



ГРАЖДАНСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И НОВЫЕ ШКОЛЬНЫЕ ПРЕДМЕТЫ



Зинаида Тарутина,
Институт высшего образования
АПН Украины, г. Киев

Важнейшим процессом современности стал выход стран-лидеров на стадию построения информационного общества, членами которого будут «люди ответственные». Благодаря продолжительному обучению и доступу к объективной информации они откажутся от унаследованного из прошлого стремления постоянно расширять материальное производство, что, в сущности, и создало в современном мире глобальные экологические угрозы. Общество будущего, как свидетельствует опыт стран-лидеров (Дании, Нидерландов, Норвегии, Швеции и др.), должно быть нацелено на экологически безопасное создание и накопление знаний, технологий, на рост компетентности и совершенствование своих членов. Люди будут с глубоким пониманием и ответственностью относиться к назначению человечества — быть гарантом сохранения жизни на Земле.

Гражданам развитых стран понятны и сущность общественных процессов, и движущие причины их развития. Это свидетельствует о значительных достижениях научно-образовательных систем этих стран, о стратегически правильном пути обучения, воспитания и вхождения в социум новых поколений. Несравненно более сложное положение у граждан государств, возникших при распаде СССР, чей менталитет формировался под воздействием контрастных и полярных влияний советской системы обучения и естественных импульсов к государственной независимости, стремлений к самостоятельному ведению хозяйства в собственном доме. Полученные в советские времена навыки деятельности в жёстких рамках грандиозной общественно-производственной пирамиды, сформировавшей в людях комплекс несамостоятельности, мало пригодны для достижения индивидуального и коллек-

Конечно, будущие исследования могут внести существенные коррективы в представленную выше модель индустриальной системы образования (особенно с учётом специфики её национальных разновидностей, например, американской, китайской или японской); но, думается, коррективы коснутся лишь отдельных деталей-нюансов (степень свободы, уровень демократизации, социализации и централизации, а не самой её сути. Но надо честно признаться: осмыслить «анатомию» и «физиологию» индустриальной системы образования и воспитания весьма сложно.

* * *

Верно, что чрезвычайно важна задача разработки научной типологии образовательно-воспитательных систем, поскольку именно в этой плоскости следует искать ответ на жизненно важные вопросы, так непосредственно и удачно сформулированные когда-то французским художником Полем Гогеном: «Откуда мы пришли? Куда идём?»

Предлагаем в качестве гипотезы опыт типологии (классификации) технологических процессов и технологических машин, предложенный академиком Л.Н. Кошкиным (г. Санкт-Петербург), который, как нам представляется, в сугубо методологическом плане может оказаться плодотворным.

Да, такой нетрадиционный подход к проблеме типологии образовательно-воспитательных систем представляется вполне обоснованным. Во-первых, индустриальные системы образования, науки, культуры, здравоохранения, транспорта, связи — это фактически зеркальное отражение *фабрично-заводской* системы в промышленности; функционируют эти системы на основе одних и тех же принципов (непрерывность, прямоточность, параллельность, пропорциональность, ритмичность, специализация). Во-вторых, и в области технико-технологической, и в области педагогической мы фактически имеем дело с одним и тем же отношением: между *субъектом* (активное начало) и *объектом* (пассивное начало). В-третьих, традиционная педагогическая доктрина не только не противится такому подходу, а, напротив, настойчиво «приглашает» к нему, оперируя чисто техническими терминами, понятиями и категориями: «методология», «методика», «техника», «технология», «инструмент», «воздействие», «формирование».

* * *

Переход от одного (низшего) класса технологических процессов к другому (высшему) возможен при совершенствовании материально-энергетических средств техники и технологий. Общая же тенденция развития технологий состоит в объективно-прогрессивной закономерности перехода от низших классов технологических процессов к высшим.

Во всех действующих в настоящее время технологических машинах, несмотря на их конструктивные и иные различия, заложен главный принцип, определяющий сущность машины, — соотношение (соответствие) двух её противоположных функций:



транспортной (перемещение) и *технологической* (воздействие на предмет обработки). В этой связи Л.Н. Кошкин делит все технологические машины на четыре класса:

- 1) машины, в которых транспортное и технологическое движения совершаются *последовательно* во времени и в пространстве;
- 2) машины, в которых отношение между транспортной и технологической функциями представляет собой *единство*;
- 3) машины, в которых транспортные и технологические функции *независимы* и не прерывают одна другую;
- 4) машины, в которых предметы обрабатываются в процессе их *непрерывного массового транспортирования*.

