



В.В. Краевский

ЧЕМУ УЧИТЬ?

Этот вопрос относится к числу вечных. Ответ на него зависит от господствующих в данную эпоху представлений о том, каким должен быть человек, что он должен знать и уметь, чтобы этим представлениям соответствовать. Иными словами — каким должно быть содержание образования? В эпоху перемен, которую переживает сейчас наше отечество, переходы от одного ответа к другому вполне закономерны. Однако после многих лет поисков однозначного решения проблемы, которое соответствовало бы ожиданиям общественности, стало ясно, что процесс затянулся. Сами слова «реформа образования» стали вызывать аллергию. Так пришли к концепции модернизации образования в нашей стране. Но сама модернизация понимается по-разному. Одни исходят из того, что радикально менять ничего не надо и достаточно лишь некоторое доведение отдельных наиболее обветшавших частей учебных материалов до кондиции, то есть косметическое подновление фасада. Другие еще с середины 1960-х годов требуют принципиальной перемены всей системы взглядов на совокупность проблем, связанных с содержанием образования. В связи с этим в первую очередь нужно вспомнить имена инициаторов теоретической и практической работы в этом направлении — выдающегося ученого-философа Г.П. Щедровицкого и вице-президента АПН СССР А.И. Маркушевича. В 1975 году другой вице-президент, И.Д. Зверев, на Общем собрании АПН СССР, посвященном итогам перехода на новое содержание образования, говоря о трудностях и нерешенных вопросах, о неудаче составителей новых (для того времени) учебных программ, в качестве главной причины назвал отсутствие единого **педагогического** взгляда на все явления, связанные с содержанием образования.

Автор придерживается второй из упомянутых позиций, разделяя взгляды Г.П. Щедровицкого, А.И. Маркушевича и И.Д. Зверева,



а также ученых-педагогов, проведших большую теоретическую работу по проблематике содержания и процесса обучения, М.Н. Скаткина и И.Я. Лернера, с которыми ему довелось работать вместе, в 1960-х – 1980-х годах. В том же направлении сегодня продвигают науку и практику те, кто призывает не ограничиваться косметическими изменениями, а заняться глубоким концептуальным пересмотром наследия прошлого, предлагая вернуть слову «модернизация» его настоящий смысл. Данная статья — попытка человека, еще в начале 1970-х годов оказавшегося свидетелем и участником разработки методологических и конкретно-научных оснований формирования содержания образования, поделиться соображениями по поводу истории и современного состояния этой сферы педагогической науки и практики.

Начнем с общей характеристики происходящего в сфере образования. Смысл всего, что в ней делается, по большому счету, заключается в **гуманистической ориентации**, воплощающей принцип, провозглашенный Конституцией России: «Человек, его права и свободы являются высшей ценностью» (ст. 2). Приоритет человеческого начала отражен в определении образования, содержащемся в Законе об образовании Российской Федерации: «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства». Первое место среди принципов, провозглашаемых Законом, занимают гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Для педагогики это означает переход от авторитарных установок на формирование людей как «исполнителей», винтиков в государственной машине к созданию условий для развития личности.

В начале последнего десятилетия прошлого столетия в России был запущен механизм развития и саморазвития системы образования. Многие сделано для того, чтобы образование стало действенным фактором становления гражданского общества. Однако нелегкий процесс освобождения от догм, сковывающих живую мысль, не проходит гладко. Он характеризуется неравномерностью, отклонениями от прямого пути, а то и явными «откатами» в прошлое, тормозящими движение вперед. Все же, несмотря на рецидивы возврата к однажды преодоленным стереотипам мысли и действия, на вообще присущую сфере образования инерционность, остаются принципы **гуманизации и демократизации, вариативности, альтернативности, многоукладности, развивающего характера образования** и др.

Однако остается сильнодействующим фактором и противодействие переменам. Обратный ход в образовании неизбежно,



В.В. Краевский
Чему учить?

в силу его социальной природы, способствует архаизации общественных отношений. Иногда вместо провозглашенной Правительством Российской Федерации модернизации образования в пору говорить о его «демомодернизации».

Одно из проявлений этой тенденции — попытка возрождения в сфере образования идеологического наследия николаевских времен, представленного в установках, авторство которых принадлежит известному своим консерватизмом министру просвещения графу С.С. Уварову (1786–1855). Он прославился предложенной им чеканной формулой, которую некоторые наши коллеги не прочь сегодня положить в основу подготовки молодежи к жизни. Показательно, что в этом деле ныне действующему президенту Российской Академии образования Н.Д. Никандрову «формула С.С. Уварова “православие — самодержавие — народность” представляется хорошей основой» [1, с. 13]. Смена вех и эпох автора не смущает: «Прошедшие сто семьдесят лет делают необходимой определенную, но не принципиальную ревизию формулы С.С. Уварова» [1, с. 3]. Не принципиальную!

Вполне соответствует этой установке отношение С.С. Уварова к свободе просвещения, образования, к свободе вообще и к объективному научному знанию, выраженное такими словами: «Только правительство имеет все средства знать и высоту успехов всемирного образования и настоящие нужды отечества» (Цит. по [2, с. 248]).

