

ОБРАЗОВАНИЕ НА ПУТИ К ИСТИНЕ

Образование есть институализированная форма трансляции накопленного культурного опыта подрастающим поколениям. Фиксация и трансляция этого опыта происходила в форме знания. Смотрим определение: *«Знание, проверенный общественно-исторической практикой и удостоверенный логикой результат процесса познания действительности, адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий..»* [1.С.192].

Но насколько наше знание, или то, что считается знанием, адекватно отражает действительность? Ведь знание может быть разным: донаучным, обыденным, художественным, научным, и даже скрываться под религиозной или квази-религиозной оболочкой. То есть насколько наше знание истинно? Эта методологическая проблема и заставляет образование как особую сферу социальной практики, специально направленной на формирование сознания, постоянно выдвигать лозунг «Быть ближе к жизни!», который, как всем известно, вовсе не является специфически современным лозунгом.

Наиболее отчетливо и громко, хотя и не в первый раз, обвинение в адрес образования в том, что оно дает не адекватные знания, и призыв повернуть образование лицом к жизни прозвучал в Западной Европе в эпоху **Возрождения**. В педагогике того времени в рамках культурного течения гуманизма формулируется фундаментальный принцип *«природосообразности»* в противовес схоластике.

Т. Мор выступает против словесного обучения за «реалистическое» образование, которое подразумевает обучение тому, что нужно человеку в жизни. В его «Утопии» все дети участвуют в производительном труде, в земледелии, изучая его теоретически в школах и практически на полях; в каждом городе есть лица, которые «освобождены от прочих трудов и приставлены только к учению - это именно те, у кого с детства обнаружили прекрасные способности, выдающийся талант и призвание к полезным наукам» [2.С.139]. То же мы встречаем у Кампанеллы в «Городе Солнца», где все обучение организовано без насилия, «играючи», а «Одновременно с этим водят их [детей] в мастерские к сапожникам, пекарям, кузнецам, строителям, живописцам и т.д. для выявления наклонностей каждого» [3.С.86]. Рабле высмеивает средневековую систему обучения, основанную на заучивании текста, и противопоставляет ей новую систему воспитания, подразумевающую умелое сочетание умственных и физических занятий и отдыха, чему способствуют такие новые для средневековья методы и приёмы воспитания, как непринуждённые беседы и прогулки, а обучение проводится не по латинским книгам, а путем наблюдения за природой, за окружающей действительностью. Монтень призывает учиться «у всякого, кого бы он (ученик) ни встретил - пастуха, каменщика, прохожего; нужно использовать

всё и взять от каждого по его возможностям» [4.С.202]. Петрарка отвергал схоластическую учёность как «болтовню диалектиков» в своём памфлете «О невежестве собственном и многих других», а на первый план выдвигал «моральную философию» античных авторов. Немецкие гуманисты в «Письмах тёмных людей» жестоко высмеивают схоластов за их невежество и формализм, Эразм Роттердамский делает то же самое в своих «Разговорах запросто». Их ненависть к схоластике можно сравнить только с ненавистью римлян к Карфагену, зафиксированной в исторических источниках в известной фразе «Карфаген должен быть разрушен!». Л. Валла в «Диалектических диспутах» выдвигает еще более радикальную цель: скомпрометировать саму аристотелевскую логику как основу схоластики.

Но что же такое схоластика? Тип религиозной философии, подчиняющей философию теологии, разум – вере. Очевидно, для того, чтобы подчинить философию теологии, а разум – вере, схоластике необходимо было обладать хотя бы знанием, что такое разум и философия. И она таким знанием обладала! «Ориентация на жестко фиксированные правила мышления помогла схоластике сохранить преемственность интеллектуальных навыков, необходимый понятийно-терминологический аппарат через реставрацию античного наследия в предельно формальном виде... ее структура оказалась благоприятной для таких, например, областей знания, как логика; достижения схоластов в этой сфере предвосхищают современную постановку многих вопросов, в частности, математической логики» [5.С.667] – это цитата из советского атеистического академического философского словаря.

