

ПОЧЕМУ СОДЕРЖАНИЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НИКОГДА НЕ УДОВЛЕТВОРЯЕТ?

Как уже говорилось в предыдущей статье, советская, а затем российская система народного образования уже более 40 лет находится в непрерывной лихорадочной череде «реформ». И каждый раз каждая «реформа» направлена, в первую очередь, на «совершенствование» содержания школьного образования.

Причем, слова «реформы» и «совершенствование» автор умышленно ставит в кавычках, поскольку они в принципе ничего не меняют по существу в строении здания общеобразовательной школы и всего уклада ее жизни, а подобны лишь «латанию тришкиного кафтана», каждый раз вызывая раздражение всего педагогического корпуса из-за необходимости осваивать очередные новые программы, новые учебники. И вызывая раздражение всего общества своей безрезультатностью.

Можно понять, почему проводятся образовательные «реформы». Причем, проводятся они постоянно не только в России, но их практически во всех странах Мира со второй половины XX века, когда человечество стало переходить в принципиально иную, так называемую «постиндустриальную» эпоху своего существования (об этом подробно написано в книге автора «Российское образование в новой эпохе», М., 2000г.). И прежняя школа уже давно не удовлетворяет ни общество, ни экономику, ни каждого отдельного человека, ни саму систему народного образования. Но почему же все перестройки содержания образования как у нас в стране, так и за рубежом оказываются в конечном итоге безрезультатными? Попробуем разобраться в причинах этого явления.

Во второй половине XX века индустриальная революция наконец решила глобальную задачу человечества - накормить людей. С достижением материального благополучия, с появлением изобилия продовольствия, одежды, обуви, бытовой техники, как следствие этого, был обусловлен переход человечества в совершенно новую **постиндустриальную эпоху своего развития**. Сегодня часто раздаются упреки в адрес народного образования о перепроизводстве в стране в былые годы ученых, инженеров, техников, индустриальных рабочих - но тогда общество решало совсем другие задачи, чем те, которые стоят перед ним сегодня. Накормить людей могла только техника, технология, базирующаяся на научном знании. А поэтому был востребован, в первую очередь, *научный тип образования*. И этому было подчинено все построение содержания как общего, так и профессионального образования.

Начиная с эпохи Возрождения наука, отодвинув на задний план религию, заняла ведущую позицию в мировоззрении человечества. Если в прошлом выносить те или иные мировоззренческие суждения могли только иерархи церкви, то, впоследствии, эта роль целиком перешла к сообществу ученых. Научное сообщество диктовало обществу правила практически во

всех областях жизни, наука являлась высшим авторитетом и критерием истинности. Примерно тогда же, благодаря книгопечатанию, стала развиваться массовая школа, которая, в этих условиях, сразу формировалась как «школа знаний» - т.е. школа, направленная, в первую очередь, на овладение обучающимися основами научных знаний.

Но за последние десятилетия роль науки (в самом широком смысле) существенно изменилась по отношению к общественной практике (также понимаемой в самом широком смысле). Триумф науки миновал. С XVIII века до середины прошлого XX века в науке открытия следовали за открытиями, а практика следовала за наукой, «подхватывая» эти открытия и реализуя их в общественном производстве – как материальном, так и духовном. Но затем этот этап резко оборвался – последним крупным научным открытием было создание лазера (СССР, 1956 г.). Постепенно, начиная с этого момента, наука стала все больше «переключаться» на технологическое совершенствование практики: понятие «научно-техническая революция» сменилось понятием «технологическая революция», а также, вслед за этим появилось понятие «технологическая эпоха» и т.п. Если раньше в ходу были теории и законы, то теперь наука все реже достигает этого уровня обобщения, концентрируя свое внимание на моделях, характеризующихся многозначностью возможных решений проблем (в том числе, к примеру, многозначностью возможных альтернативных образовательных систем и т.п.). Кроме того, очевидно, работающая модель полезнее отвлеченной теории.