В наши дни содержание образования, в первую очередь школьного, стало полем борьбы мнений, вовлекающей в свою орбиту очень многих представителей этой социальной сферы. Здесь происходит столкновение разных мировоззренческих позиций, философских и социально-ценностных установок, выходящих далеко за рамки самого образования и педагогической науки.

Проблема связана с конфликтом «старое — новое», или «модернизация — демодернизация». Она вовсе не сводится к составлению образовательных стандартов, к выпуску очередной партии учебников, хороших или не очень, и не воплощается только в них, а затрагивает основы общественной жизни и личностной ориентации каждого человека. Необходимо целостное представление, как бы «вид сверху» на всю совокупность вопросов, связанных с содержанием образования, в контексте современного положения дел в российском образовании.

Однако, несмотря на продвижение в теории, в практике разработку материалов, в которых реально воплощается содержание образования, мало что изменилось. Анализ концепций структуры и содержания образовательных областей, проведенный экспертами аналитического центра Министерства образования Российской Федерации



в конце 1900-х — начале 2000-х годов, показал, что авторы практически всех теорий руководствовались при отборе содержания не столько особенностями определенной возрастной группы учащихся (добавим — и логикой педагогического процесса), сколько интересами развития данной области знаний, устранением ее внутренних противоречий. Однако ориентация только на логику развертывания предметного знания обуславливает **фрагментарность, разрозненность формируемых знаний и способов деятельности**, становится причиной формализма в знаниях учащихся, препятствует переносу знаний из одной образовательной области (или предмета) в другую. Такой подход приводит к неоправданным повторам в содержании отдельных курсов, предопределяет значительную рассогласованность, нескоординированность содержания различных образовательных областей и в итоге — значительную перегрузку учащихся. Главное в том, что все это в конечном счете приводит к фрагментарности сознания, по утверждению ряда философов, анализировавших социальную ситуацию 1980–1990-х годов, присущую многим нашим соотечественникам.

В поисках факторов, определяющих такое положение дел, придется совершить небольшой исторический экскурс.

Сегодня сосуществуют разные концепции содержания образования, истоки которых уходят в прошлое. Каждая из них связана с определенной трактовкой места и функций человека в мире и в обществе. Социальный смысл этих концепций состоит в ответе на главный вопрос: человек — цель или средство, он живет для государства или государство существует для него?

Можно выделить по меньшей мере три концепции содержания образования, появившиеся последовательно в истории отечественной педагогики и отражавшие разные позиции в этом вопросе.

Одно из определений содержания образования, имеющее достаточно давнее происхождение, трактует его **как педагогически адаптированные основы наук, изучаемых в школе**. Оставляя в стороне такие качества личности, как способность к самостоятельному творчеству, умение реализовать свободу выбора, справедливое отношение к людям и т.п., эта концепция направлена на приобщение школьников к науке и производству, но не к полноценной самостоятельной жизни. Фактически человек выступает здесь в ряду средств производства, как «производительная сила». Эта трактовка существует со времени постановлений ЦК ВКП(б) начала 1930-х годов.

С точки зрения мировоззренческой ориентации такое понимание содержания образования и других педагогических реалий



В.В. Краевский
Чему учить?

можно охарактеризовать как сциентистское. Сциентизм абсолютизирует роль науки в системе культуры человеческого общества. При этом наивысшей ценностью считаются стиль и общие методы построения знания, свойственные естественным и точным наукам, которые рассматриваются в качестве образца научного знания вообще. Сциентистские установки выражаются во внешнем подражании точным наукам: в искусственном применении математической символики, придании философским и социально-гуманитарным рассуждениям формы, характерной для точных наук.

Откат в педагогическом сознании и в практике на несколько десятилетий назад в понимании содержания образования и воплощении соответствующих представлений в практику формирования образовательных стандартов заставляет вспомнить давний и весьма неудачный опыт введения в школу программ и учебников в 1970-х годах.

Глубинной причиной подобных неудач и, в конечном счете, несоответствия запросам общества и реальной ситуации является закоренелый технократизм — одно из проявлений сциентизма, имеющий давние корни еще с дореволюционных времен. Здесь уместно напомнить, что К.Д. Ушинский, отвергая пренебрежительное отношение к гуманитарному знанию и задачам «общего гуманного развития современного человека», весьма саркастически высказывался о возникшем в его время культе математики. Он отмечал, что «нередко с глубоким знанием математики уживаются в голове самые дикие, уродливые фантазии и упорнейшие, ограниченнейшие предрассудки» [3, с. 265], что «исключительное занятие математикой кладет иногда особенно вредный в жизни отпечаток на человека, сообщает его мыслям именно эту математическую прямолинейность, делает его взгляды на жизнь односторонними, придает им какую-то особенную сухость и безжизненность» [4, с. 147].