Таким образом, необходимо понимать, что простая линейная схема развития образования, согласно которой гуманистическая педагогика пришла на смену средневековой схоластике, не верна. На самом деле в образовании эпохи Возрождения мы видим дихотомию *реального* и *словесного* образования и жесткую, непримиримую борьбу двух тенденций, каждая из которых является крайностью, то есть имеет как свои плюсы, так и свои минусы.

Разрешилась эта дихотомия в образовательной практике христианских уравнилельных общин и в реформированных педагогами-гуманистами новых учебных заведениях. В результате родилось нечто третье, лишенное недостатков обеих крайностей. Идеология этой новой педагогической парадигмы может быть выражена в следующих основных принципах: 1) *конечная цель человеческой жизнедеятельности - исполнить свое высшее предназначение «венца природы»;* 2) *этого можно достичь только на путях образования;* 3) *первая задача педагогики и школы – формирование разума как главного божественного дара;* 4) *вторая важнейшая задача педагогики и школы состоит в воспитании нравственности в раннехристианском духе;* 5) *и того и другого, то есть и формирования разума, и воспитания души, можно достичь средствами филологии, а именно – правильно подобранными текстами.*

Окончательно реализована эта новая парадигма была в образовательной практике протестантской Реформации и ее идеологического врага – католической Контрреформации. Инновационной образовательной технологией стала **классно-урочная система**, которую можно назвать первой гуманитарной технологией. А программа новой парадигмы была фундаментально разработана и обоснована Я.А.Каменским в его «Великой дидактике» и «Пампедии», где он прямо ставит задачу «воспитания человеческого рода» в духе христианских добродетелей. Его «Пампедия» есть «искусство вселять благоразумие в умы, языки, сердца и руки всех людей» [6.С.108] с целью «всестороннего облагораживания» [6.С.113]. Недаром в «Материнской школе» он рекомендует: «Смотри не на то, каковы они [дети] теперь, а на то, каковы они должны быть по начертанию Божию» [7.С.17]. Сам Бэкон рекомендует родителям заблаговременно выбирать для своих детей занятия и карьеру и не слишком руководствоваться их склонностями в этом выборе, придерживаясь заповеди: «Optimum elige, suave et tacite illud faciet consuetudo» («Избери лучшее, а привычка сделает его приятным и легким» – изречение, приписываемое Пифагору) [8.С.366].

Схоластика была дискредитирована, подвергнута остракизму, лишена статуса обязательной и фундаментальной дисциплины, но новые учебные заведения – гимназии – заменили ее филологией. Эту новую парадигму можно назвать филологической! Словесное обучение умерло – да здравствует словесное обучение! Таков первый сюжет из истории образования, касающийся призыва «быть ближе к жизни». Он закончился приближением образования, его программ и идеологии, не к «жизни» в ее обыденном понимании в форме успеха, карьеры, благосостояния, удовольствий и т.д., а к ЗНАНИЮ в форме текстов.

Второй сюжет - эпоха **Просвещения**. С требованием приблизить образование к жизни выступает педагогический *натурализм*, наиболее ярко представленный в теории «естественного воспитания» Ж.-Ж. Руссо. «Естественное воспитание», согласно теории Руссо предполагает, что воспитатель на основе уважения к личности ребёнка и глубокого знания его личностных и возрастных особенностей будет лишь создавать ему условия нормального развития, то есть такие условия, при которых его природная склонность к добру будет реализовываться, а злые склонности не появятся. Поэтому и понятие детства для Руссо имеет глубокий смысл: ребёнок это не маленький взрослый, а особый человек, особый мир, с которым необходимо считаться, и который необходимо изучать. Единообразный подход в воспитании в рамках классно-урочной системы совершенно недопустим. «Каждое дитя, рождаясь, приносит с собой особый темперамент, который определяет его способности и характер и который нужно не изменять, а, напротив, развивать или совершенствовать» [9.С. 89]. Соответствуют этому и методы «естественного воспитания»: в свободной деятельности, в труде, на основе собственного опыта ребенка, путём непосредственного познания

природы и окружающей трудовой жизни, в процессе упражнений и развития всех органов чувств. Как можно меньше слов и как можно больше наблюдений, упражнений и опыта.