Исторически известны два основных подхода к научным исследованиям. Автором первого является Г. Галилей. Целью науки, с его точки зрения, является установление порядка, лежащего в основе явлений, чтобы представлять возможности объектов, порожденных этим порядком, и, соответственно, открывать новые явления. Это так называемая «чистая наука», теоретическое познание.

Автором второго подхода был Френсис Бэкон. О нем вспоминают гораздо реже, хотя сейчас возобладала именно его точка зрения: «я работаю, чтобы заложить основы будущего процветания и мощи человечества. Для достижения этой цели я предлагаю науку, искусную не в схоластических спорах, а в изобретении новых ремесел...». Наука сегодня идет именно по этому пути – пути технологического совершенствования практики.

Соответственно, изменение роли науки в жизни людей требует изменений в подходах к построению содержания образования – если раньше в основе содержания образования лежали исключительно научные знания, то теперь научные знания должны стать лишь одним из компонентов содержания образования, равноправно и рядоположено с другими формами человеческого сознания. Научный тип образования должен смениться другим, новым типом. Назвать его пока затруднительно, возможно это будет *технологический тип* или *проектно-технологический тип*. Еще в прошлом веке, наряду с теориями, проявились такие интеллектуальные

организованности как проекты и программы¹, а к концу XX века деятельности по их созданию и реализации стали массовыми.

Обеспечиваются они не только и не столько теоретическими знаниями, сколько аналитической работой. Сама же наука за счет своей теоретической мощи породила к сегодняшнему дню способы массового изготовления новых знаковых форм (моделей, алгоритмов, баз данных и т.п.), и это стало теперь материалом для совершенно новых технологий. Эти технологии уже не только вещного, но и знакового производства, а в целом технологии, наряду с проектами, программами стали ведущей формой организации профессиональных деятельностей. Специфика современных технологий заключается в том, что ни одна теория, ни одна профессия сегодня не могут покрыть весь технологический цикл. Сложная организация больших технологий приводит к тому, что бывшие профессии обеспечивают лишь одну-две ступени больших технологических циклов, и для успешной работы и карьеры человеку важно быть не только профессионалом, но быть способным активно и грамотно включаться в эти циклы.

Коренным образом изменилась и идеология человечества. Ведь начиная с XVIII века, с эпохи Просвещения на протяжении двухсот лет основной идеей во всем мире, доминирующей силой и главным двигателем политики была вера в спасение человечества посредством справедливого общественного устройства – так называемая «идея общественного спасения». Она принимала различные формы и создала различные политические течения. И эта идея общественного спасения также непосредственно сказывалась на построении содержания образования. Например: «Знания – это результат познания объективного мира, т.е. коллективный опыт человечества, взятый в обобщенной форме» (Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. М.:1960). Тем самым полностью игнорировалось личностное знание и все другие субъективные компоненты человеческой культуры.

Но во всем мире за двести лет истории идея общественного спасения себя не оправдала. То, что приемлемо для всех, то, что приемлемо для большинства, оказалось не прогрессивным и не гуманным. Стало, наконец, понятно, что все люди разные, люди различаются между собой больше, чем различаются общественно-экономические формации. Теперь все больше осознается та истина, что основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам Человек, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность. А это обстоятельство также меняет приоритеты в построении содержания образования, в смещении акцентов с общественных компонентов на личностные.

¹ **Проект**- это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией. Особо крупные проекты, требующие межотраслевой организации и кооперации называются **программами**.

Таким образом, мы рассмотрели две общие, так сказать, глобальные причины необходимости изменения подходов к построению содержания образования. Теперь рассмотрим – как они конкретизируются непосредственно в технологии построения содержания образования.