Мировой исторический опыт свидетельствует, что и в истории школы и педагогики также можно наблюдать четыре типа организации учебно-воспитательного процесса и четыре класса педагогических «технологий»:

- 1) педагогика «воздействий» и «формирований»;
- 2) педагогика развития способностей;
- 3) педагогика сотрудничества;
- 4) педагогика свободного воспитания.

Этим четырём классам педагогических «технологий» соответствуют четыре типа образовательно-воспитательных систем, отличающиеся друг от друга отношениями и между *субъектом* (воспитателем) и *объектом* (воспитуемым).

Для образовательно-воспитательной системы первого типа характерно полное господство объекта над субъектом, объективного (вещественного) компонента учебно-воспитательного процесса над субъективным (личностным), организованно-рационального над органически-иррациональным. При этом сверхмощные объекты — государственные учреждения, организации, циркуляры, инструкции, предписания становятся могущественным средством управления *людьми*. Именно они обучают и воспитывают граждан, решая при этом одну и ту же сверхзадачу: что «нужно» и чего «не нужно» знать, уметь, иметь, хотеть, понимать, осознавать, любить, чувствовать человеку, что он «поймёт» и чего «не поймёт»; что есть «ценность», а что таковой не является; что соответствует, а что не соответствует целям, интересам и потребностям общества (государства) и каждого индивида (гражданина). При этом всякий раз государственное выдаётся за общественное, формальное за содержательное, иллюзорное (политико-идеологическое) за действительное. И как результат: роль педагогики сведена к функциям неких «приводных ремней» (передаточного механизма) от *государственной* идеологии к гражданину, а учитель (воспитатель) выступает в роли особой разновидности чиновника — служащего по найму у государства (государственная тарифная система).

Из такой стратегии образования и воспитания логически следует, что любые сугубо *субъективные* свойства воспитуемых суть помехи, препятствия, которые надо во что бы то ни стало преодолеть, вытравить, искоренить. Педагогике «воздействий» и «формирований» имманентно необходим пластичный материал, некий мягкий воск, пресловутый «чистый лист бумаги»,

тивного успеха. Наученные в СССР субординации и выполнению приказов, наши современники так и не сформировали комплекс гражданских умений и навыков эффективной деятельности в быстропеременных и плохо прогнозируемых условиях.

Политические и административные элиты вновь образованных государств, в руки которых в момент восстановления независимости попали все рычаги власти, понятия не имели о теориях и достижениях футурологов и социологов из развитых стран, поэтому не смогли осознать высшие законы современного всепланетного развития. Вероятно, что именно это стало причиной ошибочных стратегических решений о введении в экономике основ «дикого рынка» и «ценового саморегулирования». Наши страны пошли не вперёд — к высокой социальной организации демократических информационных обществ, а назад — к начальной стадии формирования социальных основ индустриально-капиталистических обществ.

Ошибочность этого выбора осознаётся медленно. В средствах массовой информации трудно найти обстоятельный и понятный широкому кругу анализ процессов и явлений, происходящих в современном обществе. Одни исследователи акцентируют внимание на теме «терроризм», другие — на «глобализации», третьи ратуют за «зелёную революцию» и «возврат к истокам».

Воспитание «ответственного гражданина» и предоставление ему перспективной гражданско-производственной компетентности образца нового столетия — сложная проблема для всего человечества. Среди главных причин — инерционность образовательных систем, которые формировались и совершенствовались внутри индустриальных социумов и сохраняют высокую приспособленность к удовлетворению запросов их граждан.

Сложившееся положение осложняет «информационный взрыв» последних лет. С началом первой промышленной революции сумма научных знаний человечества удваивалась в среднем каждые 15–20 лет. Но в конце XX столетия этот темп увеличился ещё вдвое, а на важнейших направлениях — в информатике, молекулярной биологии, науках о человеке — значительно больше. С 1990 года появилось свыше 90% всей важной научной информации о человеке. В этой области ускорение развития продолжается — не проходит и недели без сообщений о достижениях молодых наук о человеке. Трудно переоценить значение этих открытий для систем обучения и воспитания в странах, которые стремятся построить демократическое общество. Они способны значительно расширить



возможности традиционных наук, изменить подходы к организации учебно-воспитательного процесса, выбору его средств и методов. Теоретические исследования и педагогические эксперименты свидетельствуют, что открытия в генетике, этологии, био- химии, теории информации, нейро- и молекулярной биологии могут эффективно способствовать успешному решению наиболее сложных проблем воспитания и социализации новых поколений. Например, достижения физиологии и биологии в сфере детального исследования эволюции и перестройки структур мозга у детей и подростков, а также определяющих законов мозговой деятельности, очень перспективны в разработке эффективных методик борьбы с возникновением и обострением разнообразных фобий и маний (в первую очередь наркомании).