В педагогической практике эти принципы были реализована И.Б. Базедовым, основавшим в 1774 году в Дессау новое учебное заведение - Филантропин. Отсюда и название этой практики – *филантропинизм*. Основные задачи Филантропина: **учить надо всему, что нужно в этом обществе**. Энциклопедизм, современность, общепольность - вот три понятия, раскрывающие новую учебную программу. При этом надо избегать какого бы то ни было насилия, учить всему шутя, «естественным методом», уроки должны быть приятным развлечением, игрой, а воспитание должно опираться на естественные чувства чести, честолюбия, стыда, отсюда - знаки отличия за примерное поведение.

Как писал Паульсен, в филантропиие выразилось «стремление создать наряду с дряхлой старо-классической системой латинских школ - или, вернее, создать для низвержения ее - тип живого, естественного, современного образования в реалистическом, считающемся с нуждами буржуазии духе» [10.С.148]. Любопытно, что первая кафедра по педагогике была учреждена в Галле Фон-Цедлицем, министром народного просвещения при Фридрихе Великом, для базедовианца Траппа. Этот же министр Цедлиц создал впервые особый руководящий образованием орган - Верховную школьную коллегия, подчиненную самому королю.

Опыт филантропина, однако, был неудачен. Паульсен считает, что причиной неудач – личность самого Базедова, ничего не смыслившего в деле управления и поддержания порядка. Капнист более резко отзывается о Базедове: «грубое шарлатанство, лживые вымыслы и лесть» [11.С.42], на которые поддались вначале и Кант, и Гете, и Гердер, и Рохов. Впрочем, пишет Капнист, Гете вскоре прозрел, а Гердер даже отговаривал одного из своих друзей отдавать своего сына в филантропинум, считая, что Базедову не доверил бы не только детей, но и телят, а филантропинум называя хлевом для гусей [11.С.42]. Шлоссер в свое время о рекламах Базедова высказался иронично: «заявления о предстоящем спасении человечества новыми методами воспитания и преподавания» [11.С.43].

Но неудачи филантропинизма обусловлены, на наш взгляд, не только личностью самого Базедова, но и крайним радикализмом самих новых реформаторов, призывавших отказаться от многих фундаментальных и важных вещей. Посмотрим, против чего они выступали. В эпоху Просвещения естественному воспитанию противостояли *неогуманисты*: И.М. Геснер, И.А. Эрнести, К.Г. Хейне в числе первых. Главная идея неогуманизма - в освоении не только языка, но и образа мыслей древних. Овладение культурным наследием Древней Греции и Рима и изучение математики должны были способствовать формированию у молодежи самостоятельного мышления, формированию мировоззрения и эстетических

вкусов. В Саксонском школьном уставе (1773) Иогана Августа Эрнести, стоявшего 30 лет во главе известной Thomasechule в Лейпциге, рекомендовалось изучать уже и литературу, как древнюю, так и современную. «Кто читает древних авторов и на ряду с этим изучает основы математики, тот изоощряет в себе способность отличать истину от лжи, прекрасное от безобразного; тот обогащает свою память всякого рода тонкими мыслями, тот приобретает умение схватывать чужие идеи и излагать изящно свои собственные, тот извлекает себе на пользу множество принципов, облагораживающих ум и волю; тот изучает, наконец, попутно большую часть вещей, которые может ему дать систематический учебник философии» [10.С.144]. Известно, пишет Паульсен, что «новогуманисты» не могли слышать о филантропизме, испытывали ненависть и презрение к этому течению в педагогике с его реализмом и общепольностью. Есть нечто высшее, считают они, нежели общепольность: **свободное духовное образование и гуманность обладают ценностью абсолютной.**