Проявление предшествующего научного типа образования в построении его содержания – это так называемая «знаниевая парадигма» и «предметоцентризм». Начиная с эпохи Возрождения, в первую очередь, в европейских университетах стала появляться особая категория людей – ученые. Именно они, продвигая науку, а впоследствии и технику, определяли содержание образования – сперва университетского, а впоследствии, с развитием массовой общеобразовательной и профессиональной школы, и содержание всех других форм образования. И это исторически было вполне естественно и оправдано: знанием владели только ученые, а среднее и высшее образование получала лишь очень незначительная часть населения, которая занималась умственным трудом. Все остальное население занималось трудом физическим – сельским хозяйством, ремесленничеством, впоследствии индустрией и т.д., и ему научные знания не были необходимыми. Так вполне закономерно родился тот подход, который теперь называется знаниевым подходом (знаниевой парадигмой), когда за основу содержания образования брались научные знания (умения и навыки в школе всегда играли второстепенную роль, чаще всего туманную, малоопределенную), а в профессиональной школе мы до сих пор имеем четкое разделение учебного процесса на теоретическое обучение, где формируются научные знания, и практическое обучение, где формируются чисто практические умения и навыки – порознь. Но поскольку научное знание всегда предметно (математика, физика, история, сопротивление материалов и т.п.), то и все содержание образования строилось и поныне упорно строится на предметной основе. Ведь традиции так сильны!

Так называемый «предметоцентризм» упорно живуч особенно в общеобразовательной школе именно потому, что и раньше допускались и теперь допускаются к разработке содержания общего среднего образования лишь две категории специалистов. Первая – это ученые. Причем, ученые только фундаментальных наук: математики, физики и т.д., чаще всего представители Российской Академии наук. А все эти ученые, естественно, предметники. Ведь не бывает (в наше время) «ученых вообще». Есть ученые-химики, ученые-математики, ученые-историки и т.д. Ученые отстаивают интересы своего предмета, не интересуясь особо другими «предметами». Вторая категория – это работники и ученые сферы образования – ранее – Министерства просвещения СССР и Академики педагогических наук СССР, теперь Министерства образования и Российской академии образования. В эту категорию людей также, в большинстве своем, входят «предметники». И вот в результате получается, что программы и учебники по физике составляются профессиональными физиками – таким образом, как будто они всех школьников должны сделать профессиональными физиками, программы и

учебники по биологии - как будто всех надо сделать профессиональными биологами и т.д. (вспомним хотя бы школьные учебники И.К.Кикоина и А.Н.Колмогорова). Поэтому, с одной стороны, у ученика в голове не складывается целостного мировоззрения, а остаются лишь обрывочные сведения: это - из математики, это - из истории, это - из ТММ и т.д. С другой стороны эти отрывочные сведения, не связанные с личностными интересами учащихся, с их дальнейшими судьбами, их дальнейшими потребностями практической деятельности быстро ими теряются, забываются.

Еще одно бедствие от «предметоцентризма» - это постоянные непрекращающиеся попытки все учебные курсы втиснуть в учебные предметы. Поясним: учебный курс - это более широкое понятие - это изучение курсов основ наук как учебных предметов (истории, географии, математики и т.д.). Но наряду с учебными предметами существуют учебные курсы, направленные либо на овладение определенными видами человеческой деятельности: родной и иностранные языки, физическая культура, труд, ранее бытовавшие в школе пение и рисование и т.д.; либо на формирование убеждений и нравственных позиций школьников, например, литература. Так вот, с точки зрения представителей «предметоцентризма» - а ведь именно они определяли и определяют содержание школьного образования, для всех учебных курсов должны быть определены соответствующие, адекватные им предметные области научного знания: нет такой науки «литература», предмет надо построить так, чтобы он соответствовал литературоведению, филологии. Нет такой науки «рисование» - заменим на «искусствоведение». Нет такой науки под название «труд», но есть наука «технология» (хотя, строго говоря, технология как единая наука пока еще не сформировалась - есть лишь отраслевые технологии - технология машиностроения, химическая технология и т.п.) - учебный курс «трудовое обучение» заменили на некую туманную образовательную область «технология», хотя по сути своей трудовое обучение так и осталось трудовым обучением. И так далее.

