

# ОБРАЗОВАНИЕ: Чему и во имя чего учить

**Григорий Корнетов,**

*заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления, доктор педагогических наук*

Главным критерием оценки работы российской школы сегодня, как и ранее, остаётся успешность освоения учениками учебных программ, перегруженных информацией, далёкой от их реальной жизни и их непосредственных интересов. Используя образ К.Н. Венгцеля, можно уверенно утверждать, что такой подход превращает ребёнка в привратника культуры, в её раба. Учащийся, по словам непримиримого критика традиционной школы Ивана Иллича, «научается путать преподавание с учением, продвижением из класса в класс с образованием, диплом с компетентностью, а бойкость речи со способностью сказать что-то новое»<sup>1</sup>.

Анализируя ситуацию, сложившуюся в современном массовом школьном государственном образовании, Б.М. Бим-Бад пишет: «Главная цель государства, точнее — правящих и господствующих групп (ПГГ), сводится к использованию школ для промывания мозгов, для тренировки будущего

налогоплательщика в подчинении начальству и для недоразвития существенных человеческих сил, а именно — критического мышления, самостоятельности и самоорганизации, свободного творчества жизни. ПГГ заинтересованы во внедрении ложного ощущения «образованности» в тех, кто усвоил школьные «основы наук» и благодаря этому может приобщиться к высшим уровням специализации, то есть неопределённой односторонности и ограниченности. Вот почему в школе изначально и по сей день царствует зубрежка далёких от интересов учащихся сведений, будто бы почерпнутых из различных наук (так называемых основ наук). Любознательность, наблюдательность, креатив успешно отмирают. На запоминание уходит так много времени, чтобы с помощью обязательного посещения занятий занять молодёжь полезной ПГГ деятельностью. Насильственное внедрение практически любой информации воспитывает в школьниках спасительное (от преследований в будущем) умение делать вид, что они верят именно в то, что им говорят разные «старшие»<sup>2</sup>.

Огромной проблемой современной российской школы является господство классно-урочной (а точнее, классно-урочно-предметной) системы. По мнению одного

<sup>1</sup> Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: (Фрагменты из работ разных лет) / Пер. с англ. М., 2006. С. 25.

<sup>2</sup> Бим-Бад Б.М. «Тайны» образовательной политики // [www.bim-bad.ru/biblioteka](http://www.bim-bad.ru/biblioteka).

из активнейших реформаторов отечественного образования второй половины 80-х — первой половины 90-х гг. XX в. Е.Б. Куркина, классно-урочная система безнадежно устарела. В России она вобрала в себя многие компоненты тоталитарной организации общества как системы, не соответствует целям, сообразным требованиям среды. Классно-урочная система не обеспечивает мотивацию учебной деятельности. Вне поля внимания школы остаётся всё, что связано с социализацией личности и моделями её социального поведения, с интересами школьников вне узко-предметного содержания образования, да и само это содержание не всегда можно и нужно передавать в условиях традиционного урока. Кроме того, в условиях классно-урочной системы изолированный от жизни учебно-воспитательный процесс, вербальный по своему характеру, практически не включающий эмоционально-волевую составляющую содержания образования, изначально предназначался для массовой школы, ограниченной в средствах и имеющей своей целью минимальную подготовку людских ресурсов для включения их в производство<sup>3</sup>.

Классно-урочно-предметная система направлена на то, чтобы обеспечить прочное усвоение школьниками огромного количества сведений, изначально отчуждённых от них, лишённых для них какого-либо личностного смысла. Передачей сведений, оторванных от процесса познания, от метода, их породившего, переставших служить предпосылкой следующих мыслительных актов, подменяют приобщение к знаниям, которые, по словам А. Эйнштейна, составляют «овеществлённое «прошлое» мышления»<sup>4</sup>.

Современная школа упорно продолжает подменять знания сведениями, требующего механического запоминания. Ведь «знать, — пишет Д.А. Иванов, — это уметь определённым образом мыслить, то есть осуществлять мыслительные действия... ключевым является сам мыслительный процесс, источник которого — попытка разрешить свои сомнения, подтвердить свои предположения относительно какого-то предмета, а средства — метод и процедуры»<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> См.: Куркин Е.Б. Организационное проектирование в образовании. М., 2008. С. 3—41.