Опять мы видим не линейную картину, согласно которой пришли некие реформаторы и изменили все к лучшему, а дихотомию *натурализма* и *новогуманизма*, двух крайних позиций, которые имеют и свои плюсы, и свои минусы. Результатом их борьбы стало рождение *реальной школы и нового университета*, которые и стали носителями новой **европейской рационалистической педагогической парадигмы**. Современная философия и наука вступили на университетские кафедры не как готовая школьная система, а как принцип свободного исследования, а университет вместе с этим превратился из идеологического цензора, из школы, охранявшей предания и традиции, в носителя научного прогресса и руководителя в познании истины. В итоге новая философия и современная наука овладели преподаванием на всех факультетах, а философский факультет сделался из низшего высшим; утвердился принцип свободы исследования и преподавания; вместо старого чтения и толкования предписанных книг читались курсы лекций, то есть систематическое изложение основ данной отрасли науки; вместо средневековых диспутов стали проводиться научные семинары; профессор превратился из начетчика в самостоятельного ученого-исследователя; преподавание стало вестись на родном языке.

Эта новая педагогическая рационалистическая парадигма может быть сформулирована в следующих основных принципах: 1) *смысл истории – общественный прогресс*, 2) *смысл человеческой жизни – способствовать этому прогрессу*, 3) *этого можно достичь только на путях образования*, 3) *первая задача педагогики и школы – формирование разума*; 4) *вторая важнейшая задача педагогики и школы состоит в воспитании законопослушного гражданина новой буржуазной республики*.

Итог второго сюжета, связанного с обвинением образования в отходе от действительности и с призывом к образованию повернуться лицом к жизни,

стало и в этот раз приближение образования не к жизни в ее обыденном понимании, а ко все **более достоверным знаниям, к сущности бытия**. И не только к знаниям естественнонаучным, но и к гуманитарным, поскольку процесс секуляризации гуманитарного знания уже шел полным ходом.

Третий сюжет – **XIX век**. Обвинение образования в отдалении от жизни мы слышим от сторонников *материального (реального) образования*, которые заявляют, что школа должна давать знания и умения полезные, то есть такие, которые были бы нужны в обществе, а интеллектуальное развитие учащихся происходит как бы само собой в ходе изучения этих полезных знаний. Согласно Спенсеру, статьи которого становятся особенно популярны в 70-е годы, в обществе нарастает тяга к индивидуальной свободе, и гарантом такой свободы являются «позитивные», то есть «полезные» в этом обществе знания. Спенсер задачу школы видит в том, чтобы дать в руки человека знания, связанные с основными видами его деятельности, которая направлена на: 1) самосохранение, 2) добывание средств к жизни, 3) воспитание потомства, 4) выполнение социальных обязанностей и 5) занятие досуга. С этими основными видами деятельности связаны, по мнению Спенсера, и конкретные учебные предметы: физиология и гигиена, логика, математика, физика, химия, биология, геология, социология, психология, история, литература, иностранные языки, некоторые виды искусств. Древние языки исключались из программы как ненужные. Любопытно, что принцип «полезности», положенный Спенсером в основу его педагогической системы, включал в себя все тот же принцип «природосообразности», но при этом имелось в виду, что по природе своей **люди не равны**. А поэтому и социального равенства (общественный идеал Просвещения) быть не может. Идея о трех социальных уровнях в обществе: высшем, являющемся «мозгом» общества, среднем, «распределительном», и низшем, который кормит себя и остальных, - эта идея делала невыгодным, ненужным и невозможным давать равное образование всем.

Этой тенденции противостояли сторонники *формального образования*, которые видели главную задачу школы в развитии способностей учащихся, прежде всего интеллектуальных способностей. Материалом для этого служили, прежде всего, языки, особенно латинский и греческий, позже - математика. Во главе направления «формального образования» в педагогике стоял И.Г.Песталоцци, согласно которому «Идею элементарного образования нужно рассматривать как идею природосообразного развития и формирования сил и задатков человеческого **сердца**, человеческого **ума** и человеческих **умений**» [12.С.357]. Не трудно видеть в этом идею гармоничного, всестороннего развития личности.

В том же русле формального образования создает свою педагогическую систему ученик Песталоцци Фридрих Фребель, создатель «детского сада». Идея «сада» противопоставлялась Фребелем идее «детохранилища»:

основная цель «детского сада» - содействовать раскрытию «природных» особенностей ребенка, развивать его.