Этот технократически-математический крен в образовании имеет очевидные отрицательные последствия в реальной жизни. «Недостаток общего гуманного образования, — писал Ушинский, — недостаток знакомства с специальными общественными науками и преобладание математического и технического направления составляют, без сомнения, одну не из последних причин замечательного бессилия и бесплодия нашей администрации, которая, несмотря на свою громадность, математическую рассчитанность и вечное движение своих бесчисленных колес, дает так мало положительных результатов» [4, с. 148].

Стремление включить в школьные программы и учебники «всю» математику, «всю» химию, вообще всё научное знание, которое



непрерывно разрастается и множится, является одной из главных причин пресловутой «перегрузки» школьников учебными занятиями, отягощающей школьное образование на протяжении многих лет.

Другое определение содержания образования представляет его как **совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками**. Оно вполне согласуется с конформистскими позициями, поскольку не раскрывает характера этих знаний и умений и не основано на анализе всего состава человеческой культуры. В этом случае и требования к образованию соответствующие: необходимо и достаточно передать подрастающему поколению знания и навыки по языкам, математике, физике и другим учебным предметам — опять же основам наук.

Стремление к отказу от жестких авторитарных схем, связанных с манипулированием учащимися, и ориентация на всестороннее развитие, проблемное обучение, повлекли за собой в 1970–80-х годах усиление внимания к философскому, методологическому и теоретическому осмыслению педагогической науки и практики. В контексте этих тенденций был предложен **культурологический подход** к построению концепции содержания общего среднего образования, соответствующий установкам гуманистического мышления. Это концепция содержания образования, рассматривающая его как **педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре (разумеется, не по объему), человеческой культуре во всей ее структурной полноте**.

Содержание, изоморфное социальному опыту, согласно излагаемой концепции, состоит из четырех основных структурных элементов: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов — знаний; опыта осуществления известных способов деятельности — в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности — в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений — в форме личностных ориентаций.

Усвоение этих элементов социального опыта позволит человеку не только успешно функционировать в обществе, «вписываться» в социальную систему, адаптироваться к ней, но и действовать самостоятельно, творчески. Концепция ориентирует педагога на специальную работу, содействующую становлению человека, способного к сопереживанию, готового к свободному гуманистически ориентированному выбору, индивидуальному интеллектуальному усилию и самостоятельному, компетентному и ответственному



В.В. Краевский
Чему учить?

действию в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни, уважающего себя и других, терпимого к представителям других культур и национальностей, независимого в суждениях и открытого для иного мнения и неожиданной мысли.

Такой подход предполагает, что содержание рассматривается в единстве следующих аспектов: социальной сущности, педагогической принадлежности содержания образования и системно-деятельностного способа его рассмотрения.

Учет целей, теории и практики образования позволяет определить следующие **принципы построения его содержания**.

Первый — принцип соответствия содержания во всех его элементах и на всех уровнях его конструирования общим целям современного образования. Именно из этого принципа вытекает необходимость предусматривать в составе содержания, кроме традиционно выделяемых элементов — знаний, умений и навыков, — также и такие, которые в соответствии с гуманистической и личностной ориентацией образования отражают опыт творческой деятельности и личностного отношения к общечеловеческим ценностям. Когда эти элементы содержания передаются школьникам в процессе обучения, это способствует развитию у них самостоятельности, творческих возможностей, воспитанию необходимых в современном обществе качеств, формированию умения учиться, ориентироваться в стремительном потоке научной и политической информации.

Позиция практики применительно к построению содержания образования и его теоретическому анализу отображена в принципе учета единства содержательной и процессуальной сторон обучения.

Содержание образования **реально, а не в проекте** существует лишь в процессе обучения. Этот принцип противостоит односторонней ориентации, рассматривающей содержание в отрыве от педагогической реальности. Он означает, что, проектируя содержание учебного предмета или учебного материала, необходимо учитывать имеющиеся методы, закономерности, принципы и возможности обучения в целом, а также обозначать в явном виде в программах и учебниках не только содержание само по себе, но и способы передачи школьникам, усвоения ими этой части содержания.

Еще один принцип — структурное единство содержания образования на разных уровнях его формирования при движении от общих к более частным и конкретным формам, а в конечном счете — к его реализации в процессе обучения.

В соответствии с этим принципом содержание образования не должно рассматриваться как простая сумма создаваемых независимо



друг от друга учебных предметов или учебных программ, как это бывало в прошлом и случается по сей день. Отдельные предметы уже в исходном пункте их построения должны быть ориентированы на общее представление о составе и структуре содержания образования. Смысл данного принципа состоит в обеспечении единства подхода к построению каждого учебного предмета и ко всем учебным материалам.

Одно из следствий такого единства — определение межпредметных связей в их общих характеристиках еще до построения самих учебных предметов, на первом уровне формирования содержания. Там эти связи выступают как допредметные и составляют структуру содержания на уровне общего теоретического представления. На последующих стадиях построения содержания они получают более конкретное наполнение. Главное в том, что согласование учебных предметов по содержанию должно осуществляться не после того, как учебные предметы уже полностью сформированы и создан комплекс учебных материалов к ним, а до этого — хотя бы в общих контурах, без деталей.