Подводя итог традиционному «знаниевому подходу» можно с горечью констатировать, что все «реформы», «полуреформы» и попытки «реформ» за последние сорок с лишним лет строились и строятся по одной «мерке»: формулируются самые общие, в принципе, благие цели очередной «реформы», но совершенно туманные и неконкретизированные, и затем сразу начинается дележ «пирога» учебного плана - какому предмету удастся ухватить больше учебных часов. Причем, в эту брешь - между неопределенными размытыми целями общего среднего образования и конкретным предметным его содержанием и проникают такие конъюнктурные как однодневные бабочки предметы как «Правила дорожного движения», «Валеология», «Этика и психология семейной жизни», «ОБЖ» и т.п. Хотя, по крупному счету, за весь XX век в школах всего Мира появился всего один единственно принципиально новый и объективно необходимый учебный курс - «информатика». А затем, когда «дележ пирога» закончен, начинается наполнение «предметниками» учебных

курсов конкретным традиционным, по сути дела принципиально ничего не меняющим содержанием.

Но есть ли выход из этого тупика? Да, есть. Новой эпохе, в которую перешло человечество нужны новая организация, структура и содержание образования. Новое общество не востребует и принципиально не может востребовать прежние подходы, традиционно сложившиеся позиции, стереотипы. Нужны другие, новые. В чем же они заключаются?

Рассмотрим сначала - что такое общее образование? Ведь общее образование – это базис, на котором строится в дальнейшем профессиональное образование. Пожалуй, наиболее удачно и полно суть этой образовательной программы может быть раскрыта через содержание понятия «общий» по Словарю русского языка С.И.Ожегова. Там оно имеет шесть значений: 1. Принадлежащий, свойственный всем, касающийся всех. 2. Производимый, используемый совместно. 3. Свойственный кому-нибудь одновременно с кем-нибудь другим, взаимный. 4. Целый, весь. 5. Касающийся основ чего-нибудь. 6. Содержащий только самое существенное, без подробностей.

Если следовать этому определению, то содержание общего образования должно быть принадлежностью всех людей (первое значение); тогда оно будет позволять людям понимать друг друга, даже имея разные специальности и согласовывать, координировать свои действия (второе и третье значение); оно должно давать человеку целостную, полную картину мира и своего места, своей роли в этом мире (четвертое значение), раскрывая при этом лишь основы человеческой культуры (пятое значение), не вдаваясь в подробности (шестое значение). В порядке «домашнего задания» автор предлагает уважаемому Читателю переложить шесть этих значений на область профессионального образования – получится довольно интересная и небесполезная картина.

Самым важным моментом, который необходимо осознать, является то обстоятельство, что в нынешних условиях общее образование необходимо **всем членам общества, людям всех профессий и специальностей**, а не только кучке «избранных», поступающих в ВУЗы. В новом обществе людям необходим тот базис, который позволит, во-первых, понимать друг друга. Во-вторых – служить основой для развития созидательных возможностей каждого человека, его самовыражения и самореализации в разнообразных, динамично изменяющихся сферах человеческой деятельности. Ведь известно, к примеру, что в условиях рыночной экономики практически каждому человеку приходится не только часто менять место работы, но на протяжении трудовой жизни в среднем 5-6 раз менять профессию.

Поэтому общее образование должно быть общим для всех! Любая специализация, профилизация школы, тем более ранняя, ведет к сужению возможностей личности, к «профессиональному идиотизму» по выражению

К.Маркса². Ни общее образование без профессионального, ни профессиональное образование без общего не могут быть полноценными – это две стороны медали, которые невозможно разъединить.