В педагогической теории Гербарта философия указывает цели воспитания и обучения, а психология - пути и способы достижения этих целей. Цель, указанная философией, прекрасна и благородна: гармония воли и этических принципов, идей. Задача школы по Гербарту - воспитание законопослушного, порядочного и добродетельного гражданина. А.И.

Дистервег вводит в добавление к принципу природосообразности принцип культуросообразности («О природосообразности и культуросообразности в обучении») и уже абсолютно подчиняет образование и развитие личности социально-политическому заказу.

Вершиною формального образования стало его философское обоснование Гегелем. Возрастное развитие индивидуальной души от единичного к всеобщему, от случайного к необходимому Гегель прослеживает через понятия ребенок – юноша – муж – старик. Этот процесс развития, резюмирует Гегель, и есть образование. Образование и воспитание, таким образом, есть форма человеческой деятельности по приведению единичного к всеобщему, случайного к необходимому. В этом процессе важнейшую роль играет развитие мышления, интеллекта. «Этому способствует в гораздо большей мере школа, чем семья...в школе непосредственность ребенка теряет свое значение, здесь считаются с ним лишь постольку, поскольку он имеет известную ценность, поскольку он в чем-нибудь успевает; здесь его уже не только любят, но, согласно общим установлениям, критикуют и направляют, согласно твердым правилам, дают ему образование с помощью учебных предметов, вообще подчиняют его определенному порядку» [13.С.87]. Таким образом, индивидуальный дух «должен быть приведен к отказу от своих причуд, к знанию и хотению всеобщего, к усвоению существующего всеобщего образования. Только это преобразование души и называется воспитанием [13. С.74].

Переходя от теории к методике воспитания и обучения, Гегель еще более категоричен: «Скорее следует считать пустой бессодержательной болтовней то утверждение, что учитель должен заботливо сообразовываться с индивидуальностью каждого из своих учеников, изучать и стараться развивать их каждого в отдельности. На это у него нет времени. Своеобразие детей терпимо в кругу семьи, но с момента вступления в школу начинается жизнь по общему порядку, по одному для всех одинаковому правилу». И ниже еще более определенно: «Что касается одной стороны воспитания, именно дисциплины, то мальчику нельзя позволять поступать по собственному желанию, он должен повиноваться, чтобы научиться повелевать. Послушание есть начало всякой мудрости... Напротив, если позволять делать детям все, что им заблагорассудится, да еще сверх этого иметь глупость дать им в руки основания для их причуд, то мы будем иметь дело с самым плохим способом воспитания, и у детей возникнет тогда

достойная сожаления привычка к особой безудержности, к своеобразному умничанью и себялюбивому интересу - корню всякого зла... Это своеволие должно быть сломлено дисциплиной, этот зародыш зла должен быть ею уничтожен» [13. С.86]. «Совершенным извращением дела» считает Гегель «играющую педагогику», которая «серьезное хотела бы преподнести детям под видом игры» и которую, по мнению Гегеля, сами дети не принимают всерьез» [13.С.221].

Мы сталкиваемся здесь с интересным парадоксом. Сторонники формального образования своей гуманной цели – интеллектуально и нравственно развивать всех в равной степени – достигают средствами «негуманной» авторитарной педагогики. В то время, как сторонники материального образования достигают своей негуманной цели – неравного образования – средствами «гуманной» и очень демократичной педагогики.

Борьба двух течений в педагогике XIX века – материального и формального образования – однако, не привела к рождению новой единой для Европы педагогической парадигмы. Этому помешали конкретные социально-исторические условия, главной отличительной особенностью которых стали политизация образования и педагогизация политики: в образовании все больше звучит политическая идеология, тем самым оно все более связывается с политической конъюнктурой, а не с культурой; а в политике появляются необходимость и, главное, возможность воздействовать на поведение и сознание масс, как с благими, так и с противоположными целями.