В качестве примера рассмотрим последние открытия нейрофизиологов, имеющие важное значение при выборе стратегии и тактики гражданского образования детей и молодёжи. Дело в том, что несколько групп научных работников (в частности, Американского национального института ментального здоровья и Монреальского неврологического института) получили первые надёжные доказательства того, как именно и в каких зонах происходит перестройка структур мозга подростков 10–12 лет. Был использован безопасный для тканей мозга магнитно-резонансный исследовательский метод наблюдения роста коры и других зон головного мозга у подростков. Подтвердилось предположение о том, что зона нижних уровней коры, ответственная за такие базовые функции, как сенсорика и моторика, действительно стабилизируется в раннем детстве и не испытывает заметных преобразований во время подросткового кризиса. А вот теменная и лобная зоны коры, которые специализируются на зрительно-пространственных восприятиях, функциях самоконтроля, выполнении задач прогнозов и планирования, растут и перестраиваются в возрастном интервале 10–12 лет (непосредственно перед пубертационной фазой). Как известно, эти части полушарий мозга ответственны за критичность и социальные оценки.

Это открытие существенным образом изменило устоявшиеся и внесённые во все учебники по физиологии взгляды на формирование мозга в разных стадиях жизни человека. Действительно, в первые месяцы и годы жизни происходит очень быстрое увеличение массы мозга и сложности его структур. В возрасте пяти лет мозг ребёнка достигает 95% объёма мозга взрослого человека. Невольно возникал соблазн предположить, что

на котором социальный заказчик (государство) пишет свои «письмена». Одним словом, в рамках такого типа образовательной-воспитательной системы воспитанник — нечто *стандартно-унифицированное, среднестатистическое*, некий «сосуд-резервуар», который систематически и целенаправленно заполняется. Соответственно, цель образования и воспитания — формирование пресловутой *«всесторонне развитой личности»*, а на самом деле — соответствующего «винтика» атомистически-иерархического общества.

Приоритет знаний, умений и навыков в сочетании с развитой системой «добродетельной» и наказующей юстиции (система поощрений и наказаний) считается чем-то само собой разумеющимся, а за ведущую область культуры «само собой» принимаются *естествознание и техника*, причём без их ценностных гуманитарных компонентов. Другие же области культуры подаются под *политико-идеологическим* углом зрения, причём насильственно подогнанным под *естественнонаучную* парадигму: она — образец для подражания. Иначе говоря, культура в этом типе педагогики сводится к цивилизации, а мёртвый механизм выдаётся за живой. Идеальный результат такого воспитания — *пассивный, неодоухотворённый, массовый*, но зато идеально соответствующий требованиям производительных сил *индустриального* типа технократ-исполнитель.

Для образовательно-воспитательной системы второго типа характерно формально равноправное отношение между субъектом и объектом, хотя на самом деле и здесь господство *вещественного* компонента над *личностным* становится определяющим. Тем не менее на место формирования воздействием *извне* здесь ставится *самоформирование* личности. Уделяется значительное внимание индивидуальным качествам воспитуемых, их природным задаткам и способностям. Считается, что *свобода выбора* (учебного материала, форм обучения, учителей, преподавателей, сферы будущей профессиональной деятельности и т. п.) имеет существенное значение.

Педагог влияет на воспитанника своими человеческими качествами, а учебные дисциплины, которые он ведёт, для него самого — открытая система в динамике, во множественности концепций, стилей, взглядов, образцов, умонастроений. Ведущим методом обучения становится *диалог* между воспитателем и воспитуемым, учёт интересов, потребностей, мотивов деятельности, природных задатков учащихся (студентов). Приоритет отдаётся перемене *способов* жизнедеятельности, подвижности воли и силе характера, избирательности, личной инициативе каждого, а превыше всего ставится творчество как самоцель.

И тем не менее культура и здесь сводится к цивилизации, а мёртвый механизм выдаётся за живой. Соответственно, спрос определяет предложение: подготовка *человека-функции* (узкого специалиста) становится «альфой» и «омегой» общественной идеологии и образовательной политики. Идеальный итог такого воспитания — абсолютно пригодный для развития рыночной



экономики либерального образца эгоист-потребитель, не признающий безусловных ценностей *духовной* культуры, но зато способный воспринимать как *свои собственные массовые* цели и идеалы (конкуренция на рынке труда, культ денег и вещей, политическая демократия, индустрия развлечений, свобода денег и капитала и т.п.).

