

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБНОВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

З. А. Абасов
(Ульяновск)

ЦЕННОСТЬ ЗНАНИЙ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЩЕСТВА БУДУЩЕГО

В статье рассматриваются место и значение знаний, умений и навыков, которым в последние годы педагогическим сообществом отводится роль вспомогательных средств для достижения других целей. Однако в условиях перехода к информационному, когнитивному обществу значение знаний, напротив, возрастает. Поэтому глубина, прочность и сознательность их усвоения должны быть провозглашены как одна из главных целей школьного образования

Отечественное образование, охваченное затянувшимся кризисом, являющегося следствием и проявлением системного кризиса российского общества, потерявшего ориентиры в своем развитии, в последние годы становится объектом уничтожающей критики со стороны педагогического сообщества, родителей, всех тех, кто имеет к нему прямое или косвенное отношение (острая, нелицеприятная критика прежних моделей образования, типов культуры, общественного и государственного строя, неприятие целей, ценностей и ценностных ориентаций, исповедовавших старшими поколениями, презрительное отношение к традициям является особенно острой российской ментальности). Следует отметить, что кризисом охвачены образовательные системы практически всех стран мира, который в разных странах проявляется по-разному, и принимает различные формы, обусловленные спецификой этих стран, культурными традициями, историей образования, ментальностью народа и т.д.

Причины кризиса образования и в России, и на Западе видят в том, что традиционная, знаниево-просветительская парадигма образования, сложившаяся еще в эпоху Просвещения, не способна отвечать «вызовам» времени и что в ее рамках передача и усвоение учащимися знаний, умений и навыков провозглашается как главная цель школьного образования.

К числу недостатков традиционного образования исследователи относят:

- одинаковое для всех образование;
- усвоение знаний в «готовом» виде;
- ориентация в образовательном процессе на среднего ученика, исключая возможность учета индивидуальных особенностей каждого ученика;
- субъектно-объектный тип взаимодействия главных действующих лиц обучения, в рамках которого активно действующим субъектом учебного процесса признается учитель, а ученику отводится роль пассивного объекта систематических воздействий педагога;
- доминирование монолога учителя над диалогом, сдерживающий формирование у учащихся коммуникативных способностей;
- установка на развитие памяти, а не мышления;
- доминирование в учебной деятельности школьников внешних мотивов над внутренними;
- низкий уровень познавательной активности и самостоятельности учащихся и т.д.

Попытки преодоления кризиса образования в отечественной философии образования и педагогике в последние годы сопровождаются переосмыслением сущности образования. По данному вопросу существует широкий спектр мнений. Образование в наши дни трактуется как:

– «процесс педагогически организованной социализации личности, осуществляемой в интересах личности и общества» [9, с. 62];

– «становление человека, обретение им себя, своего образа: неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала» [2, с. 11];

– «создание внешних и внутренних условий для развития индивида в процессе освоения ценностей культуры» [10, с. 9] и т.д.

Соглашаясь с новой трактовкой сущности и миссии образования в современном быстроменяющемся мире, следует в то же самое время обратить внимание на то обстоятельство, что из его контекста выпадает знаниевый компонент, что, на наш взгляд, не совсем верно. Во всех типах культуры усвоение и активное воспроизводство подрастающим поколением социального опыта, составной частью которого являются знания, умения и навыки, считается задачей первостепенной важности. А их усвоение вне специального организованного обучения, принимающего в различных культурах и педагогических традициях различные формы (и различные сроки обучения), практически невозможно. Причем, чем более богатый социальный опыт подлежит передаче и усвоению, тем более продолжительным, продуманным и организованным должен быть процесс обучения, более эффективнее технологии, организационные формы, методы и средства обучения вводиться в школьную жизнь.

Недооценка значения знаний, умений и навыков, рассмотрение их как вспомогательных средств достижения других целей, выхолащивает суть образования. Недооценка значения знаний объясняется резко негативным отношением современных исследователей к технократической, знаниево-просветительской парадигме образования, господствовавшей в нашем образовании в течение долгих десятилетий, в рамках которой усвоение ЗУНов провозглашалось как главная цель школьной жизни ребенка. При трактовке сущности образования как средства раскрытия человеческой сущности, обретения личностью своего достоинства, социализации индивидов, творческого саморазвития человека, создания внешних и внутренних условий для развития человека в процессе усвоения культуры, что мы наблюдаем в современной научной литературе, исследователи забывают о том, что достижение этих и других целей зиждется на знаниевом фундаменте. Когда

говорят, что знания, умения и навыки должны быть не целью школьного образования, а средством достижения других, более значимых целей – личностного становления и самоопределения ученика, формирования ключевых компетенций и т.п., забывают об одном, что для достижения этих целей ЗУНЫ прежде должны быть предметом усвоения, т.е. быть целью обучения. И лишь затем они становятся средством достижения других целей.

