

## ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ КРИЗИСА ТЕХНОГЕННОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Вместе с уже известным переосмыслением школьного образования представляется необходимым проанализировать с мировоззренческой точки зрения современные проблемы школы. Большинство серьезных ученых, философов и социологов, приверженцев различных теоретических взглядов, совпадают во мнении, что сегодня человечество находится в переходном периоде, в преддверии новой цивилизации, неся в своем сознании способы мышления и деятельности старой, так называемой техногенной цивилизации, фундаментальную основу которой составляет принцип рациональности и построенная в соответствии с ним характерная картина мира. Глобальные цивилизационные сдвиги, которые мы сейчас наблюдаем, ставят под сомнение не только само биологическое существование (здесь и далее курсив мой — *Ю.М.*) человеческой особи, но и правомерность следования в развитии человечества рационалистическому мировоззрению. Резко увеличивается биосоциальная нагрузка на личность. Образование, являясь «культурным орудием», без которого «наша сознательная жизнь и психика, предоставленные природным процессам, являли бы собой хаос и беспорядок» [1, с. 298], имеет нададаптивный характер, приобщая молодое поколение к культуре вчерашнего и сегодняшнего дня, формируя мировоззрение дня завтрашнего. Поэтому понятие существования не только имеет биологическое значение, оно подразумевает весь понятийный аппарат человека, способ мышления, воплощающийся в его деятельности, в способах взаимодействия с окружающей действительностью и в определении своего места в ней. Существование как мировоззренческая категория органически вплетается в ткань образовательного процесса школы. «... мы должны не только учить молодое поколение выживанию в экстремальных социально-экономических условиях, но и воспитывать в нем своеобразную культуру существования в мире, в обществе, включенном не только в глобальные «земные», но и космические, вселенские процессы...» [2, с. 60]. Понятие социализации как функции образования, понимаемое как «процесс и результат включения растущего человека в общество, благодаря усвоению и более или менее активному воспроизводству личностью социального опыта, исторически накопленной культуры...» [3, с. 3], сегодня должно быть расширено до уровня усвоения и включения личности в общецивилизационное мировоззренческое пространство, где образование является ведущим и определяющим фактором.

Глобальные социокультурные перемены в мире, так называемые цивилизационные сдвиги, все резче обнаруживают несоответствие между сложившейся системой школьного образования и формирующимися общественными потребностями в преддверии новой антропогенной реальности. Это несоответствие и вызывает в нашей стране время от времени возникающие попытки реформирования

**Меркурьева Юлия Валентиновна** — аспирантка факультета социологии Санкт-Петербургского государственного университета.

Адрес: 188710, г. Всеволожск, ул. Аэропортовская, д. 2, кв. 20.

Телефон дом.: 8 (270) 11285; служ.: (812) 540-6804.

общеобразовательной школы. Несмотря на эти попытки, состояние школьного образования многие исследователи склонны оценивать как критическое. Школьный кризис закономерно является отражением социально-экономических процессов, проявляющихся в образовании в следующем:

- утрата привычных целей школьного образования;
- острый недостаток финансирования;
- инертность, присущая всем образовательным системам и обществу в целом.

Но если бы кризис сводился только к данному ряду проблем, его преодоление было бы лишь делом времени и успешности реформирования российского общественного устройства. Однако пристальное внимание отечественных и зарубежных ученых к проблемам образования прежде всего связано с эволюцией мировоззрения человечества, которое в центр научной картины мира ставит человека как часть макрокосма. И тогда проблемы школьного образования выходят на первый план, поскольку затрагивают фундаментальные общечеловеческие ценности, требующие цивилизационного подхода к их рассмотрению. К таким проблемам относятся:

- проблема оптимизации взаимодействия личности и социума как поиск баланса между социально-нормативным давлением и стремлением личности к социально-психологической автономии, преодоление противоречивости «потребностей» социального заказа и интересов личности (ученика, учителя, родителя);

- проблема преодоления дезинтегрированности содержания школьного образования в процессе создания и реализации новой социально-образовательной парадигмы, способной стать отправной точкой в деле формирования у ученика целостной картины мира;

- проблема согласования и интеграции педагогических технологий;

- проблема развития проблемного мышления у учащихся через постепенный отход от монологического общения к диалогическому на уроке;

- проблема преодоления несводимости результатов обучения в различных типах образовательных учреждений через разработку и введение единых образовательных стандартов на основе комплексного систематического анализа образовательного процесса.