В таком политизированном виде и существует эта дихотомия материального или формального образования в XX веке. Эту дихотомию на примере образования США мы проанализировали в специальной статье [См.: 14.С.327-336]. На протяжении всего XX века американское образование было ориентировано на прагматизм, берущий свое начало из философии и педагогики Дж. Дьюи, который писал в своей программной статье «Мое педагогическое кредо»: «Единственная возможность научить ребёнка жить в существующих условиях, это создать ему условия для полного *овладения своими собственными способностями*.... это означает так натренировать его, чтобы он сумел полностью и быстро использовать все свои способности, чтобы его глаза, руки и уши стали инструментами, готовыми к действию, чтобы его суждения основывались на *понимании условий*, в которых ему придётся работать, и чтобы его силы, направленные на *выполнение задачи*, были натренированы таким образом, чтобы он мог их использовать разумно и экономно».

Развитие образования в этом направлении, по свидетельству американских исследователей, привело к деградации нации. Leo Gurko в своей книге «Кризис американского духа» (1958) отмечает следующие результаты культурной политики своей страны: антиинтеллектуализм, культ силы и здоровья, ориентация на чувственность в противовес разуму,

выхолащивание культурных смыслов. О последнем подробно писали позже Бодрийар Ж. (Америка. 1986), Фукуяма Ф. (Конец истории и последний человек. 1992), Хардт М., Негри А. (Империя. 2000).

Современное состояние американской школы, развивающейся по пути прагматизма, хорошо описано в книге Айрата Димиева «Классная Америка» [15]: где он описывает работу школы под девизом «No child left behind, Every student can learn, High expectations...», «Ни одного отстающего, каждый учащийся способен учиться и достигать высокого результата». Единственным мерилom является *success* (успех). Не знания, не истина, а успех!

Вместе с тем в мире и в самих США существует противоположная тенденция в образовании, которую католический философ Найт Д.Р. [16] удачно назвал *эссенциализм*, от корня «эссенция» - сущность. Это такое образование, которое нацелено не исключительно на успех в этом обществе и сиюминутные жизненные блага, а на познание сущности вещей, на познание мира и человека в нем.

Эта тенденция не маргинальна, она вполне институализирована даже на уровне государственной политики. Свидетельством чего является доклад государственного Совета Базового Образования в 1950 году, где было рекомендовано: «ввести в систему образования США педагогические элементы европейского типа, например Голландии или **России**». А позже – доклад National Commission on Excellence in Education. A Nation et Risk: The Imperative for Educational Reform (Washington. DC: U.S. Government Printing Office.1983), где было сказано: «педагогические основы нашего общества находятся в состоянии разрухи из-за усиливающегося потока посредственности, который угрожает нашему будущему, как народу, так и государству»».

Нам теперь осталось определить крайние тенденции в сегодняшнем отечественном образовании и найти ту самую золотую середину. Они, эти крайности, не всегда очевидны и, как всегда, маскируются очень демократическими и «гуманными» лозунгами.

В рамках отечественной реформы образования, например, формулируется лозунг вернуть, приблизить образование к реальной жизни путем, во-первых, активизации и самостоятельности студентов, а во-вторых, ориентацией программ обучения на запросы современного общества, потребителя. Реализуется это через компетентностный подход, формулируя задачу «перехода от знаниевой парадигмы к компетентностной». Смысл этого перехода в том, что в современном обществе ЗНАТЬ не достаточно, необходимо УМЕТЬ ПРИМЕНИТЬ знания и получить РЕЗУЛЬТАТ. В рамках этой новой парадигмы компетентность – это только возможность, потенция, а компетенции – действительность, актуализация. Специалист может быть компетентным, то есть обладать знаниями, умениями и навыками, но не уметь реализовать их, то есть свою компетентность, в

обществе. В соответствии с этим перестраивается и учебный процесс: упор делается на активность и самостоятельность самого студента, который теперь должен не только продемонстрировать знания, умения и навыки, но и быть готовым их применить в постоянно меняющейся социальной реальности, к которой, в рамках этой новой парадигмы, его и готовят. Все мы, формируя сегодняшние образовательные программы и программы дисциплин, вынуждены ориентироваться на компетенции.