<sup>4</sup> Эйнштейн А. Масса знания, энергия мысли // [www/topos.ru/veep/](http://www.topos.ru/veep/)

<sup>5</sup> Иванов Д.А. Экспертиза в образовании. М., 2008. С. 61, 62.

В условиях, когда школьное образование преимущественно сводится к тому, что ученики получают готовые ответы на незаданные вопросы, их главными добродетелями, хотя и неявно (а иногда и вполне открыто), признаются послушание и прилежание. Учителю нужен удобный ребёнок. Послушания и прилежания требуют не только учителя от своих учеников, но и директора от учителей, и чиновники от директоров школ и т.д. В начале XX столетия пламенный пропагандист идей свободного воспитания С.Н. Дурылин писал в книге с многозначительным названием «В школьной тюрьме»: «Не придумывать новые школьные программы, циркуляры, правила, системы, методы и школы нужно, а всеми силами стараться укрепить в людях ту несомненную, очевидную и простую истину, что там, где производится постоянное грубое насилие над личностью ребёнка и человека, где с малых лет, во имя политики и науки, ломают его характер, способности, волю и здоровье, где не дают ему спокойно развиваться и жить, — там всегда будет не школа, а тюрьма, то есть место гибели, ужаса и разврата... Освободите сперва детей — и взрослые будут свободны. Разружьте школьные тюрьмы — и падут все остальные!»<sup>6</sup>.

Джон Дьюи сформулировал кредо педагогов-реформаторов рубежа XIX—XX века, которое легло в основание всей новейшей гуманистической педагогики: «Ребёнок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования: он центр — вокруг которого они организуются»<sup>7</sup>. Провозглашая основополагающий принцип педагогического гуманизма, он подчёркивал, что «ребёнок —

<sup>6</sup> Дурылин С.Н. В школьной тюрьме. Исповедь ученика // Дурылин С.Н. Идеал свободной школы: Избр. пед. произв. М., 2003. С. 30, 31.

<sup>7</sup> Дьюи Д. Школа и общество / Пер. с англ. // Общественно-активные школы: образование субъекта демократии: Хрестоматия. Москва-Владимир, 2007. С. 35.

это исходная точка, центр и конец всего. Надо всегда иметь в виду его развитие, его рост, потому что только они могут служить мерилом»<sup>8</sup>.

В то же время Д. Дьюи подчёркивал, «что школа прежде всего — социальное учреждение. Так как воспитание — социальный процесс, то школа должна представлять такую форму общественной жизни, в которой сосредоточены все факторы, наиболее действенным образом позволяющие ребёнку черпать из наследственного капитала человечества и направлять свои способности на служение общественным целям»<sup>9</sup>. Д. Дьюи видел в школе эффективнейший механизм преобразования общества, социального реформирования, действенный инструмент его демократизации.

Сегодня уже ни у одного здравомыслящего человека не вызывает сомнения, что образование призвано решать двоякую задачу. Во-первых, создавать условия для роста и развития человека, его осуществлению и самореализации, готовить его к достижению личного жизненного успеха, И во-вторых, одновременно формировать у него социально значимые установки, готовить к выполнению общественно необходимых функций.

Отсюда вытекает проблема соотношения воспитания человека и гражданина. Её с предельной остротой обозначил Ж.-Ж. Руссо. Великий женевец утверждал, что в обществе, где все люди равны, «общее звание их — быть человеком; кто хорошо воспитан для своего звания, тот не может быть дурным исполнителем и в тех же званиях, которые связаны с этим. Пусть предназначают моего воспитанника к тому, чтобы носить саблю, служить церкви, быть адвокатом, — мне всё равно. Прежде звания родителей природа

зовёт его к человеческой жизни. Жить — вот ремесло, которому я хочу учить его. Выходя из моих рук, он не будет — соглашаюсь в этом — ни судьёй, ни солдатом, ни священником; он будет прежде всего человеком; всем, чем должен быть человек, он сумеет быть, в случае надобности, так же хорошо, как и всякий другой, и, как бы судьба не перемещала его с места на место, он всегда будет на своём месте»<sup>10</sup>.