Поиск причин критического состояния школьного образования заставляет многих исследователей обращаться не только к социально-экономическим проблемам конкретного общества, но и к анализу цивилизационного развития, определяющего способ мышления человека, развитость общественных институтов, в том числе и системы школьного образования. Однако, находясь в преддверии нового тысячелетия, перед лицом новой «антропогенной эры», обыватель смутно представляет природу и сущность цивилизационных процессов, в центре которых он находится. Поэтому необходимо еще раз обратиться к самому понятию цивилизации и определить значение цивилизационных процессов в природе проблем школьного образования.

В. С. Степин выделяет три основных значения понятия цивилизации:

- цивилизация как достижения человечества, обеспечивающие его прогресс, движение от животного состояния, дикости и варварства к собственно человеческому образу жизни;

- цивилизация как определенная устойчивая социокультурная общность людей или стран, сохраняющих своеобразие и уникальность образа жизни на боль-

шом историческом периоде. «... иными словами, это определенный культурно-исторический тип общества, или суперэтнос, как, скажем, Япония или Россия, либо целая группа стран...» [4, с. 4];

— в третьем значении цивилизация конституирует предельно общее социокультурное различие между историческими типами цивилизационного устройства, основу которого составляют различия в технологии производства и управления, а также в системе отношений и механизмах регулирования человеческой деятельности.

Важными составными элементами этого устройства являются смыслообразующие компоненты человеческой жизни, составляющие «ядро» или «душу» той целостности, которую мы называем «цивилизация». Фундамент цивилизации образуют те продукты культуры, которые способны придать ей определенный смысл, определенную мотивацию и направленность человеческой деятельности на протяжении исторической эпохи, интегрировать человеческую общность» [5, с. 24].

Современную цивилизацию многие ученые именуют как техногенную, обозначая этим словом особый тип развития, возникший в эпоху становления раннего капитализма, и который называют теперь западной цивилизацией. Общее видение мира — «картина мира», включающая человека, считают они, — складывалось под влиянием географических открытий, освоения американского континента, колонизации земель с их «неисчерпаемыми» ресурсами. Человечество самонадеянно утверждало своей деятельностью и образом жизни несущественность земных пределов. Развитие техногенной цивилизации предполагало непрерывную экспансию. Исходным стимулом развития стало выдвижение на первый план человеческой деятельности, ее самооценности, «техно» — способности к умножению знаний и изобретению нового. Именно поэтому цивилизацию, возникшую в период упадка средневековья, справедливо называют техногенной. Высшими принципами стали обновление, рост, *прогресс как непрерывное поступательное прямолинейное движение*, вместо циклического развития, космогенности античности. Развитие техники, технологий и науки превращается в ведущий детерминант общественного развития. Научные конструкты все больше опираются на редукционизм чувственного к рациональному как единственно научный (читай: объективный) способ осмысления мира.

К. Ясперс выделял несколько принципов становления западного человека, самым важным из которых является «... ни перед чем не останавливающаяся рациональность, основанная на греческой науке, которая ввела в существование исчисляемость и господство техники. Общезначимое научное исследование, способность к предвидению правовых решений в рамках формального, созданного Римом права, калькуляции в экономических предприятиях вплоть до рационализации всей деятельности, в том числе и той, которая в процессе рационализации уничтожается, — все это следствие позиции, безгранично открытой принуждению логической мысли и эмпирической объективности, которые постоянно должны быть понятны каждому» [6, с. 30]. XVIII в. — это эпоха формирования той рациональности, значение которой сохраняется и по сей день. Фундаментальной наукой о природе тогда стала механика, посредством которой из научной аргументации изгнали понятие цели. Задачей науки стало установление системы действующих, а не целевых причин. Было вытеснено все, что полагает предел механическому движению, которое не предполагает «конца» и «цели», что и нашло свое отношение в законе инерции

— фундаментальном принципе механики. Всю систему человеческих знаний и опыта старались перевести на язык естественно-научных понятий, т. е. устранить понятие цели даже из человеческой деятельности. *Механистическая* картина мира определяла человеческую жизнь как детерминированную внешними обстоятельствами, цепочкой причин.

