

# ПРИОРИТЕТЫ И ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Плеханов Е.А.

1. Сформулированная проблема предполагает: во-первых, ясное понимание тех целевых и нормативных ориентиров, которым была подчинена деятельность нашей системы образования, ее содержание, организационная и институциональная структура. Только в этом случае будут видны направленность и характер инновационных проектов реформирования отечественной школы, предлагаемых в течение последних 10-15 лет. Во-вторых, необходим тщательный анализ приоритетов и ценностей, лежащих в основе различных моделей школьного образования, тем более, что выбор их на образовательном рынке весьма широкий. Достаточно назвать наиболее распространенные - "гуманистическое", "национальное", "глобальное", "инновационное", "рефлексивное", "космичное" и т.д. Еще больше предлагается видов школ - массовые и элитарные, государственные, муниципальные и частные, гимназии, лицеи и колледжи, школы с самыми разными профессиональными профилями и направленностью. В нашу задачу не входит инвентаризация этого многообразия. Подчеркнем лишь, что выбор образовательной модели, если он осуществляется на основе моды или других посторонних обстоятельств, как правило, не приносит положительных результатов. Наконец, в-третьих, требуется объективный диагноз нынешнего состояния российской школы, которая, оставаясь во многом прежней, существует уже в новых социальных, экономических и культурных условиях. Прежде чем двигаться дальше по пути реформ, следует выяснить что потеряла и что приобрела система образования за предшествующие годы, насколько ей удалось сохранить преемственность и вместе с тем преодолеть прежние недостатки, удалось ли педагогической практике воплотить инновационные приоритеты и ценности или они остались "образовательными мифами".

2. Классическая парадигма в образовании, концептуально-теоретические принципы которой складывались в философии Нового времени и Просвещения, институционально оформилась только в середине XIX в. и сохранялась, эффективно работая вплоть до последнего времени. Составив основу национальных систем образования как на Западе, так и у нас, она определила в качестве их ведущих приоритетов *научность и гуманистичность*.

Дух научности выразился прежде всего в подведении научных основ под сам процесс образования, что ознаменовалось созданием дидактики как общей теории обучения и вытекающих из ее принципов множества частных методик. По мере реализации этой установки школа все больше становилась разновидностью рационально организованного производства, сочетанием педагогической фабрики с научной лабораторией. Требование научной рациональности, обращенное из области организации учебного процесса на организационную структуру образования естественно вызвало к жизни школьную классно-урочную и вузовскую факультативную систему, предметно-дисциплинарный подход в обучении, предполагающий изучение предметов в той последовательности, в какой развивались сами науки. Естественнонаучный характер новоевропейского мировоззрения обусловил ориентацию на однородность образовательного пространства, которое в соответствие со свойствами пространства физического, строилось как однородность учебных заведений, единство педагогических принципов и требований, всеобщность формируемых у учащихся знаний, умений и навыков. Целостность педагогического пространства обеспечивалась "сообщаемостью" учебных заведений, общностью содержания обучения и демократичностью образования.

Приоритетом научности объясняется понимание обучения как изучения основ наук. Престиж школьных предметов ставится в прямую зависимость от научности соответствующей области знания. Естественно, что на первый план выдвигаются точные науки - математика, логика, физика, химия и др. Вес гуманитарных дисциплин (язык, литература, история) определяется тем, насколько они способны противостоять сциентизации. Происходит почти полное вытеснение из сферы образования вненаучных видов знания. Изобразительное искусство, музыка, религия и т.д. допускаются в качестве "не основных" предметов, да и то в виде *теории изобразительного искусства, теории музыки, религиоведения*. Эпитет "ненаучный" приобретает явный обвинительный оттенок.

Еще один аспект научности связан с тем, что в классической парадигме моделью организации обучающей деятельности ученика оказывалась логика научного познания. В идеале, как и ученый, ученик должен открывать для себя ранее неизвестную ему научную истину. Поэтому умения, которыми школа должна вооружить учащихся, это умения рационального, логического мышления, методы, приемы научного исследования.

В структуре классического образования обучение понимается как род научного познания, а воспитание как род обучения. Основу воспитанности составляет знание нравственных требований, норм общения, правил приличия, т.е. всего того, что необходимо для цивилизованного совместного проживания людей. Однако воспитанность реализуется не в знании, а в поведении. Отсюда задача - научить ребенка "технологии" социального поведения, умению применить общую норму к конкретной практической ситуации, вычислить наиболее рациональную модель поступка. Перефразируя Гегеля, можно сказать, что воспитанность в форме, соответствующей своему понятию, есть *навык*. Школьное воспитание является школой тренировки, упражнения для отработки культурных автоматизмов поведения и общения, которые и составляют "вторую природу" человека.