Парадоксально, но в печати в последнее время стали нередки призывы убрать общеобразовательную подготовку учащихся профессиональных училищ и студентов техникумов. Такую точку зрения мотивируют тем обстоятельством, что экономика требует рабочего не менее пятого разряда, а ПУ дает только третий разряд, т.к. значительная часть учебного времени тратится на общеобразовательные предметы. Причин для таких заявлений, очевидно, может быть только две:

- либо эти люди ничего не смыслят ни в образовании, ни в экономике, так как пятый квалификационный рабочий разряд без полного среднего образования в современных условиях может иметь только плетельщик лаптей. Даже современному парикмахеру с компьютерным моделированием причесок, со сложными наборами всякой парфюмерии и т.п. без полного среднего образования не обойтись. Характерно, что еще в советские времена автор посещал предприятия – и все директора, главные инженеры, начальники кадровых служб единогласно заявляли, что им предпочтительнее брать на рабочие места даже выпускников техникумов, а не средних ПТУ – у них выше уровень теоретической подготовки;

- либо эти люди выполняют чей-то вполне определенный заказ – превратить Россию в слаборазвитую или вовсе неразвитую страну. Других вариантов быть не может.

Но если общее образование должно быть для всех, если оно должно принадлежать всему обществу, то и определять его структуру и содержание должно *все общество*, а не только ученые и работники образования. То есть содержание общего образования должно быть определенным общественным соглашением, а не результатом работы отдельной группы специалистов. В частности, в комиссии по разработке содержания общего среднего образования должны входить и директора заводов, и бизнесмены, и инженеры, и врачи, и художники, и строители и т.д. и т.п. - т.е. представители всех сфер человеческой деятельности и общественной жизни.

Только тогда совместными усилиями может быть определен необходимый инвариант общего образования, только тогда общему образованию, не снижая его уровня может быть придана практико-ориентированная, деятельностная (а не академическая) направленность.

Далее. В противоположность знаниевому подходу, «предметоцентризму» уже около тридцати лет назад В.В.Краевским, И.Я.Лернером и М.Н.Скаткиным была выдвинута концепция «культурологического подхода», рассматривающая содержание образования

² Характерно, что в последнее время в России стало считаться как бы неприличным ссылаться на этого классика, а в то же время любой мало-мальски крупный западный ученый в области общественных, гуманитарных наук считает неприличным на него не сослаться.

как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре (разумеется, не по объему), человеческой культуре во всей ее структурной полноте» (В.В.Краевский. Содержание образования: вперед к прошлому. - М.: Педагогическое общество России, 2000. - 36 с.). Этот прогрессивный, вполне современный культурологический подход получил широкое признание, многие его разделяют и поддерживают, вроде бы никто не возражает. Но до его реализации дело никак не доходит уже многие годы. Почему?

Очень просто: для реализации культурологического подхода необходимо решить три проблемы, к чему пока еще никто не приступал. Одна проблема, так сказать, концептуально-философская, вторая - «технологическая», третья – психолого-педагогическая.

Концептуальная проблема заключается в необходимости разобраться – что же такое человеческая культура и как она должна быть достаточно полно отражена в содержании как общего, так и профессионального образования. При этом культура должна пониматься в самом широком смысле. Она включает в себя как *объективные предметные результаты деятельности людей* (машины, технические сооружения, результаты познания, произведения искусства, нормы права и морали и т.д.), так и *субъективные человеческие силы и способности*, реализуемые в деятельности (знания и умения, профессиональные навыки, уровень интеллектуального, эстетического и нравственного развития, мировоззрение, способы и формы взаимного общения людей (Философский энциклопедический словарь. М., 1983 – статья «Культура»).

Предметные результаты деятельности человечества (первый, объективный компонент культуры) отражаются в **формах общественного сознания**: язык (понимаемый в самом широком смысле – как естественные родной и иностранные языки, так и искусственные языки), обыденное сознание, политическая идеология, право, мораль, религия, искусство, наука, философия.

Причем, необходимо отметить, что в содержании образования эти формы общественного сознания должны быть представлены равнозначно. Хотя, конечно, по объему содержания они могут сильно различаться – например, изучение основ наук, естественно, потребует большего учебного времени, чем, к примеру, изучение основ права или освоение обыденного сознания. Но все эти формы общественного сознания в структуре учебного процесса должны быть отражены рядоположено, чего, к сожалению, до сих пор не происходит в условиях неизживаемой «знаниевой парадигмы» и предметоцентризма всего современного образования.