Игнорирование целеполагания в естествознании Нового времени привело к устранению понятия разума, который на рубеже XIX–XX вв. был сужен до так называемой научной рациональности. Предполагалось, что принципы рациональных категорий должны сохранять свое значение в любую эпоху. Изменчивость и вариабильность — признак заблуждения, возникающего в силу субъективных привнесений. Учение Я. Бергсона, стремившегося построить такую картину мира, которая по-новому объясняла эволюцию природы и человека, их единство, критиковало мистифицированный безличный «разум», в котором усматривался источник и двигатель развития. Бергсон доказывал, что именно интеллект (как рассудочное, рациональное познание, достигающее высших форм в физико-математических науках и их методах) разлагает целостность мира на тела, тела на элементы и так далее, а затем конструирует искусственные единства. Интеллект улавливает сходное, повторяющееся, общее. Благодаря утрате уникального, неповторимого он теряет способность моделировать будущие процессы.

Пересмотр понятия рациональности в философии науки начался примерно с 60-х гг. нашего века, представленный хорошо известными именами Т. Куна, И. Лакатоша, С. Тулмина, Дж. Агасси, М. Вартофского, П. Фейерабенда. Среди тех, кто пытался взглянуть на развитие естествознания в понятиях историзма, был Коллингвуд, доказывавший культурно-историческую обусловленность разума. Однако исторический подход к пониманию рациональности в науке в целом не получил широкого распространения вплоть до 80-х гг. XX в. Таким образом, рациональность, возведенная в абсолют, не позволит нам справиться ни с одним из кризисов, порожденных техногенной цивилизацией. «Универсальная рационализация, техническая организация, отвергающая таинственные основы жизни, порождает утрату старого смысла жизни, тоску, склонность к самоубийству...» [7, с. 217].

Кризис техногенной цивилизации не только в угрозе термоядерной и экологической катастрофы, это лишь следствие более глубоких процессов, затрагивающих субъективно-человеческое измерение, смысл жизни человека и общества. Кризисом цивилизации явилось обесмысливание мотивов и целей, сформировавших ее целостность, происходит разрушение сложившейся системы мотивов и поведения человека. Парадокс в том, что кризис смысла порожден возросшей индивидуальной человеческой свободой [8, с. 39]. Это результат двух параллельно развивавшихся процессов.

В основе первого из них — научно-техническая революция, расширившая «поле возможностей» для освоения, созидания, творчества и удовлетворения все новых и новых потребностей. Именно НТР позволила человеку самонадеянно утверждать, что он «венец творения», призванный подчинить себе все сущее. Человеческие потребности, человеческий выбор стали все более решающими детерминантами и научно-технического, и экономического, и социального развития.

Второй процесс, лежащий в основании прогрессирующей степени свободы человека, — это «рост интеллектуальной и поведенческой автономии индивидуального человека» [8, с. 39]. Наблюдается ослабевание связей между социальными

группами и входящими в них индивидами, размывание социально-групповой идентичности. На смену детерминированности групповых культур приходит возрастающее сближение или усреднение образов жизни, мотивов и норм поведения. Это находит отражение в понятиях «массовый человек», «массовая культура», «масса», что ставит личность в положение культурного и психологического одиночества. Поскольку явления, скрывающиеся за этими понятиями, амбивалентны, неустойчивы в сравнении с культурой традиционных групп, то одиночество — «обратная сторона автономии индивида, его возросшей свободы от какого-либо однозначного социального влияния» [там же]. Человек воспринимает мир лишь как фактическую действительность и только в ней он обретает уверенность в себе. Рационально организованный фактический материал может стать для него источником познания мира и возможностью господствовать над ним. Следствием развития техногенной цивилизации и принципа рациональности, ее фундаментальной основы, в повседневной жизни стала уверенность, что человек способен обеспечить себя всем необходимым для жизни. Это воспринимается как само собой разумеющееся, но вместе с тем растет ощущение неполноценности бытия, «...дело доходит до экзистенциального вакуума... общество изобилия... только удовлетворяет потребность, но не реализует стремление к смыслу» [5, с. 41].

Стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни В. Франкл рассматривал как врожденную мотивационную тенденцию, которая обнаруживается у всех людей и является источником развития личности. Именно этот смыслообразующий компонент оказался в техногенной цивилизации подмененным функциональной необходимостью, превращая индивида и/или социальные группы в функции. Американский социолог У. И. Томпсон писал, что люди не стулья или столы, и если они обнаруживают, что их жизнь сводится к простому существованию предметов, то они могут совершить самоубийство. Поэтому под кризисом техногенной цивилизации следует понимать прежде всего растущее в наш век чувство смыслоутраты. Ведь ценностное богатство отдельного человека полностью обязано тому, что в его жизни присутствуют и конечное и бесконечное. «Человеческое бытие выступает как то единое, в котором представлены, по крайней мере потенциально, весь мир и все сущее» [9, с. 375].