Весь процесс формирования содержания осуществляется на **пяти уровнях**. Первый, как отмечалось, — *уровень общего теоретического представления*. Содержание образования на этом уровне выступает в виде представления о составе (элементах), структуре (связях между элементами) и функциях социального опыта в его педагогической трактовке.

Следующий уровень — *уровень учебного предмета*. Здесь представление о том, чему нужно учить, приобретает более конкретный вид. Обозначаются те участки социального опыта, которыми должен овладеть школьник в ходе собственной *деятельности*, имеющей для него личностную значимость.

Третий уровень — *уровень учебного материала*. На этом уровне наполняются те элементы состава содержания, которые были обозначены на первом уровне и представлены в форме, специфической для каждого предмета, на втором уровне учебного предмета.

На четвертом уровне действуют учитель и ученик, и содержание образования существует не в проекте, а в педагогической действительности, *внутри практической деятельности обучения*.

На последнем, пятом, уровне содержание образования выступает как *результат обучения*, оно становится результатом деятельности и достоянием личности обучающегося. Это — итог всей работы.

Более конкретное представление о концепции поможет получить следующая схема, обозначающая в общем виде процесс формирования содержания образования.



В.В. Краевский
Чему учить?

Структура формирования содержания образования

I. Проектируемое содержание					
Уровни	Формы фиксации		Характеристика содержания как системы		
	Концептуальная	Нормативная			
1. Уровень общего теоретического представления	Теоретическая концепция содержания образования	Допредметный минимум содержания образования	Состав	Структура	Функции
2. Уровень учебного предмета	Научные методики преподавания учебных предметов	Учебные стандарты, программы и т.д.	"	"	"
3. Уровень учебного материала	Теория учебника	Учебники, наглядные пособия и другие средства обучения	"	"	"
II. Реализуемое содержание					
Способы реализации					
4. Уровень процесса обучения	Опора на концепцию содержания образования в планировании обучения и в осмыслении учителем собственных действий в ходе методической рефлексии	Включение учебного материала в процесс обучения с учетом личного опыта ученика	Состав, функции и структура содержания образования как системы		
5. Уровень структуры личности учащегося	Усвоение в ходе и в результате учения и творческой самореализации		Состав, функции и структура содержания образования как личного достояния ученика		

В этой таблице обозначено место образовательных стандартов в контексте формирования содержания. Понятно, что каждый из них должен строиться в соответствии с общей структурой содержания, т.е. представлять в конкретной форме его основные элементы.



Цель образовательной деятельности воплощается в содержании образования, а стандартизация выступает как способ нормативного воплощения содержания образования на уровне структуры личности школьника. Поэтому о стандартах следует говорить в связи со всеми другими уровнями формирования содержания образования, исходя из представления о содержании образования в целом.

Одно из назначений образовательного стандарта — **диагностировать достижение цели**. В соответствии с определением цели общего образования интегральным показателем ее достижения является **образованность** — качество личности, формируемое у человека в процессе трансформации социального опыта в опыт личный. В нормативном плане стандарты следует рассматривать как **систему рамочных ограничений**, определяющих поле широкого конструирования вариативного содержания образования.

Стандарт устанавливает те элементы образования, без которых нельзя считать образование, получаемое выпускником каждой ступени, полноценным. В первую очередь это относится к структуре содержания, отображенного в стандарте. Эта структура должна быть представлена в стандарте во всей ее полноте. Именно поэтому главной позицией должно быть представление о содержании образования.

Изложенное выше содержит основания для разработки общепредметного минимума содержания образования как исходного для составления образовательного стандарта. Приведем их в качестве вывода из предыдущей части текста:

— общепредметный образовательный минимум разрабатывается на основе целей общего образования, и эта разработка предшествует дальнейшему проектированию стандартов;

— общепредметный образовательный минимум охватывает все четыре элемента содержания образования, включая опыт творческой деятельности в обобщенном виде. Например, в него могут быть включены общие характеристики опыта творческой деятельности: самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в знакомой ситуации; видение новой функции объекта; самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новый; видение структуры объекта; альтернативное, разностороннее видение объекта (проблемы), т.е. видение возможных решений данной проблемы, различных способов решения, наличия противоречивых доказательств; построение принципиально нового способа решения в отличие от других известных. Очевидно, все эти виды опыта творческой деятельности могут и должны быть конкретизированы затем на конкретном пред-



В.В. Краевский
Чему учить?

метном содержании в каждой образовательной области и учебном предмете.

Определенные трудности представляет отражение в нормативной форме четвертого элемента содержания образования — эмоционально-ценностных отношений. Такие отношения не должны быть адресованы школьнику в прямой форме, поскольку индоктринация противоречит духу современного образования. Отобразить в стандартах возможно само **наличие у школьника личностных ориентаций** и механизмов развития соответствующих качеств: способность дать собственную оценку тем или иным событиям, высказываниям, поведению — своему и других людей; способность осмысленно выйти из ситуации, требующей нравственного выбора и т.д.