Нет сомнения в том, что умение применять знания в практической деятельности – очень важное и необходимое умение. Но для этого надо, по крайней мере, **обладать ЗНАНИЕМ**, и при том истинным. Сегодня же часто под лозунгом перехода от знаниевой парадигмы к компетентностной предлагают **пересмотреть сущность и природу самого знания**. Отметим, что сделать это не так трудно, поскольку знание бывает разное: донаучное, житейское, художественное и научное, а порою может скрываться и под религиозной или квази-религиозной оболочкой. Как истина, так и ложь, как правда, так и заблуждение, вероятно, в разной степени, но присущи всем этим формам знания.

Широко распространенный сегодня прием, который, к сожалению, воспроизводится на достаточно высоком уровне – отказ от категории истины. Субъектом познания объявляется каждый отдельно взятый индивид, все мы объявляемся ценными сами по себе как индивидуумы, а потому – носителями каждый своей истины. Знание, таким образом, в лучшем случае деградирует до своей формы обыденного знания, далекого не только от научного, но и от художественного и даже от знания в религиозной оболочке. Поскольку опирается только на личный опыт и здравый смысл. А в худшем случае вовсе испаряется, трансформируясь в мнение, которое отличается от любой формы знания полным отсутствием какой бы то ни было аргументации: «а я так считаю», «а я имею свое мнение».

Так, на одном из научных семинаров, посвященных образованию, мне пришлось услышать такие цифры социологического исследования: только 7% преподавателей считают, что необходимо новое понимание знания. Докладчик дает следующую интерпретацию: 97% преподавателей не готовы к новому пониманию знания, то есть к инновациям, то есть к реформе. Новым понимание знания – это «личностное знание», «неявное знание», то есть «знание, которое не может быть формализовано и передается от личности к личности». Это как? В форме образов? В форме эмоций и чувств? В виде мнений?

Такое выхолащивание образования преподносится под лозунгом личностно ориентированной педагогики, способствующей, якобы, развитию креативности. При этом выхолащивается и само понятие креативности, носящее сакральный смысл и вырастающее из корня *creatio* – сотворение. Сотворить – значит создать новое содержание в новой форме, а не просто соригинальничать. Нечто бессодержательное и бесформенное не является

творением, творчеством. Создается впечатление, что выхолащивание содержания как раз и произошло путем замены понятного термина «творчество» на иностранное «креатив»: креативная личность – это, видимо, как раз такая, которой наплевать и на содержание, и на форму.

Вторая опасность, возникающая на путях прагматизма – это подмена знания информацией. Приходится слышать, что задача сегодняшнего образования – не учить знаниям, поскольку-де нет знаний истинных, все относительно, а учить обрабатывать информацию, что, якобы, позволит студенту или школьнику лучше ориентироваться в сегодняшнем «информационном обществе» и реализовывать свои компетенции. Ложность этого утверждения лежит на поверхности: во-первых, для работы с информацией нужен же какой-то критерий отбора и методология обработки, то есть ЗНАНИЯ; а во-вторых, в скорости и качестве обработки информации человек никогда даже отдаленно не приблизится к компьютеру и на этом пути лишь превратится в жалкий придаток к компьютеру, что сегодня часто и происходит.

Но другой контраргумент лежит гораздо глубже: информация – это атрибут материи, материальной природы, а вовсе не социума. Движение материи есть постоянный процесс обмена информацией. Суперсовременный компьютер – это жалкая техническая несовершенная копия природных систем (клетки, ткани, органа, организма), где процессы обмена информацией происходят гораздо быстрее и сложнее. Феномен же специфический для социальной формы движения материи – не информация, а ЗНАНИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОЦЕССА ПОЗНАНИЯ, НАЦЕЛЕННОГО НА ПОИСКИ ИСТИНЫ. Подмена знания информацией есть выхолащивание всего процесса познания, превращение его в бесконечный бег белки в колесе, в «игру в бисер» из одноименного романа Германа Гессе (1942), когда «все можно толковать» и не надо стремиться к истине, а надо лишь совершенствоваться в толковании. Разум, понимаемый только как индивидуальный интеллект, только как индивидуальная способность логически мыслить, читать – как способность обрабатывать информацию, заниматься интеллектуальными играми, не является фундаментальной ценностью культуры и образования. Фундаментальной ценностью культуры и образования является ЗНАНИЕ как социальный феномен и как результат процесса познания, нацеленного на поиски истины.