Нужно добавить еще одну характерную черту кризиса техногенной цивилизации, а именно, речь идет о фрустрации экзистенциальных потребностей. Жизнь человека, по В. Франклу, оказывается замкнутой в экзистенциальном вакууме. Борьба человека за сохранение своей жизни теперь ведется по всем фронтам — в политике, в экономике, в межличностных отношениях. Можно уже говорить о наличии у человека экзистенциального страха перед самой жизнью, страха утратить все, ради чего стоит жить.

В этом контексте представляют интерес психоаналитические работы К. Хорни, которая, изучив структуру невротического конфликта, пришла к важным выводам относительно его природы в современную эпоху. Развитие внутренних конфликтов и их перерождение в невротические во многом обязаны особенностям так называемого маскулинного общества и маскулинного способа мышления [10, с. 26]. Пользуясь философской терминологией, под этими понятиями следует понимать редукционизм чувственного к рациональному, где чувственное — это женское начало, то субъективное, что дано нам в ощущениях, а рациональное — это аналитическое сведение данных чувственного опыта к формализуемым измеримым систе-

мам, что является соответственно мужским, а значит, объективным началом [11, с. 27]. Таким образом, рациональное мышление не только вышло за пределы чистой науки, оно предшествовало научному мышлению, пронизывая культурное развитие человечества. К. Хорни в своих работах показывает, что именно маскулинная цивилизация порождает базисный невротический конфликт личности. Научное мышление навязывает «...абсолютно редукционистский образ человека» [5, с. 39]. Человек разложен на измеряемые составляющие, на основе которых каждая наука, исходя из своего предмета, строит искусственные конструкты. С точки зрения социума, человек представляет собой лишь набор социально значимых качеств, обнаруживающих себя при выполнении различных социальных ролей [12, с. 157]. В условиях техногенной цивилизации многообразие этих ролей становится все больше, а требования к их исполнению все выше. В основе невротического конфликта, считает К. Хорни, обязательно присутствует некий «идеализированный» образ, сущностью которого являются завышенные требования человека к себе. Чем больше социальных ролей он играет в своей жизни, тем выше требования идеализированного образа к каждой из них, тем жестче невротический конфликт, тем сильнее ощущение экзистенциального вакуума при внешне активной, полноценной жизни человека. Особенно сильными невротическими конфликтами страдают, по всей видимости, женщины, поскольку именно техногенное мышление породило феномен женской эмансипации и как его противоположность мужскую фемининность, превратив женщину в многофункциональную машину — дочь, жена, мать, домохозяйка, работник, политик и т.д. и т.п.

Таким образом, жизнь человека, имеющая на первый взгляд возможность проявления в самых разнообразных ипостасях, сводится к узкому ряду категорий:

— прагматизм, предусматривающий только функционально выгодную деятельность;

— усредненность образа жизни, предполагающего сходность у людей — функций мотивов и норм поведения, источников и содержания социальной информации;

— утилитаризм — нравственно все, что имеет прагматическую пользу и укладывается в социальные правила «массового человека», где «чувственному» гуманизму нет места в силу его функциональной невыгодности.

Подытоживая мировоззренческую часть проблемы, представляется необходимым выделить характерные черты современного цивилизационного кризиса.

Базисной чертой кризиса, думается, является «всеобъемлющая» рациональность, сформировавшаяся в недрах чистой науки, преодолевшая ее границы и породившая так называемую функциональную необходимость и человека-функцию. Следующей характерной чертой является смыслоутрата, представляющая собой логическое следствие развития человека-функции, поскольку многообразие функций заслоняет всеобщий смысл существования, отрицает саму возможность его свободного поиска. Третьей чертой и одновременно результатом кризиса оказывается экзистенциальный вакуум, особенно характерный для молодежи и проявляющийся в наибольшем количестве суицидов по сравнению с другими возрастными группами.