Далее, второй компонент человеческой культуры – субъективные человеческие силы и способности. Они выражаются в **образных, чувственных знаниях, которые не передаются словами (понятиями), в умениях, навыках, в развитии тех или иных индивидуальных способностей, в личностных смыслах, в мировоззрении каждого человека (а оно у всех людей разное) и т.д.** Этот субъективный компонент

человеческой культуры еще более проблематичен в содержании современного образования. Умения, навыки, уровень развития способностей, личностные смыслы и т.д. для дидактики как раньше, так и теперь являются как бы феноменами «за кадром» - дидактика их признает, но говорит о них вскользь, нечетко и преимущественно декларативно. Не случайно! Это является традиционным отголоском «идеи общественного спасения», отголоском известных девизов вроде: «общественные интересы выше личных» и т.п. Еще в 40х гг. прошлого века замечательный советский психолог С.Л. Рубинштейн писал: «...из учения о действительности, бытии выпадает человек. Он, очевидно, идет только по ведомству исторического материализма – как носитель общественных отношений; как человек он – нигде». Но с тех пор в дидактике ничего не изменилось – отражение субъективных компонентов человеческой культуры в содержании как общего, так и профессионального образования по-прежнему остается *tabula rasa*.

Одним из возможных решений этой проблемы – отражения субъективных компонентов человеческой культуры в содержании образования – является, возможно, широко распространяющийся сегодня в образовательной среде так называемый *компетентностный подход*.

Этот подход основан на концепции компетенций как основе формирования у обучающихся способностей решать важные практические задачи и воспитания личности в целом. Предполагается, что «компетентность» - это самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенных обучающимся учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях³.

Компетентностный подход позволяет, в частности, совершенно по-другому строить цели и содержание образования. Так, например, А.В. Баранников так формулирует содержание так называемых «ключевых компетенций» (А. В. Баранников. Содержание общего образования/ Компетентностный подход. М., 2002.):

³ Заметим, что, как всегда, «нет пророков в своем отечестве»: в отечественной педагогике и психологии давным-давно была разработана теория формирования умений. Причем, начиная с работ Е.А. Милеряна (70-е гг. XX в.) умения стали рассматриваться не в узком технологическом смысле, а как «сложные структурные образования, включающие чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные качества личности, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания» (этому, в частности, была посвящена докторская диссертация автора данной статьи). Как видим, понимание умений несколько шире «компетенций». Но отечественная теория формирования умений оказалась невостребованной. В английском же языке аналога нашему понятию «умение» не существует. И когда образовательная практика столкнулась с проблемой деятельностной направленности образования – в англо-американской образовательной среде стали использовать термин «*competence*» - а наши российские авторы быстро его подхватили. Но, как сказал М.А. Булгаков устами своего героя: «мы говорим...на разных языках..., но вещи, о которых мы говорим, от этого не меняются».

- Учебные компетенции: организовывать процесс учения и выбирать собственную траекторию образования; решать учебные и самообразовательные проблемы; извлекать выгоду (пользу) из образовательного опыта; и т.д.

- Исследовательские компетенции: находить и обрабатывать информацию; использовать различные источники данных; работать с документами и т.д.

- Коммуникативные компетенции: выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей; дискутировать и защищать свою точку зрения; понимать, говорить, читать и писать на нескольких языках; выступать публично; литературно выражать свои мысли; и т.д.

- и др.

Точно так же могут выстраиваться профессиональные компетенции:

- анализ трудового и технологического процессов;

- создание профессионально значимой информации;

- прогнозирование развития технологических, производственных, кадровых и других событий;

- способность принятия ответственности;

- и так далее.