Предлагаемый подход несовместим с подходом сциентистским. Это разные концептуальные позиции. Борьба с перегрузкой путем механического сокращения текста бесполезно. Пока мы учим не культуре в ее структурной полноте, а лишь одной ее части, хотя бы и очень важной, готовим школьников не к жизни, а к вузу, ничего не может измениться в принципе. В русле культурологического подхода, предполагающего выделение в каждом предмете одних и тех же частей культуры, любой предмет, в том числе физика, математика, химия, будет реализовывать, в числе прочего, также и функцию развития творческих способностей учащихся, их эмоциональной сферы и ценностных ориентаций. Например, нет принципиальных различий в физической сущности процессов, происходящих, с одной стороны, в атомном реакторе электростанции, а с другой — в атомной бомбе, и *ученый-физик*, пока он действует *строго в рамках своей научной дисциплины*, не различает их, описывает одной и той же формулой. Но *преподаватель физики* не имеет морального права так поступать. Его рассказ о возможностях применения этого достижения современной науки в гуманных или антигуманных целях будет частью воспитания, реализуемого в образовании.

В процессе проектирования учебного предмета (образовательной отрасли) выясняются два важных обстоятельства. Во-первых, не все учебные предметы представляют собой основы наук. Например, нет науки, которая называлась бы «иностранная литература» или «литература». Во-вторых, и такие предметы, как физика или история, не должны быть просто сокращенными копиями соответствующих наук, а должны, напомним, включать в себя **все** структурные элементы содержания. В-третьих, главным ориентиром для разработки учебного предмета будет не логика науки, а логика образовательного процесса, в первую очередь — условия протекания и закономерности



процесса обучения, в котором данный раздел содержания образования реализуется, доводится до каждого школьника.

Место и функции учебного предмета определяются, в конечном счете, образовательными целями. Если ставится цель научить школьников практическому владению иностранным языком в некоторых пределах, это значит, что они не обязаны усваивать основы соответствующей науки — лингвистики. Другое дело, что методисты, составители учебных программ и учебников будут учитывать данные этой науки при составлении методических рекомендаций и учебных материалов. Сами же ученики должны лишь руководствоваться некоторыми правилами с практической целью.

Что касается учебного предмета «литература», то его основная функция — приобщение школьников к искусству художественного слова, подготовка их к непосредственному эмоциональному восприятию действительности. Этот предмет — прежде всего средство воспитания чувств. Ведущий элемент в нем — эмоционально-ценностные отношения. Структурировать этот предмет в соответствии с логикой науки — литературоведения — было бы, с нашей точки зрения, неправильно. Знания, которые получает школьник в этом случае, не совпадают с научными, поскольку художественно-образное отражение действительности имеет другую природу. Наука жизни — не физика и не литературоведение, у нее другой способ существования и воздействия на человека.

О преподавании литературы наши писатели в недавнем прошлом сказали много нелестных слов. Сетовали на то, что в школе анализом разрушают целостность художественного произведения. Лепестки под микроскопом — уже не роза. На втором съезде писателей А. Твардовский говорил: «Курс литературы не приучает, а отлучает от школы». Ю. Бондарев признался, что в школе у него убили любовь к Гоголю. Историю о наказании за нестандартность поведаль читателям «Литературной газеты» в 1984 года В. Каверин. Он решил помочь восьмикласснице, дочери друзей, и написал за нее сочинение на тему ««Горе от ума» и русское общество начала XIX века». Нестандартный его труд не получил признания, хотя, сообщает писатель, ему удалось написать сочинение без грамматических ошибок и русское общество XIX века было «отражено». Обычно, отмечает он, «...школьники пишут сочинения по литературе с полным равнодушием, с холодным, абстрактным отношением к «образам», «сюжетам», «идейно-художественному богатству» изучаемых произведений. Опытная учительница сразу отличила мое непохожее на другие сочинения и эту непохожесть удостоила даже не тройки, а двойки...». Еще пример — из письма в министерство: «Мальчик



В.В. Краевский
Чему учить?

у меня чувствительный. Читал «Муму» — плакал. Потом в школе стали «проходить» Тургенева. Приходит сын и спрашивает — мама, а разве собака может быть образом?»

Теперь становится понятно, почему реформы образования, невзирая на благие намерения их инициаторов, не могли сдвинуть с места дело с совершенствованием содержания образования, преодолением пресловутой «перегрузки» и т.п. Поистине, хотели как лучше... Практика показала, что в тех случаях, когда составители учебных материалов, заботясь о повышении их научного уровня, забывали о педагогической действительности, их постигала неудача.

О перегрузке, кстати, говорят давно. Еще 1970-х и в начале 1980-х годов уделялось много внимания преодолению усложненности программ и учебников для средней школы и тому, к чему она приводила, — перегрузке учащихся. Отмечалось, что курсы истории перенасыщены фактическим материалом: фактами, датами, деталями. Президент АПН СССР М.И. Кондаков, выступая тогда перед педагогами, привел имя одного деятеля, упомянутое в школьном учебнике истории. Он выяснил, что этот персонаж никому из историков, кроме самого автора, неизвестен, и даже в энциклопедии он не упоминается. А восьмиклассник должен его запомнить. По географии ученики должны были заучить шесть типов климата Австралии. В VI классе пришлось отменить экзамен по геометрии, потому что никто — ни учителя, ни родители, среди которых были и кандидаты физико-математических наук, — не могли понять, что такое написано в учебнике.