И.-Г. Песталоцци, а вслед за ним Д. Дьюи показали, что воспитание человека и гражданина есть две стороны одной медали, они неразрывны и не отделимы друг от друга. При этом Д. Дьюи видел смысл созданной им концепции демократической педагогики именно в разработке механизма гармонизации интересов и индивида и общества, в обеспечении их органически взаимосвязанного и естественно необходимого взаимного развития.

А.М. Сидоркин, раскрывая смысл деятельного понимания образования, признаёт, что «человек учится и воспитывается в процессе своей деятельности», что «образование как общественная сфера твёрдо покоится на труде детей», что, «только что-либо делая, преобразуя мир, человек меняет и развивает сам себя», что каждая деятельность включает в себя две стороны — «человек изменяет какой-то объект и в то же время изменяет себя (или, скорее, изменяется другими людьми через усвоение социально выработанных норм деятельности)». Задаваясь вопросом, почему большинство детей не хочет учиться в школе, А.М. Сидоркин, даёт на него убедительный ответ: «Дети не хотят учиться, потому что учёба — это многолетний подневольный труд, продукты которого никому очевидно не нужны. Важно не то, что детский труд в школе никак не компенсируется, сколько то, что его конкретные продукты никем не используются. Это создаёт специфическую форму отчуж-

<sup>8</sup> Дьюи Д. Ребёнок и программа / Пер. с англ. // Общественно-активные школы: образование субъекта демократии: Хрестоматия. Москва-Владимир, 2007. С. 38.

<sup>9</sup> Дьюи Д. Моя педагогическая вера / Пер. с англ. // Общественно-активные школы: образование субъекта демократии: Хрестоматия. Москва-Владимир, 2007. С. 25.

<sup>10</sup> Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: В 2 т. М., 1981. Т. 1. С. 30.

дения человека от продукта своего труда. Таким образом, нежелание учиться есть не столько симптом болезни, сколько индикатор глубинной сущности образования, его необходимый и существенный компонент»<sup>11</sup>.

Попытаться преодолеть или хотя бы сколько-нибудь существенно смягчить это противоречие можно, следуя установке Ж.-Ж. Руссо на то, чтобы образование соответствовало интересам самого ребёнка, было приближено к его потребностям, естественным образом проистекало из условий и особенностей его жизни, его окружения. В интерпретации Д. Дьюи эта установка ориентирует педагогов на то, чтобы воспитание и обучение имели для детей понятные, осмысленные, приемлемые цели, а продукты образовательной деятельности имели социальную ценность, то есть использовались.

В настоящее время стремительно нарастает деятельностная направленность образования, восходящая к идеям Ж.-Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци и уже в полной мере реализованная на Западе на рубеже XIX–XX века теоретиками и практиками так называемой реформаторской педагогики (Д. Дьюи, Г. Кершенштенером, В. Лаем, М. Монтессори, Р. Кузине и др). В нашей стране деятельную направленность образования отстаивали С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, Л.С. Выготский и др. С последней четверти прошлого столетия на Западе и с начала нынешнего века в России деятельностный взгляд на образование находит своё выражение в компетентностном подходе. «Современное образование, — пишет А.С. Киселёв, — всё больше ориентируется на получение современных ключевых компетенций, помогающих не столько воспроизводить академические знания, сколько создавать новые знания в рамках практической деятельности, применять передовые технологии мирового уровня для решения сложных задач и преобразовывать полученные новые знания в общественно значимые технологии и Know-How, принимать уникальные решения и адекватно действовать в динамично меняющихся и даже кризисных социальных ситуациях»<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> Сидоркин А.М. Факультет ненужных вещей: смысл и основная проблема образования // Контексты и подтексты образования. Новые ценности образования. М., 2006. Вып. 5–6 (29–30). С. 44–46.

В современном педагогическом сознании сформировалось понимание невозможности интерпретации образования в рамках закрытой системы, жёстко ограниченной специально организованным учебно-воспитательным пространством школы. Всё больше говорят об открытости образования, утверждая при этом, по словам Т.М. Ковалёвой, что «образовательное пространство для ребёнка задаётся в определённый момент времени не столько конкретным образовательным учреждением и жёстко заданной в нём учебной программой, сколько осознанием разнообразных образовательных возможностей и их определённой организацией»<sup>13</sup>.