Понимание природы понятия цивилизации, цивилизационных сдвигов, выделение базисных черт цивилизационного кризиса, позволяет увидеть школьное образование в более широком, мировоззренческом аспекте, нежели в чисто утили-

тарном — какие дисциплины изучать, носить или не носить форменную одежду... Даже самый поверхностный подход к проблемам школьного образования высвечивает кризисные черты, присущие цивилизации в целом. А преодоление цивилизационного кризиса представляется возможным именно через понимание общности проблем цивилизации и образования как ее составного элемента.

Если допустить, что техногенная цивилизация являет собой венец развития принципа рациональности, то современная система школьного образования — это торжество редуционизма, поставившего себе на службу педагогику и педагогическую психологию, которая внедрилась в последнее время в школу в виде психолого-педагогической службы. Единая картина мира, целостное представление о человеке сведено школьной системой к набору упорядоченных во времени дисциплин, зачастую никак не увязанных между собой. Преподаваемые дисциплины представляют человека как двухуровневую закрытую систему, в которой первый уровень — это биологическая модель физиологических рефлексов, а второй — психологическая модель психических реакций. Понимая человека так, трудно себе представить, что у него может быть душа, ищущая смысл своего существования.

Современный выпускник утратил ясное представление о том, чего он хочет. «Как результат, он либо хочет того, чего и другие — конформизм, либо делает то, что другие хотят от него — тоталитаризм...» [15, с. 39]. В такой «духовной ситуации времени» воспитание человека не может быть сведено к механической передаче накопленного человечеством знаний, культурного опыта и традиций, оно должно «оттачивать совесть так, чтобы расслышать требования, содержащиеся в каждой отдельной ситуации...» [там же]. Техногенная цивилизация предъявляет жесткие требования к школьному образованию, одно из которых получило наиболее яркое воплощение при формировании образовательного процесса. Это самоактуализация личности ученика, ориентированная на формирование способности к успешной адаптации в многообразии социальных ролей, чрезмерное увлечение которой воплотилось в двух аспектах обучения в школе — дифференцированность и профессиональная ориентированность. Собственно, и то, и другое является дифференциацией, только с различным основанием. Дифференцированное обучение предполагает распределение и обучение учащихся в соответствии с их уровнем обучаемости, иначе говоря, с их интеллектуальными возможностями, а профессиональная ориентированность стремится к обучению детей в соответствии с их развивающимися, далеко незрелыми, профессиональными склонностями (что зачастую в старших классах вырождается в банальное натаскивание на поступление в вуз). Предполагается, что раннее выявление профессиональных способностей и обучение в направлении их развития поможет будущему выпускнику лучше адаптироваться в социальной среде и найти свое место в профессиональной жизни. В. Франкл говорил по этому поводу: «...если превратить самоактуализацию в самоцель, она вступит в противоречие с самотрансцендентностью человеческого существования. Подобно счастью, самоактуализация является лишь результатом, следствием осуществления смысла... Если он (человек) намеревается актуализировать себя вместо осуществления смысла, смысл самоактуализации тут же теряется» [5, с. 24].

Ответственность школы как социального института сопряжена с двумя важнейшими вещами: со смыслом, за осуществление которого она ответственна, и с тем, перед кем она несет ответственность. Поэтому самоактуализированная лич-

ность будет выглядеть однобоко, если в погоне за достижением своего профессионального «акме» она промахнется мимо своей личностной вершины. Реализация себя, как это видит образовательный процесс школы, в конечном итоге сводится к реализации своих возможностей. Но еще Сократ говорил, что наряду с другими возможностями в нем была заложена и возможность стать преступником, поскольку слишком многовариантна человеческая природа.

Современная школа с ее традиционно предметноцентрированным обучением выявляет и активизирует лишь те интересы и возможности, которым через систему обучающих дисциплин может соответствовать. То, что выходит за границы этого соответствия, либо остается невостребованным и социумом и самой личностью (как в случае с дивергентным мышлением), либо находит выход в аномальном поведении. Аномальное поведение на фоне здоровой психики в большинстве случаев, думается, можно отнести именно к последствиям школьного подхода к формированию личности ученика, не вписывающегося в рамки описанного соответствия, что квалифицируется психолого-педагогической службой как школьная дезадаптация. *Дезинтегрированное дисциплинарное образование, являющееся следствием проникновения в образовательный процесс научной рациональности*, игнорирует стремление личности к самостоятельному и независимому поиску смысла явлений и вещей, самого человеческого существования. Жизнь тогда рассматривается более чем утилитарно: я живу, чтобы учиться, учусь, чтобы освоить профессию, работаю, чтобы иметь средства к существованию..., а существую зачем? Если жить по принципу — актуально то, что сейчас выгодно, — то поворот рек вспять было весьма необходимым мероприятием. Невозможно не согласиться с В. Франклом, что вся человеческая жизнь неизбежно протекает в поле напряжения между сущим и должным, а также в поле разрыва между субъективным и объективным. Человек может стать самим собой лишь в том случае, если мир, окружающий его, составляет единство с его внутренней действительностью. Реализация себя, осуществление смысла возможны тогда, когда, по словам К. Ясперса, вокруг ребенка бесспорно присутствует субстанция целого, и тогда воспитание будет иметь глубокую, прочную форму и обладать само собой разумеющимся субстанциональным содержанием. «... но если субстанция целого стала вызывать сомнение и находится в состоянии распада, воспитание становится неуверенным и раздробленным» [6, с. 114].