Однако «перегрузка» — только небольшая видимая всем и сразу верхушка айсберга. Она не существует как отдельная проблема, и преодоление ее невозможно, пока порождающие ее представления остаются. Об их живучести свидетельствуют материалы уже постсоветского периода.

Заглянем в сборник образовательных стандартов, опубликованный в 1998 году [5]. Трудно избавиться от ощущения *deja vu* — ранее виденного и давно слышанного.

Открываем первую книгу стандартов: «Прочитайте фрагменты из романа И.А.Гончарова «Обломов»... Раскройте идейный смысл и художественное своеобразие эпизода, укажите его роль в романе. Как в споре героев проявляются их жизненные позиции? На чьей стороне автор? Отвечая, попытайтесь использовать понятие *речевая характеристика*» (5, кн. 1, с. 146). Жаль, мы уже никогда не узнаем, как справился бы с этим заданием В.Каверин. Особенно — с идейным смыслом. Мелькают требования: «знать конкретно-историческое и общечеловеческое значение образов-персонажей; основные роды и жанры литературы», дать «идейно-художественный анализ...».



Мало кто из родителей сегодняшних школьников слышал о промышленных способах получения метанола. Но по замыслу составителей и редакторов стандартов 1998 года об этом **обязательно** должны знать их дети. Кроме того, они обязаны уметь «по характерным реакциям распознавать разные виды пластмасс». Есть еще и такие требования: охарактеризовать промышленные способы переработки метанола, собрать шаростержневую модель этанола, охарактеризовать строение и функции клеток прокариот и эукариот, а также особенности питания автотрофных и гетеротрофных организмов, сапрофитов и паразитов. Надо подчеркнуть, что все это — из **обязательного минимума** требований к ученику основной школы. А еще он **обязательно** должен уметь сравнивать строение и функции клеток бактерий, грибов, растений, животных.

Надо еще выучить многое — об аэрокосмических (фотографических, электронных, геофизических, визуальных) и других методах географических исследований, перечисление которых занимает целую страницу второй книги двухтомника [5. кн. 2. с. 174]. Школьникам надо знать, когда случились революция в Португалии, убийство Дж. Кеннеди, «странная война» в Западной Европе и т.д. Требуется обосновать критерии периодизации, назвать основные периоды истории Китая в 1945–1990 годах. Возникает вопрос: зачем это нужно заучивать, для тренировки памяти перед экзаменом или для жизни?

Многие годы процветал у нас диалектический материализм, а мышление получилось идеалистическим. Разве это не наивный идеализм — полагать, что школьники непременно и в лучшем виде усвоят весь предложенный им материал, независимо от его качества и количества?

О «сухом остатке» такого обучения можно судить по материалам небольшого эксперимента на тему «Отсроченные результаты школьного образования», проведенного в Санкт-Петербурге осенью 2000 года.

Вот как выглядит готовность ста руководителей и учителей (!) общеобразовательных школ к ответу на вопросы школьных (!) экзаменов. Свободно на вопросы по физике могли ответить лишь от 11 до 18 респондентов, причем 11 из них являются учителями физики. Понятие аллотропии не известно 59 учителям — участникам опроса, и только один из ста считает, что его должен знать каждый культурный человек. Вот как выглядят познания педагогов по биологии: «Фенотип своего организма смогли бы описать полностью или частично лишь 14 учителей, только 22 респондента считают, что это должен уметь каждый культурный человек... 37 респондентов не смогли бы рассказать о биогеоценозе дубравы и цепях питания



В.В. Краевский
Чему учить?

в ней. Понятия гетерозиса, полиплоидии и мутагенеза не смогли раскрыть более половины опрошенных, и только четверо считают, что это должен знать каждый культурный человек» [6, с. 11–14].

Вывод можно обозначить вполне определенно. Не будем себя обманывать. Эволюция керосиновой лампы, постепенное и плавное ее совершенствование никогда не привели бы к изобретению лампы электрической. Нужна смена позиций, а не штопка дыр в стандартах, программах, учебниках, сводящаяся к работе ножницами и клеем. Ни двенадцатилетнего, ни тридцатилетнего срока не хватит, чтобы дети (а через тридцать лет уже не дети) на школьной скамье познали все, что может предложить наука, необъятная и постоянно расширяющаяся, как сама Вселенная.

Однако ученые самого высокого ранга, увлеченные именно наукой и искренне желающие помочь школе, как показала жизнь, обычно мало думают о специфике школы и целях общего образования.