Для образовательно-воспитательной системы третьего типа характерно *субъект-субъектное* отношение между воспитателем и воспитуемым, а следовательно, их относительно равноправное сотрудничество и партнёрство. *Педагогика сотрудничества* признаёт, что принцип *природосообразности* (природосоответствия) есть не что иное, как основной закон педагогики, а классно-урочная система всецело принадлежит прошлому.

Содержанием образования здесь становится *культура*, (Solo — чту, потом возделываю, обрабатываю, развиваю то, что чту, отсюда — *cultum*; в дальнейшем определении — *культура*). Как отмечал русский философ, мыслитель и мистик В.В. Розанов, «в этом точном значении *культура есть синтез всего желаемого в истории*, из неё ничто не исключается, в неё одинаково входят религия, государство, искусство, семья, наконец, *весь склад личной и общественной жизни*. Всё это, насколько оно зиждется, возрастает, навивает на человека одну черту сложности за другой, обогащая его сердце, возвышая ум, укрепляя волю. И напротив, насколько это разрушается, с человека сходит одна черта за другой, пока он не останется прост, обнажён от всего, как тогда, когда вышел из лоно природы».

Для образовательной системы четвёртого типа характерно *выявление творческих дарований человека*, без каких-либо других предпосылок, кроме предшествующего исторического развития. Да, в этом случае *самоцелью* становится *целостность* развития человека, т.е. развитие всех человеческих сил как таковых, безотносительно к какому бы то ни было заранее установленному масштабу (так называемым «стандартам образования»). *Самоформирование* (самоосуществление, самореализация, саморазвитие, самоорганизация, самообразование, самовоспитание) личности становится здесь основой учебно-воспитательной практики. «Свобода, прихотливая изменчивость форм, теснота внутреннего общения, всегда личного, никогда общего; впечатления, тянущиеся, непрерываемые, ложащиеся друг возле друга, повинувшись родству своему, а не удобству совмещения со времени, наконец, *«избранный учитель и свободно избравший его ученик»*... не это ли рассвет просвещения, новая юность его, которая возможна, которая ожидает нас?» Это — слова В.В. Розанова.

В *индустриальной* системе образования заложено противоречие между принципом *Равенства* (принципом классно-урочной системы) и принципом *Свободы* (принципом природосообразности или природосоответствия). И *первопричину* неизбежно грядущих изменений во внутреннем строе «школьного царства» следует искать в самих фактах земной действительности, которые нагляд-

в дальнейшем в мозгу не происходит ничего существенного, что детский или подростковый мозг является вполне взрослым, уступая последнему лишь в объёме индивидуального опыта и впечатлений.

На этой сугубо «карифметической» основе у многих лиц заинтересованных в ускорении формирования личности и социальных навыков школьников, в развитии их гражданской компетентности в раннем возрасте, возникло неодолимое желание «передвинуть» такие дисциплины, как этика, социальное воспитание, философия, основы высшей математики и др. из старшей средней школы в начальную. Возражения учителей и специалистов по возрастной психологии отвергались, а первый класс «инновационно» становился похожим на институт.

Открытие факта глубокой перестройки структур и функций мозга в возрастном интервале 10–12 лет должно убедить «инноваторов» и «ускорителей детского развития» раз и навсегда отказаться от рассматривания ребёнка 5–10 лет как «на 95% взрослого человека». Это в свою очередь должно привести к запрещению опасных и непродуктивных экспериментов по перенесению методов и содержания обучения, характерных для старшей средней школы и вузов, в систему начального и основного образования. Мозг 10–12-летних подростков нельзя считать сформированным. Он незрелый и отличается повышенной чувствительностью к социально-ролевой и другой информации, к эмпатически-эмоциональным впечатлениям.

Педагоги и родители, как и все лица, которые ежедневно сталкиваются с разнообразными проявлениями так называемого «подросткового кризиса», испытывают большую потребность в информации об особенностях развития структур мозга подростков 10–12 лет. Надеемся, нейрофизиологи смогут предоставить им дополнительную информацию, которая окажется полезной при выборе очередности использования в школах разных предметов и дисциплин, а также при формировании у детей и подростков знаний и навыков гражданина демократического и правового социума.