Уязвимость технократической, знаниево-просветительской парадигмы образования заключается не в том, что в ее рамках передача и усвоение знаний провозглашается как стратегическая цель школы, а в том, что передаче и усвоению подлежит только часть социального опыта – знания, умения и навыки. Дело в том, что социальный опыт, подлежащий трансляции и усвоению, состоит из следующих четырех элементов:

1) знаний о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности;

2) опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающихся вместе со знаниями в навыках и умениях личности;

3) опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых, возникающих перед обществом проблем;

4) опыт эмоционально-ценностного отношения к деятельности [5].

Каждый из этих четырех элементов выполняет свои функции, неподменяемые другими функциями. Для обеспечения связи времен, адаптации подрастающего поколения к условиям жизни общества передаче и усвоению должны подлежать все указанные элементы культуры (социального опыта), а не только знания, умения и навыки. В отечественном же школьном образовании приоритет, как отмечалось выше, отдавался первому компоненту в ущерб другим, что в конце концов приводило к однобокому развитию школьников – интеллектуализму. Во всех типах культуры (и образования) эти компоненты социального опыта подлежат трансляции и воспроизведению. Отсутствие или недостаточная развитость хотя бы одного из них делает школьную жизнь ребенка неполноценной. Другое дело, что социальный опыт, подлежащий трансляции и, в частности, знаниевый компонент, не может оставаться неизменным. Он, безусловно, должен постоянно корректироваться с учетом новых научных

достижений, социокультурных факторов, новых требований, предъявляемых обществом к образованию и т.д.

Если же говорить о самом серьезном недостатке отечественного школьного образования, то таковым придется признать оторванность школы от жизни, отсутствие связи между школьными знаниями и реальной действительностью. «Возможно, всему нашему образованию, как и жизни вообще, присущ основной дефект, который наносит непоправимую травму человеку: разрыв между содержанием жизни и содержанием того, чему мы учим, или того, о чем и как думаем, учим одному знанию, а живем, пользуясь совсем другим. С одной стороны, мертвые схемы, которые предлагается взять на память и которые определяют нас как профессионалов, а с другой – живая, несистематизированная жизнь», – утверждает О. Долженко [6, с. 23].

В последние годы многие исследователи выражая острое недовольство отечественным (советским) образованием либо непреднамеренно, либо сознательно ставят под сомнение, пожалуй, самую сильную сторону отечественной школы – ее энциклопедизм, обеспечившая ей признание во всем мире. Следует напомнить, что именно советская школа 50–60-х годов XX века, исповедовавшая знаниевую парадигму, явилась стимулом для пересмотра отношения к образованию в странах Запада и США, приступивших в дальнейшем к проведению широкомасштабных школьных реформ, которые коренным образом изменили облик западной школы. Профессор Колумбийского университета И. Берг в связи с этим отмечает: «Именно вращающийся вокруг Земли спутник, как воплощение советских научно-исследовательских достижений и образования, оказался той самой недостающей силой, которая наконец поставила проблемы образования в центр внимания всей страны, как никогда за всю ее историю» [цит. по 4, с. 79].

Следует также напомнить, что советским школьникам того периода времени не было равных в мире по математике и естественным наукам, и наши школьники на всех международных олимпиадах по этим предметам занимали первые места.

В середине 50-х годов XX века по коэффициенту интеллектуализации молодежи (КИМ) СССР занимал 3 место в мире, а 1964 – вышел на второе место. Однако с начала 70-х годов уровень и качество знаний учащихся, как и

уровень их воспитанности, стали резко снижаться, что являлось следствием деформационных процессов, происходящих в различных сферах жизни общества. Снижаются расходы на образование. Так, если в 60-х годах расходы составляли 9% ВВП, то в 90-е годы только 3%. Падает престиж образования, учительская профессия теряет свою привлекательность в глазах молодежи.