Существующая практика массового образования не только базируется на порабощении ребёнка, принуждении его к обучению. Она обращена по преимуществу в прошлое, ориентируясь на воспроизводство привычных ментальных стереотипов, устоявшихся образцов культуры, привычных норм мышления, деятельности, общения, поведения. Однако ещё в 20-е гг. XX столетия в эпоху расцвета индустриального общества последователь и сподвижник Д. Дьюи американский педагог Уильям Килпатрик указывал на объективные предпосылки необходимости преодоления традиционного консерватизма школы. «Материальные успехи цивилизации, — писал он, — грозят обогнать наше социальное и моральное умение охватить выдвигаемые ими проблемы... Мы должны... изобрести такую относительную систему образования, которая считалась бы с фактом непрерывного роста перемен. Иначе опасность угрожает самой цивилизации»<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> Киселёв А.С. Инновационная система опережающего образования в контексте социологической перспективы общественного развития / О.В. Акулова, и др. СПб., 2007. С. 93.

<sup>13</sup> Ковалёва Т.М. Открытость образования как принцип построения современных образовательных технологий // Открытое образование: Новые ценности образования. М., 2006. Вып. 3 (27). С. 11–12.

<sup>14</sup> Килпатрик В. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации / Пер. с англ. М., 1930. С. 38.

У. Килпатрик предельно чётко определил две основные задачи, стоящие перед образованием. Во-первых, помочь подрастающим поколениям усвоить системы моральных ценностей, общезначимых, социально позитивных и не мешающих их личностному самоопределению. И во-вторых, подготовить их к жизни в постоянно изменяющемся обществе, при том, что ни останутся целостными личностями с твёрдой нравственной позицией.

На рубеже 1960–70-х гг., на заре постиндустриальной цивилизации Маргарет Мид, внёсшая огромный вклад в развитие культурной антропологии, обосновала идею трёх разных типов культур — постфигуративной, кофигуративной и префигуративной. В постфигуративных обществах старшие поколения обучают младшие, так как «прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения; прожитое ими — это схема будущего для их детей... Кофигуративная культура — это культура, в которой преобладающей моделью поведения для людей, принадлежащих к данному обществу, оказывается поведение их современников»<sup>15</sup>. В обществах с культурой префигуративного типа, по мнению американской исследовательницы, динамика изменений настолько высока, что у молодёжи возникает такой опыт, которого не было у взрослых и старшие вынуждены учиться у младших. Детям предстоит жить в мире, который не знали их родители, который всё более стремительно и радикально меняется на протяжении жизни одного поколения. Образование должно способствовать росту и развитию подрастающих индивидуумов не посредством формирования у них стереотипов поведения, пришедших из прошлого, а готовя к жизни в неведомом будущем. Префигуративная культура — это культура постиндустриальной цивилизации, культура информационного общества.

Ещё в 1970 г. американский философ и футуролог, признанный теоретик постиндустриального общества А. Тоффлер писал: «То, что изу-

<sup>15</sup> Мид М. Культура и мир детства / Пер. с англ. М., 1988. С. 323, 343.

чается в нашей образовательной системе сегодня... является безнадежным анахронизмом... Самые критикуемые черты сегодняшнего образования — строгая регламентация жизни, пренебрежение индивидуальностью..., авторитарная роль учителя — те черты, какие сделали массовое публичное образование столь совершенным инструментом для своего времени и места... Технологии завтрашнего дня требуют не миллионов поверхностно начитанных людей, готовых работать в унисон на бесконечно монотонных работах, но людей, которые выполняют указания, не моргнув глазом, сознавая, что цена хлеба — это механическое подчинение власти, не людей, которые могут принимать критические решения, которые могут находить свой путь в новом окружении, которые достаточно быстро устанавливают новые отношения в быстро меняющейся реальности. Она требует людей, у которых... «будущее в крови»... Быстрое устаревание знаний и увеличение продолжительности жизни — причина того, что навыки, полученные в юности, вряд ли будут актуальны в старости или даже в зрелые годы. Супериндустриальное образование должно, исходя из вышесказанного, создать серьёзные предпосылки для пожизненного образовательного процесса по типу «исключение — включение»<sup>16</sup>.