Вполне возможно, что новейшие открытия наук о человеке помогут создать более эффективные и приспособленные к возможностям и особенностям подростков методы защиты от девиантного или антисоциального поведения, обострения маний и зависимостей, и в первую очередь — наркомании и алкоголизма. Механическое перенесение представлений из мира взрослых в мир детей и подростков, применение «взрослых» доводов и сентенций для изменения их убеждений — совершенно



нецелесообразный путь. Именно это и подтверждают факты низкой эффективности в подростковой среде «пропаганды» взрослых, призванных «бороться» с алко- и наркозависимостью, с развитием разнообразных маний.

Сегодня необходимо более эффективно формировать новую цивилизационную компетентность молодёжи и взрослых. К сожалению, современные нормативные учебники для основной и старшей средней школ по физиологии и биологии человека не содержат данных о последних научных достижениях, необходимых для формирования основ новой биоэтики и приобретения учащимися знаний и навыков выполнения обязанностей гражданина правового демократического государства в условиях нарастания психоэмоциональных нагрузок и ухудшения состояния окружающей среды. Но более всего огорчает незначительный объём и низкий научный уровень включённой в программы средних и высших школ информации о методах и средствах обеспечения эффективной жизнедеятельности человека, особенности влияния на него современной окружающей среды, причинах появления стрессового напряжения. Школьные учебники не содержат материалов о путях преодоления трудностей в понимании собственного состояния и действий окружающих людей, а также о самых необходимых правилах поддержания гармонии своего внутреннего мира.

Обобщая сказанное, можно утверждать: формирование гражданской позиции, эмоциональной зрелости, валеологической составной современной цивилизационной компетентности и других основ перспективной системы ценностей (биоэтики, толерантности и пр.) в современных системах первичного образования происходит неудовлетворительно. Исправить положение можно, предоставив ученикам и студентам более полные и современные знания о человеке и естественных основах его индивидуального и коллективного поведения. Наиболее перспективны здесь курсы современного интегрированного природоведения в начальной и основной школе и экологии в старших классах средней школы. Эти предметы ещё не стали нормативными, поэтому необходимо продолжать совершенствовать их содержание и методику изложения. ■

но-практически и более чем убедительно свидетельствуют: **индустриальная** система образования запуталась в неразрешимых противоречиях, избавиться от которых она бессильна.

Ограниченность горизонтов *традиционно-политической* («научной») педагогики обнаруживается не только в господстве рационализма, механицизма, технократизма, формализма и субъективизма, но и в порочности самих **принципов** внутренней организации школьной жизни, аналогичных тем принципам (непрерывность, параллельность, прямоточность, пропорциональность, ритмичность, специализация), на которых базируется внутренняя организация современной *фабрично-заводской* промышленности, общественных производительных сил **индустриального** типа вообще. Такая внутренняя организация индустриальной образовательно-воспитательной системы с силой естественного закона порождает соответствующие **духовно-нравственные** установки и в современной педагогической мысли. Пробным камнем для любых философских, педагогических и психологических теорий становится вопрос о цели образования. В чём она? В том, чтобы сделать человека счастливым. Тогда сразу же возникает вопрос: а что такое счастье? Известно, что, пожалуй, нет другого понятия, на которое люди смотрели бы так различно, как на счастье: у *каждого* человека своё представление о счастье, ибо это представление есть прямой результат *духовно-нравственной* сущности человека, т.е. продукт многочисленных условий, бесконечно разнообразных для *каждого* индивида. Кроме того, современное индустриальное общество с его систематическим и иерархическим разделением труда, сложной и дифференцированной социальной структурой не позволяет вывести и некую «формулу счастья» для *среднего* человека нации и всего человечества, ибо этот «среднестатистический» человек — абстрактный, а потому не встречающийся в действительности социальный тип.

Не приблизит нас к истине и утверждение, что цель образования в том, чтобы сделать человека **лучше** и **совершеннее**, так как у *каждого* собственный взгляд на человеческое совершенство. Не приближает нас к истине и *политико-идеологический* подход, когда целью образования провозглашается ориентация на некий *абстрактно-идеальный* образец для подражания. Ориентация цели образования на какой-то **исторический идеал** неосуществима практически; неосуществима именно потому, что *разные* во всех отношениях эпохи, нации, народы, классы, социальные группы и отдельно взятые индивиды «говорят на *разных* языках», т.е. отличаются друг от друга исключительно по всем основным характеристикам.

Общественный идеал будущего, как известно, — **свободное** образование, но с учётом следующих аксиом:

свобода не *от* чего-либо (хаотическая «свобода»), а свобода *для* чего-либо, т.е. **свобода деятельности**;

человеческая свобода ограничена пределами сознания и воли каждого индивида: как только человек выбрал то или иное решение, он уже не свободен (хотя свободен в самом акте выбора), ина-