Мы были бы слишком наивны, если стали идеализировать советскую школу. В ее деятельности, к сожалению, были удручающие недостатки, к числу которых можно отнести приоритет коллективных начал над личностными, формирование человека с заранее заданными («сверху») набором качеств, игнорирование индивидуального своеобразия каждого ребенка, воинствующий атеизм, заорганизованность воспитательной деятельности, а в сфере обучения – преобладание словесных методов обучения, массовая неуспеваемость и отсев из школы, догматизм и формализм знаний, сведение обучения к трансляции историко-культурного опыта, оторванность школьных знаний от реальной жизни и т.д. и т.п.

Недооценка значения знаний пагубно может сказаться в современных условиях. В современном быстро меняющемся мире, в условиях перехода к постиндустриальному информационному обществу, «обществу, основанному на знаниях», расширения масштабов межкультурного взаимодействия, сближения образовательных систем, сокращения сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, постоянного роста потребности в более высокой профессиональной квалификации и профессиональной мобильности, а также роли человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70–80% национального богатства, значение когнитивного, знаниевого компонента в жизни человека возрастает. Неслучайно поэтому, когнитивные цели в образовании по-прежнему остаются ведущими по сравнению с другими целями школьного образования. Именно уровень интеллектуального развития граждан является фактором, обеспечивающим прорыв в научных и иных областях человеческой жизни, экономической и национальной безопасности. В докладе Комиссии ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище» выделяется следующее положение: «Особенностью современного этапа развития образования в мире является ведущая роль умственной

деятельности, переход к когнитивному обществу».

История свидетельствует о той большой роли, какую играют в жизни общества и отдельных людей, в социально-преобразовательной деятельности людей знания. По мере перехода от одной цивилизации к другой роль знаний возрастает. Прогресс человечества обусловлен объемом и характером производимых и потребляемых знаний. «В период классической индустриализации роль физической работы уменьшается, знаний – несколько увеличивается, капитала – значительно возрастает. В постиндустриальный период, который характеризуется как информационно-инновационный, соотношение названных трех факторов меняется. Знания становятся наиболее значимым фактором, менее значим капитал, физическая работа – очень мало значимый фактор» [8, с. 8–9].

Подчеркивая возрастающую роль знаниевого компонента в постиндустриальном информационном обществе, культуролог Н. Г. Багдасарьян пишет: «Какие бы оценки не давались двадцать первому веку, интенсивно набирающему обороты, абсолютное большинство сходятся на том, что фундаментальной характеристикой общества будущего выступает знание. Иными словами, общество будущего, контуры которого отчетливо проступают сегодня, это общество, основанное на знаниях, и, значит, это интеллектуальное общество» [1, с. 438].

Если ученые-педагоги ЗУНы отодвигают на периферию школьной жизни, то среди родителей мы наблюдаем совершенно другую картину. Среди них бытует устойчивое мнение, что именно знания являются целью школьного образования, поскольку именно они обеспечивают жизненный успех человеку. Подтверждение этому является страстное желание родителей отдать своего ребенка в престижную школу, где приглашенные вузовские преподаватели дают учащимся этих школ солидную общеобразовательную и научную подготовку. Подтверждением приоритетности знаний в школьной жизни ребенка является весьма распространенное в наши дни явление, как репетиторство. Судя по печати, в его рамках, в зависимости от предмета, по которому ведется подготовка будущего студента, и от региона, стоимость одного академического часа занятия колеблется от 10 до 80 и более долларов. Такого же мнения по рассматриваемой проблеме придержи-

ваются и учителя. Социологический опрос, проведенный учеными Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, показал, что «учителя и родители по-прежнему являются сторонниками знаниевой парадигмы школьного образования» [3, с. 16].

Что бы сегодня ни говорили, именно знания, их полнота, прочность, системность, сознательность, т.е. качество их усвоения, является показателями благополучия школьной жизни ребенка. Именно знания дают выпускнику школы хорошую стартовую подготовку для вступления во взрослую жизнь. Уровень знаний, широта кругозора, восприимчивость к новому, способность учиться, генерировать новые идеи повышают профессиональную и социальную мобильность человека. «Человек знающий» с легкостью переходит из одной профессиональной группы в другую, из одного сектора экономики в другой, он более инициативен, креативен и амбициозен. Во всех видах профессиональной деятельности сегодня серьезные требования со стороны работодателей в первую очередь предъявляются к знаниевому компоненту специалиста, его ключевым профессиональным компетенциям, базирующимся, как известно, на знаниях.