Еще одно направление реализации компетентного подхода – это обучение так называемым базисным квалификациям. Между общим и профессиональным образованием начинает вырастать все более мощный слой образовательных компонентов, которые нельзя отнести ни к общему образованию, ни к собственно профессиональному. Эти компоненты необходимы сегодня в любой трудовой деятельности. Они получили условное название «базисных квалификаций». Это владение «сквозными» умениями: работы на компьютерах, пользования базами и банками данных, это знание и понимание экологии, экономики и бизнеса, финансовые знания, коммерческая смекалка, умения трансфера технологий (переноса технологий из одних областей в другие), навыки маркетинга и сбыта, правовые знания, знания патентно-лицензионной сферы, умения защиты интеллектуальной собственности, знание нормативных условий функционирования предприятий различных форм собственности, умения презентации технологий и продукции, знания профессиональной терминологии иностранных языков. Кроме того, сюда следует добавить санитарно-медицинские знания, знания принципов существования в условиях конкуренции и возможной безработицы, психологическая готовность к смене профессии и сферы деятельности и т.д.

К общему образованию обучение этим базисным квалификациям не отнесешь, поскольку сформировать умения пользования базами и банками данных, трансфера технологий и т.п. можно только лишь в процессе какой-либо конкретной профессиональной (учебно-профессиональной) деятельности. В то же время базисные квалификации - это «сквозные» знания и умения, необходимые для работы повсюду и по любой профессии.

Возможно, это как раз область политехнического образования, в «новом звучании», в «новой редакции».

Здесь, за неимением места, мы привели лишь отдельные выдержки из полных наборов «компетенций». Но, очевидно, этот компетентностный подход весьма перспективен – он может придать содержанию образования деятельностьную, практико-ориентированную направленность. Единственно, необходимо предостеречь от абсолютизации этого подхода – он, очевидно, может продуктивно охватить лишь второй – субъективный аспект содержания образования (см. выше), но не все содержание в целом.

Таким образом, концептуальная проблема – проблема полноты отражения содержания человеческой культуры в содержании общего среднего образования требует принципиально иных подходов и серьезнейших научных исследований.

«Технологическая» проблема относится, в основном, к содержанию общего образования и заключается в необходимости заполнения той брешки, о которой мы уже говорили выше, между самыми общими неконкретизированными целями образования вроде «разностороннего развития личности» и наполнением конкретным содержанием каждого учебного курса, предмета. То есть прежде, чем распределять часы учебного плана по учебным курсам, прежде, чем разрабатывать сам учебный план необходимо составить полный свод конкретных целей общего среднего образования: что конкретно должен знать выпускник школы, что он должен уметь, какой опыт творческой деятельности и в чем он должен приобрести, какие качества личности у него должны быть сформированы - то есть, условно говоря, необходимо составить «модель развития личности выпускника школы». И только после этого переходить к решению вопросов о том, какими учебными курсами могут быть достигнуты те или иные конкретные цели и сколько для этого понадобится учебного времени.

Удивительно, что разработчики содержания общего среднего образования этого не понимают, или не догадываются об этом. Ведь параллельно общему существует профессиональное образование, где всегда построение содержания обучения строилось не с «начала» - сколько часов выделить на тот или иной учебный курс - а с «конца»: сначала разрабатывается профессионально-квалификационная характеристика будущего специалиста. Причем разрабатывается она при широком участии различных отраслевых ведомств, предприятий и т.д. и утверждается не образовательным ведомством, а ведомством по труду как генеральным заказчиком. И только потом научно-методические структуры системы профессионального образования начинают разрабатывать учебный план и программы, адекватно соответствующие этой профессионально-квалификационной характеристике. Почему бы этот накопленный за многие десятилетия опыт не заимствовать при определении содержания общего среднего образования?

Психолого-педагогическая проблема заключается в том, что для реализации культурологического подхода попытки выразить конкретные цели обучения, а вслед за этим и содержание обучения на языке развития личности, освоения основ человеческой культуры наталкиваются пока на определенные трудности.