Можно вспомнить случай почти анекдотический. Однажды, еще в далеких пятидесятых, из Академии педагогических наук отправили на рецензию в Академию наук СССР проект программы по английскому языку для средней школы. Пришел эмоционально насыщенный ответ со многими восклицательными знаками. Рецензенты требовали немедленного увольнения авторов программы, которые, по их мнению, — круглые невежды, поскольку из шестнадцати временных форм английского глагола предлагают школе лишь четыре. Пришлось снаряжать экспедицию в АН СССР, чтобы объяснить — цель общего образования не та. Объяснить вроде бы элементарное: что в общеобразовательной средней школе не изучают теоретическую грамматику, а лишь дают умение немного говорить, читать, понимать на слух английскую речь, говорить на предложенную тему и т. п. Для этого знать шестнадцать временных форм глагола не обязательно.

Нечто подобное произошло в те же годы в США с изготовленными в спешном порядке учебниками математики. Сами американцы, критикуя то, что получилось, писали, что профессора — сочинители учебников забыли про учеников и писали по привычке для таких же профессоров, как они сами.

Наши соседи по планете уроки, кажется, извлекли. Слишком наглядными оказались следствия, к которым ведет боязнь не расплескать часть содержимого из сосуда с драгоценной научной влагой, пока донесут его до школьной парты. Президент Американского общества философии образования У. Файнберг более десяти лет назад писал, что для американцев в последние десятилетия стимулом переориентации системы образования стала Япония, где, как известно, приоритетом является отнюдь не физика или математика,



а эстетическое воспитание [7, с. 135]. Стоило бы задуматься над тем, почему столь экзотическое предпочтение не мешает Стране восходящего солнца бежать впереди планеты всей по пути развития «высоких технологий».

Во Франции «характерное для послевоенного периода гипертрофированное внимание школы к формированию технических навыков у учащихся повлекло за собой недостаточное развитие их эмоциональной сферы» [8, с. 136].

Об эмоциональной сфере, точнее, о ее оскудении — разговор особый. Замена реального мира виртуальным в сознании нашего современника перестала быть сюжетом околонуточной фантастики. Компьютеромания — эпидемия международная. По этой части мы не сильно отстали от остального мира, а юноша, ограбивший зарубежный банк, не выходя из своей квартиры в Петербурге, вообще оказался в первых рядах международной когорты хакеров. Надо ли этому радоваться? Мнения расходятся. Но вполне однозначны эмоции шестиклассника, выразившего их в стихах:

...А я люблю уже давно
Играть с компьютером бесшумным,
И мне не нужно ничего,
А лишь общаться с другом умным...
Я так люблю свою «игрушку»,
Не променяю ни на что.
Она поможет в жизни трудной
Мне разобраться «кто есть кто».

Ничего ему не нужно, кроме машины, она ему поможет и в людях разобраться... Не потому ли он так думает, что учили его в основном машинам и формулам, а не межличностным отношениям? Говорит директор московской «Школы Самоопределения» А. Тубельский: «Очевидно, что изучение точных наук — далеко не единственный способ познания мира. Но нас по-прежнему продолжает устраивать, что в школе дети в основном изучают именно точные науки. Неужели мы и правда думаем, что знание графиков, функций и амфотерных гидроксидов в жизни пригождается больше, чем умение читать и любить книги?»[9]

Не будем, однако, путать компьютероманию с компьютеризацией как средством реализации важнейшего педагогического принципа информатизации образования. Но и этот принцип может действовать с пользой лишь в рамках принципа гуманизации образования, который должен иметь безусловный приоритет.

Самый трудный вопрос — как обстоит дело сегодня? Чем кончилась большая работа, проведенная Министерством образова-



В.В. Краевский
Чему учить?

ния, в которой были учтены также и соображения, высказанные в данной статье, предпринята попытка выйти на новый уровень мышления исходя из новых социальных, образовательных и научно-педагогических реалий?

В 2002 году немало усилий к созданию нового поколения образовательных стандартов приложил временный научный коллектив (ВНК) при министерстве. Приходилось преодолевать сопротивление, оказываемое с разных сторон, иногда неожиданное — со стороны педагогов-методистов. К сожалению, сдвига в отношении крупных ученых — специалистов в области наук, преподаваемых в школе, к педагогическим аспектам этой работы не произошло. Сциентистское представление о содержании образования, сводящее последнее к основам наук, оказалось непотопляемым.

По поводу проекта Федерального компонента стандарта общего образования, разработанного в 2002 году, комиссия Российской академии наук высказала замечания. Этот проект ее не удовлетворил. Вряд ли возможно было сделать так, чтобы все были довольны. Но недовольным можно быть по-разному. Пока педагоги сетуют на перегрузку, которая, вопреки стараниям разработчиков, явила себя и в новых стандартах, академические математики, как напечатано в еженедельнике «Поиск», «вступились за свою дисциплину... часы, отведенные на обучение математике, сокращаются, упрощается ее преподавание». Это, говорится дальше, «касается и других естественнонаучных дисциплин». Например, «отсутствует материал по полимерам» [10].

Одно только можно сказать, точнее, повторить, насчет подобных упреков. Дело не сдвинется с места, если подход к нему будет сциентистским (в педагогике это значит — предметоцентристским), и учить будут основам наук, а не культуре. Тогда сокращение учебного материала ни на 20%, ни на 50% не поможет. Можно многократно рубить у ящерицы хвост, и каждый раз он будет отрастать заново.

