обуславливающие имеющийся социальный опыт в той части, которая должна быть представлена в содержании общего среднего образования для обеспечения достижения его основных целей.

Заметим, что реальные образовательные объекты и общекультурные знания о них, как правило, не делятся на классы или отдельные предметы. Многие из них могут иметь "сквозное присутствие" на всех ступенях обучения, отличаясь лишь полнотой представления. Например, уже первокласснику вполне по силам наблюдать ленту Мёбиуса, математические же расчеты и исследования этого объекта будут доступны лишь старшеклассникам профильной школы.

Общие и общеучебные умения, навыки, способы деятельности сопряжены с двумя предыдущими элементами общепредметного содержания стандартов. Они являются деятельностным воплощением в стандарте изучаемых объектов и знаний, элементами общего механизма взаимодействия ученика с социальным опытом человечества. Именно умения, навыки, способы деятельности вместе с ключевыми компетенциями находят свое воплощение и конкретизацию в таком компоненте образовательного стандарта, как "Требования к уровню подготовки выпускников" разных ступеней.

Следует разделить общие (общеобразовательные) и общеучебные умения, навыки, способы деятельности. Если первые в большей мере относятся к тематическому общепредметному содержанию образования, например, к овладению общенаучными понятиями и категориями, то вторые — к собственно учебному процессу, владению учениками самоорганизацией, планированием, рефлексией, самооценкой и другими аналогичными способами деятельности.

Образовательные компетенции являются следствием личностно-деятельностного подхода к образованию, поскольку относятся к личности ученика и формируются, а также проверяются только в процессе выполнения им определенным образом составленного комплекса действий.

Компетенция в переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентность в определенной области — это обладание соответствующими знаниями и способностями, позволяющими обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

Общеобразовательные компетенции относятся не ко всем видам деятельности, в которых участвует человек, а только к тем, которые охватывают основные образовательные области и учебные предметы. Такие компетенции отражают предметно-деятельностную составляющую общего образования и призваны обеспечивать комплексное достижение его целей.

Введение понятия образовательных компетенции в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть необходимыми теоретическими знаниями, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция предполагает усвоение учеником не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер.

В комплексности образовательных компетенции заложена дополнительная возможность представления образовательных стандартов в системном виде, допускающем построение четких измерителей по проверке успешности их освоения учениками. С точки зрения требований к уровню подготовки выпускников образовательные компетенции представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов.

Определив функции образовательных компетенции, следует выяснить их состав и иерархию. То, что носит название ключевых образовательных компетенции, относится к верхнему, общепредметному содержанию образовательных стандартов. Можно сказать, что в ключевых компетенциях получают свое концентрированное взаимосвязанное воплощение все предыдущие компоненты общепредметного содержания образования: реальные объекты изучаемой действительности; общекультурные знания об изучаемой действительности; общие и общеучебные умения, навыки, обобщенные способы деятельности.

Ключевые образовательные компетенции конкретизируются на уровне учебных предметов (образовательных областей). Отражены в стандартах по отдельным учебным предметам элементы, соответствующие ключевым образовательным компетенциям, — одна из задач, которая должна быть решена на структурно-логическом уровне и воплощена как в "Обязательном минимуме содержания образовательных программ", так и в "Требованиях к уровню подготовки выпускников" для каждой ступени обучения и каждого учебного предмета (образовательной области).

Перечень ключевых компетенции нуждается в отборе и детализации как по возрастным ступеням обучения, так и по учебным предметам и образовательным областям. Разработка образовательных стандартов по отдельным предметам должна учитывать комплексность представляемого в них содержания образования с точки зрения вклада в формирование общих ключевых компетенции. При разработке "Минимумов..." и "Требований..." следует определить необходимое и достаточное число связанных между собой реальных изучаемых объектов, формируемых при этом знаний, умений, навыков и способов деятельности. В результате стандарт будет обеспечивать не только разрозненное предметное, но и целостное компетентностное образование. В этом случае образовательные компетенции ученика станут играть многофункциональную метапредметную роль не только в школе, но и в семье, в кругу друзей, в будущих производственных отношениях.