Во-первых, до сих пор мы более или менее четко можем программировать цели и содержание обучения в понятиях «знать» и «уметь». Ориентации образования на формирование «человека культуры», обуславливают необходимость принципиально иного подхода к формированию целей и содержания образования. А именно - раскрывать их не в понятиях «знание» и «умение», а в понятиях культуры: «интеллектуальная культура», «нравственная культура», «эстетическая культура», «информационная культура», «гуманитарная культура», «техническая культура», «профессиональная культура» и т.д. При таком подходе цели и содержание образования теряют технократический, отчужденный по отношению к человеческой сущности характер и переводятся в личностный план.

Из этого следует, что, с одной стороны, при таком подходе «знания» и «умения» переходят из ранга стратегических понятий в ранг тактических. С другой стороны, прежнее разграничение на содержательную сторону образования (выраженное в понятиях «знать» и «уметь») и процессуальную сторону учебного процесса по «реализации содержания» (формы, методы, средства обучения и т.д.) теряет смысл: в структуру содержания попадает и учебная деятельность - последняя также становится содержательной основой образования как то, чем должен овладеть учащийся.

Во-вторых, то, что обычно принято было раньше считать содержанием образования - учебный план и программу (в этом проявлялась суть командно-административной системы - она как будто централизованно задавала всем единое для всех «содержание», а учебные заведения как бы его «реализовывали» - исполняли в учебно-воспитательном процессе) - эти документы (теперь они называются туманным словом «стандарты», но их суть от этого никак не меняется) вместе с учебником составляют лишь проект содержания обучения. Этот проект в процессе его реализации неизбежно трансформируется под влиянием местных (региональных, национальных, производственных и др.) условий и опосредуется личностью педагога. Ведь один и тот же урок у разных учителей будет совершенно разным по содержанию. Каждый из педагогов внесет в него свою личностную окраску. Таким образом, существенным становится не только чему учить, но и как учить, чем учить и кто учит.

Но и это еще не все. Возникает вопрос – *кто учится?* В традиционной дидактике считается: чтобы обучить человека, необходимо правильно выбирать цели, содержание, методы, организационные формы обучения и т.д. Но традиционная дидактика опускает главное: а будет ли востребовано это человеком, тем конкретным учеником, которого мы обучаем и развиваем. В связи с этим весь арсенал так тщательно выстраиваемых педагогом

дидактических средств часто работает как бы вхолостую, поскольку ни высокой мотивации учения, ни глубинного понимания того, что и как необходимо изменить в самом себе, ученик должным образом не осознает, а потому эффективность всех этих дидактических усилий часто оказывается низкой.

Даже в обучении «готовым» знаниям обучающийся должен обладать правом на собственное видение учебного материала, на его интерпретацию в свете личного, авторского прочтения, а также иметь возможности к донесению своей позиции другим людям – учителю, преподавателю, товарищам. Обучающийся должен иметь предусмотренные содержанием обучения возможности поделиться своими открытиями, родившимися мыслями, чувствами, вынося результаты своей работы с материалом на суд окружающих – так же, как это делают ученые, писатели, артисты или спортсмены. Любая учебно-научная конференция, художественная выставка, спортивное соревнование и пр. – это парад личных достижений участников, плоды их побед над собой.

Правом обучающегося должно быть личное, авторское прочтение содержания учебного материала и внешняя трансляция этого прочтения как цель работы с содержанием. Выучить стихотворение не «зачем-то», а для того, чтобы прочесть его затем перед аудиторией, расставив такие интонационные акценты, какие он сам сочтет нужными, написать реферат по такой теме и по такому плану, которые сформулировал сам, объяснить порядок регулировочных действий с точки зрения продуманной самим логики и т.д. – вот что должно стать «мотором» образовательного процесса. Не самоцельное заучивание учебного материала, а работа с ним, его творческое обыгрывание на основе определенного плана – вот путь ко внутренне мотивированному, увлекающему учению, путь к тому, чтобы обучающийся мог и хотел вникать в содержание образования.

А все это требует для начала серьезной научной проработки проблемы формулирования конкретных целей образования на совершенно новом «языке».

Таким образом, мы рассмотрели основные, по нашему мнению, проблемы построения содержания образования в новых социально-экономических условиях.