Нельзя утверждать, что разработки, которые получились, были идеальными. Все та же перегрузка дает метастазы, невзирая на хирургию. Не так просто преодолеть химеры предрассудков, которым подвержены составители конкретных стандартов и программ по предметам. Однако эти разработки свидетельствовали об определенном продвижении в представлениях о назначении и структуре школьных предметов и о содержании образования в целом. В некоторых стандартах (по иностранному языку, обществоведению) нашла воплощение культурологическая концепция содержания образования.

Однако в дальнейшем, при доработке стандартов, уже без участия ВНК, движение пошло в обратную сторону. Обозначился разрыв между декларируемым и реально проектируемым.



С одной стороны, на совещании в Министерстве 23 декабря 2003 года, посвященном проекту федерального компонента стандарта, было отмечено, что обсуждаемый стандарт имеет общекультурную направленность, его цель — соответствовать требованиям современного общества. Нечего возразить по поводу той части стандартов, где обозначены общие установки и цели обучения каждому предмету. В цели преподавания химии, например, входит «развитие познавательных интересов и интеллектуальных способностей» и «применение полученных знаний и умений для безопасного использования веществ и материалов... решения практических задач в повседневной жизни» [11, с. 176].

Составители учебного плана внимательно отнеслись к его гуманитарной части. В ней увеличено количество учебных часов, хотя жаль, что это не коснулось важнейшего предмета «обществознание». Предусмотрено введение в профили гуманитарной направленности интегрированного учебного предмета «естествознание», что дает возможность экономить учебное время и использовать его резерв на расширение содержания профильных учебных предметов (литературы, языков, истории).

С другой стороны, упорное сопротивление новому и верность сциентизму и предметоцентризму приводят к тому, что модернизация сводится к изъятию из перечня изучаемых одних тем и добавлению других, к включению в стандарт умений, не нужных в повседневной жизни и лишь усложняющих жизнь тех школьников, которые не собираются посвятить себя научной работе в обозначенной данным предметом сфере. Например, невозможно понять, зачем нужно **всем** то, что включено в раздел «Обязательный минимум содержания основных образовательных программ» стандарта основного общего образования по химии: «Проведение расчетов на основе формул и уравнений реакций: 1) массовой доли химического элемента в веществе; 2) массовой доли растворенного вещества в растворе; 3) количества вещества, массы или объема по количеству вещества, массе или объему одного из реагентов или продуктов реакции» [11, с. 177].

Стандарт по обществознанию — шаг назад по сравнению с проектом стандарта по обществоведению [12], в котором разделы обязательного минимума по этому предмету были структурированы в соответствии с культурологической концепцией, по пунктам «ценностные ориентиры», «знания», «способы деятельности», «опыт». Теперь эта структура размыта, по-видимому, ради унификации всего материала стандартов, лишь в малой степени учитывающих новые подходы. По-прежнему нет ответа на вопрос: где



В.В. Краевский
Чему учить?

меньшее зло — в наличии стандартов или в их отсутствии? По-видимому, проблеск появится, когда в массовое сознание, в том числе педагогическое, пробьется через тысячелетия свежая древнеримская мысль: *Non ad scholam, sed ad vitam discimus* — «Не для школы учимся, а для жизни».

В заключение остается добавить, что, если принять во внимание все обстоятельства, без утайки изложенные в этой статье, легко понять, почему ситуация в данной сфере социальной практики не вызывает оптимизма. Особенно если учесть последние изменения в законодательстве, касающиеся образования и несущие на себе отчетливую печать социального суицида.

Литература

1. Никандров Н.Д. Формирование личности молодого человека в школе и вузе: ценностный подход // Формирование личности молодого человека в школе и вузе (материалы научно-практической конференции). Владивосток, 2000.
2. Шпет Г.Г. Сочинения. Очерк развития русской философии. М., 1989. Ч. 1.
3. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения Н.И. Пирогова // К.Д. Ушинский. Проблемы педагогики. М., 2002.
4. Ушинский К.Д. Письма о воспитании наследника престола // К.Д. Ушинский. Проблемы педагогики. М., 2002.
5. Учебные стандарты школ России: государственные образовательные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования / Под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.Н. Лазутовой. Кн. 1, 2. М., 1998.
6. Вестник ОИРШ. № 1(5). Декабрь 2000 года.
7. У.Файнберг. Демократия и реформа системы образования в США // Советская педагогика. 1991. № 6.
8. Коновалова Е.О. Актуальные проблемы художественно-эстетического воспитания (по страницам французской печати) // Советская педагогика. 1991. № 1.
9. Духовной пищи станет меньше // Общая газета. 9–15 ноября 2000. № 45 (379).
10. Лезин Олег. Компонент и оппоненты. Российскую академию наук не удовлетворил проект Федерального компонента государственного стандарта общего образования. «Поиск». 2002. 29 ноября.
11. Стандарт основного общего образования по химии // Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть 1. Начальное общее образование. Основное общее образование. М., 2004.
12. Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. Часть 1. Начальная школа. Основная школа. М., 2002.