Наконец, свое логическое завершение дух научности получил в понимании цели образования, определяемой исходя из философско-рационалистической концепции личности, в которой интеллект, воля и чувство представляют собой различные инстанции все того же разума ("чистый разум", "практический разум" и "способность суждения" по терминологии Канта). Безусловно, как собственно человеческое качество воля осуществляет себя в разумном и ответственном действии, а чувство - в осмысленной эстетической оценке. Однако здесь важно, что именно рациональность в форме научного разума выступает верховным законодателем в сфере духовной жизни человека. Благодаря этому индивид способен дисциплинировать собственную телесную природу, стать господином своих чувственных желаний и потребностей, быть вменяемым и целеполагающим существом.

Рационалистическим пониманием личности непосредственно обуславливалась гуманистическая миссия образования, состоящая в том, чтобы провести индивида через возраст не только физической, но также социальной и духовной несамостоятельности. Просвещение, по мысли И.Канта, как раз и есть "выход человека из состояния неспособности пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого" (Кант И. Ответ на вопрос: что такое просвещение?// Кант И. Соч. в 6-ти тт. М., 1963-66. Т.6. С.27). Образованность, как свидетельство гражданско-правовой и моральной зрелости, предполагает внутреннюю суверенность личности в сочетании с индивидуальной ответственностью. Однако, поскольку разумность и свобода даны нам только в качестве предпосылок человеческой природы, задача воспитания состоит в том, что развить их в способности культурного существа, научить индивида пользоваться ими

соответственно своему *назначению*. Поэтому гуманистическое призвание образования состоит в последовательно проведенном с демократических позиций принципе формирования каждой личности как *индивидуальной формы всеобщности*.

3. В современной парадигме, которую условно можно назвать постмодернистской, приоритеты и ценности образования определяются существенно иначе. Сама эта парадигма, претендуя сегодня на роль если не единственно легитимной, то по меньшей мере альтернативной, ведет свою родословную от маргиналий педагогической культуры нач. XX века, к числу которых следует отнести в первую очередь теорию и практику свободного воспитания, впитавшего в себя основные идеи "философии жизни". В 60-80-е гг. усилиями теоретиков различной ориентации, от феноменологии, прагматизма и экзистенциализма до неопрейдизма, герменевтики и структурализма, конституировалась парадигмальная целостность "гуманистической педагогики". Ее общая направленность выразилась в понимании личности как изначально открытого, проективного (самоактуализирующегося) существа. Созданная О.Большовым версия философии существования, позволила придать человеческой экзистенции позитивные измерения - благодарность, надежда, доверие, а спонтанное стремление к активности истолковать как реализацию креативных начал личности. Таким образом, ведущим приоритетом постмодернистского образования становится саморазвитие личности ребенка в свободных формах деятельности. Отсюда широкое внедрение игровых методик обучения. В свете структуралистского принципа "от логики тождества к логике различия" акцент переносится с универсальных, всеобщих характеристик личности на ее специфические, индивидуально неповторимые особенности, на черты самобытности и уникальности.

Восприятие гуссерлевского понятия "интерсубъективность" открыло возможности преодоления экзистенциального одиночества и социальной отчужденности личности. Субъект-субъектные отношения, с точки зрения постмодернистского дискурса, являются единственно возможной формой педагогических отношений. Место научных принципов организации учителем познавательной деятельности ученика занимает "диалогика партнерства", сотрудничества, сотворчества, основанная на механизмах эмпатии, идентификации воспитателя с воспитанником.

Благодаря другому фундаментальному понятию феноменологии - "жизненный мир" - ведущей целью гуманистической педагогики становится актуализация допредикативных смыслов переживания ребенком мира и своей включенности в него. При этом преодоление отчуждения личности от знаний, норм и ценностей, мыслится как слияние горизонтов индивидуального и культурно-исторического жизненных миров. Открывая для личности пространство со-бытия с другими Я, образование призвано восстановить смысловую целостность культурного поля, что в свою очередь предполагает владение языковыми кодами, необходимыми для понимания культурного текста. Герменевтические аспекты образования приобретают особую актуальность в связи с тем, что интерпретация необходимо включает креативный элемент, т.е. должна выступать как актуализация всегда незавершенного творческого процесса. Однако в этом со-творчестве, идея которого была не чужда и классической образовательной парадигме, потребности индивидуальной самореализации представляются безусловно весомее задач "общего дела", культурной и исторической преемственности.

4. Принимая во внимание постмодернистскую направленность политики и идеологии в области реформирования образования, можно сказать, что состояние современной российской школы является результатом частичной деконструкции ее классической

модели. Для всякого объективного наблюдателя ясно, что потерь здесь пока больше, чем положительных обретений.