Возрастающее значение когнитивного компонента в условиях перехода к «обществу, основанному на знаниях» требует не смещение знаний, умений и навыков на периферию школьной жизни, а реорганизации образовательного процесса в школе. Суть такой реорганизации должна заключаться в отходе от практики, характерной для знаниево-просветительской парадигмы образования, когда знания учащимися усваиваются в «готовом» виде, порождающий формализм и догматизм знаний, к практике стимулирования с помощью разнообразных дидактических средств и технологий познавательной активности и самостоятельности ученика, раскрытия креативных способностей каждого ребенка, формирования творческого мышления, потребности в знаниях, способности учиться всю жизнь, создания условий для саморазвития, самореализации, профессионального и жизненного самоопределения. Речь в данном случае идет о превращении ученика в субъекта учебно-познавательной деятельности, означающее: способность занимать в обучении активную позицию; сформированность собственного (позитивного) отношения к учебной

деятельности, способность мобилизовать интеллектуальные и волевые усилия для достижения учебных целей; способность инициировать свою познавательную активность на основе внутренней положительной мотивации; сформированность установки на преобразовательное, творческое отношение к учебной деятельности; способность проектировать и планировать учебную деятельность.

Знания, усваиваемые в активной позиции обогащают учебную деятельность ученика, они приобретают для него личностный смысл, имеют определенную ценность, отличаются системностью, прочностью и осознанностью. Это качественно другой тип знания (по терминологии В. П. Зинченко – живое знание), чем те знания, которые усваиваются в рамках традиционного обучения. По утверждению В. П. Зинченко, главным в перспективе развития образования выступает «живое знание, которое... отличается... тем, что оно не может быть усвоено, но должно быть построено» [7, с. 34].

Школа сегодня не может оставаться такой какой она была в условиях стабильно развивающегося общества. Социально-педагогическая ситуация в современной России принципиально иная, чем даже 10 лет назад. Поэтому должна изменяться и школа. В современной развивающейся и развивающейся школе качество знаний учащихся, конечно же, не должно быть единственным критерием при оценке ее деятельности. Важны, безусловно, и такие показатели, как личностное развитие ребенка, уровень его воспитанности, физическое и духовное здоровье, творческое отношение к учебной деятельности и окружаю-

щей действительности, умение адаптироваться к быстро и противоречиво складывающимся в стране условиям и т.д. Но при всем этом знания по степени важности должны занимать доминирующее место. Введение ЕГЭ, как итоговой формы контроля качества знаний, нравится это кому-то или нет, выдвигает знания на первый план.

На протяжении всей истории человечества перед образованием ставились различные цели, созвучные и соответствующие типу культуры, общественному строю, господствующей идеологии и т.д. Но во все времена вооружение учащихся глубокими знаниями, умениями и навыками признавалось как одна из стратегических целей школьного образования. Нынешнее время в этом отношении не исключение. Поэтому я не разделяю то снисходительное отношение к ЗУНам, которое сегодня демонстрируют многие исследователи. Наоборот, в наши дни, как никогда прежде, актуально утверждение английского философа XVII века Ф. Бэкона – «Знание – сила!».

Парируя возможный упрек со стороны потенциальных оппонентов за приверженность в меняющемся обществе знаниевой парадигме, боясь в их глазах казаться вечно вчерашним, хотел бы у них спросить об одном: благодаря чему они сами, другие люди, достигли вершин в профессиональной деятельности, жизни в целом? Ответ, кажется, очевиден – благодаря однажды полученным (в школе, вузе) и постоянно пополняемым знаниям. Это является дополнительным аргументом в пользу той мысли, которую я высказывал и отстаивал в данной статье.

Л и т е р а т у р а

1. Багдасарьян Н. Г. Культурология : учеб. для вузов. – М., 2008. – 393 с.
2. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного обучения // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 11–17.
3. Бордовский Г. А. Педагогическое образование: современные вызовы // Высшее образование сегодня. – 2005. – №12. – С. 14–21.
4. Галаган А. И. Интеграционные процессы в области образования: анализ мировых тенденций // Социально-гуманитарное знание. – 2002. – №5. – С. 72–85.
5. Дидактика средней школы. – М.: Просвещение, 1975. – С. 41–53.
6. Долженко О. Какова наша школа по результатам международного сравнения // Народное образование. – 2002. – №7. – С. 17–23.
7. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова). – М., 2002. – С. 30–48.

8. *Кларин М. В.* Инновации в обучении : Метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – 272 с.

9. Российская педагогическая энциклопедия : В 2-х т. – М. : Большая рос. энцикл., 1999. – Т. 2. – 670 с.

10. *Степашко Л. А.* Философия и история образования. – М.: Мос. психолого-соц. ин-т ; Флинта, 1999. – 268 с.