С большой долей вероятности можно сделать вывод, что современное образование, скорее всего, как всегда в истории, решит дихотомию эссенциализма и прагматизма в пользу какого-то третьего пути, золотой середины, одинаково далекой от обеих этих крайностей. Современным вызовам в образовании будет отвечать именно та страна, которая сумеет эту золотую середину найти. И именно это и будет настоящей модернизацией образования. Попытаемся нащупать основные принципы этой новой парадигмы:

1. Смысл истории – в прогрессе на путях свободы как способности и возможности человека быть человеком, то есть проявлять свою истинную сущность.

2. Истинная сущность человека – это Разум как социальный феномен, то есть возможность и способность рода (народа, нации, государства) адекватно понимать и изменять к лучшему этот мир и себя в нем.

3. Путь к Разуму лежит через знание вообще как результат познания действительности и научное знание в частности как форму знания, наиболее адекватно отражающую действительность. Сохранение и трансляция такого знания – важнейшая задача образования. А сегодня его важнейшая задача – противостоять выхолащиванию знания из образования.

4. Реформа образования будет способствовать развитию страны и, следовательно, иметь положительный результат. И это будет, вероятно, на пути соединения компетенций с компетентностью, то есть со знанием. Вероятнее всего нас ждет своеобразный **возврат к знаниевой парадигме**, только на новом уровне.

Можно предположить, что на этом пути развития образования вновь актуальным станет научное знание (математическое, физическое, историческое). А компетенции будут востребованы не как путь к личному успеху, а как путь к социально значимому результату, например. Обязательный ЕГЭ как не полностью оправдавший себя эксперимент уйдет в прошлое. Уменьшится повальное увлечение индивидуально-ориентированным обучением креативности, которое почему-то называется личностно-ориентированным. Государство как форма организации нации вернется в образование в качестве основного заказчика, организатора и «держателя акций». При дополнительном частном образовании. А значит, придется отказаться от беспредельной вариативности в программах. Европа, США сегодня идут в обратную сторону – в сторону унификации. Они понимают, что без единой идеологии, единой картины мира невозможна никакая интеграция и глобализация. А мы, как всегда, идем обратно.

В противном случае нас ждет новое средневековье.

Литература

1. Знание // Философский энциклопедический словарь. М., 1983.
2. Мор Т. Утопия. М., Л., 1947.
3. Кампанелла Т. Город Солнца. М., 1954.
4. Монтень М. Опыты. В 3-х кн. М., 1979-1980.
5. Схоластика // Философский энциклопедический словарь. М., 1983.
6. Я.А. Коменский. Д. Локк. Ж.-Ж. Руссо. И.Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. М., 1988.
7. Антология гуманной педагогики. Иисус Христос. Коменский. Ломоносов. Выготский. М., 1996.
8. Бэкон Ф. Сочинения. В 2х т. М., 1977-1978.
9. Руссо Жан-Жак. Пед. сочинения. В 2-х томах. Т.1.М., 1981.

10. Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии. Пер. с нем. М.,1908.
11. Капнист П. Классицизм как необходимая основа гимназического образования. Вып. 2. Исторический очерк развития среднего образования в Германии. М.,1900.
12. Я.А. Коменский. Д. Локк. Ж.-Ж. Руссо. И.Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. М.,1988.
13. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т.3. Философия духа. М.,1977.
14. Фомин А.П. Прагматизм: чужое прошлое как наше будущее // Гуманитарные практики в современном социуме: модернизация и глобализация. Сборник научных трудов. СПб.,2011.
15. Димиев А. Класная Америка. Шокирующие будни американской школы. Записки учителя. Казань, 2008.
16. G.R.Knight Philosophy and Education: An Introduction in Christian Perspective. N-Y. 1998; Философия и образование. Современные теории образования. Пер. с англ. М.В.Бахтина. СПб., 2000.

СОЦИУМ.СОЗНАНИЕ.ЯЗЫК. Сборник. Выпуск третий. СПб.: ЛЕМА, 2013. С.66-77. 2,1 п.л.