Прежде всего отметим утрату образованием ясных целевых установок и приоритетов, что лишь на первый взгляд обусловлено процессами деидеологизации. В действительности же причины лежат гораздо глубже - в сфере структурных изменений общества. Являясь институтом гражданского общества, которое представляет собой систему отношений между самостоятельными социальными субъектами, как субъектами не только деятельности, но и потребностей, образование вынуждено ориентироваться на множественность интересов этих субъектов. С одной стороны, социальное государство призвано путем создания гибкой и вариативной системы образования предоставлять гражданам максимально широкий спектр образовательных услуг, а с другой, объединения граждан, корпорации, муниципальные и др. образования сами вправе создавать необходимые им типы школ. Отсюда неизбежность разрушения прежнего образовательного пространства и возникновение на месте "единства без многообразия" "многообразия без единства". Восстановление целостности образовательной сферы сегодня должно диктоваться не соображениями контроля за нею со стороны государства, а тем, что в школе формируется личность, жизнедеятельность которой не может замыкаться какой-либо узкой, изолированной сферой. Поэтому необходимо определение единой системы приоритетов, представляющих все многообразие национальных, государственных, корпоративных и частных интересов.

Внутренне конфликтной оказывается положение школы, особенно профессиональной, в ситуации "образовательных услуг". Ориентация на "образовательные услуги" ведет к резкой профессионализации учебных заведений, которая в той или иной мере затронула даже общеобразовательную школу. Прагматичное, специализированно-утилитарное отношение к образованию ведет к игнорированию, а стало быть и к вытеснению, гуманитарной и общекультурной подготовки, составляющей, во-первых, необходимое противоядие против узколобого технократизма в профессиональной деятельности, и являющейся, во-вторых, условием личностного развития человека. Намечается тенденция редуцирования образования к обучению, а обучения к профессиональной подготовке. Еще большую тревогу вызывает отстраненность "школы услуг" от воспитательных целей. С одной стороны, школа не может удовлетворять заказ частных лиц на формирование каких-либо политических, нравственных, конфессионально-религиозных взглядов и убеждений, с другой, учащиеся и родители могут обоснованно расценить воспитательные усилия школы или как нарушение принципа свободы совести, или как довесок не предусмотренный "контрактом об услугах". Безусловно, полное исключение воспитательной стороны из образования невозможно. На личностные качества, взгляды, убеждения и ценности учащихся оказывает влияние содержание и характер обучения, атмосфера и правила школьной жизни, общение с учителями и т.д. Поэтому каждый из типов образовательных учреждений должен вырабатывать собственный воспитательный этос на основе единой системы ценностных приоритетов.

Российская школа, в той мере в какой она перестает быть "школой дисциплины", оказывается ближе не к "школе творчества", а к "школе игры". В стремлении к преодолению растущего отчуждения молодежи от культурного наследия находит объяснение широкое внедрение в образование игровых методов и технологий. Давая определенный эффект, они однако не решают, а лишь усугубляют главную проблему. "Учение с увлечением" строится по мерке развлечения, занимательной игры, а не серьезного труда. Игровое отношение к учебе ставит личность в условное отношение к жизни, не позволяет ей достигнуть ее реальных онтологических основ.

Соприкасаясь с жизнью, знанием, ценностями и нормами как с миром виртуальностей, Homo ludens оказывается еще более изолированным от их смысла, чем тот, для кого они даже в непознанном виде таят реальную силу. Главное здесь в том, что игра - это *форма удовлетворения потребностей, а не способ их развития*. Поскольку же настойчивое и упорное освоение научного знания и культурного опыта не согласуется с гедонистическими установками "игрового сознания", школа перестает быть школой труда, заключающего в себе долг и ответственность. Гегелю принадлежат слова о том, что падение духа измеряется тем, чем он удовлетворяется. Низкий уровень массовых духовных потребностей определяет снижение общего уровня образованности людей в нашем обществе. Ухудшение качества общего и профессионального обучения столь заметны, что возникает необходимость определения образовательных стандартов - *минимума образованности*, без которого просто невозможно жить в цивилизованном обществе.

Кризис российского образования многогранен. В нем легко могут быть выделены исторический, культурологический, социологический, психологический, педагогический и другие аспекты. Однако главным нам представляется антропологический план проблемы, поскольку сама сущность образования состоит в становлении человека человеком, в обретении индивидом многомерной личностной идентичности. Поэтому главным сегодня является ответ на вопрос: каким должен быть образ современного человека, чтобы образование могло соответствовать ему?