По мнению создателя человекоцентрированного подхода в образовании Карла Роджерса, в современном динамичном мире «образованным является только тот, кто научился учиться, кто научился приспосабливаться меняться; кто осознал, что безопасность зиждётся не на самом знании, а на умении его добывать. Изменчивость, доверие к динамичному (а не статичному) знанию — вот единственно разумная цель образования в современном мире»<sup>17</sup>.

В апреле 2008 г. Благотворительным фондом поддержки молодёжных инициатив «Моё поколение» совместно с Общественной палатой Российской Федерации был инициирован форсайт-проект «Детство».

<sup>16</sup> Тоффлер А. Футуролог / Пер. с англ. М., 1997. С. 324–327.

В рамках проекта разработана концепция «Новой школы», определяющая принципы обновления общего среднего образования в России в первой трети XXI столетия. Авторы концепции сосредоточили своё внимание на трёх фундаментальных требованиях. По их мнению, новая школа, во-первых, должна стать площадкой, на которой реализуются разнообразные формы введения в жизнь (она больше не должна быть единой дисциплинарной структурой, где знания формализованы в виде предметов). Во вторых, новая школа должна перестать быть тотальной системой и превратиться в сложную организацию, в которой осуществляются разные программы (ликбез, быстрое и эффективное профессиональное обучение с возможностью переобучения, программы социализации, инициации, ориентации и др.). И наконец, в-третьих, новая школа должна перестать быть привязанной к возрасту и давать возможность учиться людям разных возрастов и категорий: должны быть программы по подготовке родителей, преподавателей (или тьюторов, мастеров), школа должна давать возможность любому пройти необходимую образовательную траекторию, дающую возможность вступления в новую жизнь (даже если ему 70 лет).

Таким образом, организация школьного образования оказывается делом совсем не простым и не вполне ясным. Его сложность прежде всего проявляется в целом комплексе противоречий, одни из которых являются «вечными», другие возникли уже в далёком прошлом, третьи обозначились сравнительно недавно.

На пороге третьего тысячелетия эти противоречия в нашей стране конкретизируются следующим образом:

- с одной стороны, необходимость обеспечения всеобщего среднего образования, установка на то, чтобы учить всех по преимуществу в рамках классно-предметно-урочной системы, а с другой — стремление сделать обучение привлекательным, осознанным, индивидуализированным;
- введение системы тестовых проверок и Единого государственного экзамена при ориентации на компетентный подход в обучении,

<sup>17</sup> Фрейнберг Дж., Роджерс К. Свобода учиться / Пер. с англ. М., 2002. С. 224.

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

на развитие творческой инновационной личности;

- пропаганда лично ориентированного образования и педагогики сотрудничества при сохранении общего авторитарного стиля взаимоотношений в учебной деятельности, обязательности подчинения всем требованиям учителя, несвободой учеников, педагогов, директоров школ;

- стремление привлечь общественность к деятельности школ, управлению ими и нежелание властных структур сколько-нибудь заметно уступить контроль над образовательными учреждениями;

- провозглашение приоритетности инновационного развития при общем консерватизме системы образования;

- признание освоения учебных программ главным критерием развития школы при декларировании стремления обеспечения полноценного развития ребёнка, необходимости обеспечения его хорошего физического, психического, интеллектуального, нравственного, душевного самочувствия в школе;

- установка школы на подготовку детей к поступлению в высшие учебные заведения на основе приобщения к строго отобранному, формализованному содержанию образования при необходимости их подготовки к жизни в обществе на основе системной социализации;

- при недостаточности имеющихся в школе ресурсов обособленность её как общественного образовательного учреждения от окружающего социума.

Сегодня общество всё более адекватно осознаёт эти противоречия. И государственная политика в сфере образования, и деятельность образовательных учреждений разного уровня, и усилия педагогической общественности постепенно консолидируются вокруг их решения. Однако процесс этот протекает крайне медленно. **НО**