Воспитание и образование естественным образом зависят от духовной жизни мира; эти феномены не пребывают сами по себе. И если современную эпоху характеризует ощущение смыслоутраты, то и общеобразовательная школа несет это в себе. Сегодня на первый план вынесена личная деятельность отдельного учителя, отдельной общеобразовательной единицы, такой, как гимназия или лицей, и т. д. При этом теряется всеобщий смысл деятельности школы как социального института, как составной части цивилизационного развития, поскольку образовательный процесс в своей основе не опирается на целое. Наглядное доказательство тому — несводимость показателей уровня обученности и образованности выпускников различных типов школ (образовательных единиц), отсутствие единых стандартов в образовании. Проблема стандартизации школьного образования характерна не только России. В США, например, уже не первый год разрабатываются методики, которыми можно было бы измерить уровень успеваемости, но научного обоснования необходимой меры успехов учащихся разных общеобразовательных единиц



пока не выработано. В России способы определения учебных успехов учащихся, качество знаний в основном субъективны и оцениваются приблизительно по четырехбалльной системе (2–5). «В работе по созданию образовательных стандартов российские педагоги пока не обращаются к проблеме выявления качества усвоения учебных дисциплин, ограничиваясь вопросами их содержания» [13, с. 1].

Следует признать, что в настоящее время в школьном образовании предпринимаются лишь попытки стандартизации, рассчитанные на короткий период и действующие в соответствии со сложившейся годами расширительной практикой формирования учебных программ, «как будто школой заканчивается образование человека» [13, с. 1]. Все эти действия оказываются самыми разнообразными по содержанию, целям и методам, что еще более усугубляет распад целого.

Образовательный процесс, рассматриваемый как упорядоченная система учебных наукообразных дисциплин, к сожалению, не способствует формированию общечеловеческого мировоззрения. Утрата обществоведения как интегрирующей дисциплины подчеркнула разрозненный характер всего обучения. Возможно, идеологическая трактовка, партийная окраска обществоведения заставила современных учителей отказаться от этого предмета, но следует признать полезным изложение в нем философских, мировоззренческих понятий, составляющих единую картину мира. Теперь выразителем мировоззренческого хаоса оказался целиком и полностью учитель, безответственный в отношении результата своего педагогического влияния, ведь нет еще инструмента, способного это самое влияние оценить. «Один (учитель) обращается назад и хочет передать детям в качестве абсолютного то, что для него уже безусловно. Другой отвергает творческую традицию и занимается воспитанием так, как будто оно и вовсе находится вне времени...» [6, с. 115]. Общество, обеспокоенное своим будущим, задумывается о воспитании молодого поколения, но если целое находится в состоянии экзистенциального вакуума, то часть его страдает тем же недугом. Следствием этого становится все большая интенсификация педагогических усилий, когда учитель подобно ученому-экспериментатору ежедневно разрабатывает и тут же применяет новую педагогическую технологию. Все перечисленное еще ярче высвечивает экзистенциальный кризис школьного образования, в котором поиск смысла оказывается подмененным поиском возможностей, а мир видится лишь средством удовлетворения потребностей. Поэтому такие понятия как духовность, свобода и ответственность не становятся экзистенциалами человека, они не вписываются в его прагматичное, утилитарное мышление. Выпускнику незачем стремиться к достижению своей личной вершины, если, выйдя за школьные пределы, ему придется влиться в непостоянную, безликую массу, которая «не хочет быть свободной, но хочет таковой казаться...» [6, с. 57].

Говоря о результатах современного школьного образования, необходимо научиться четко определять его цели, определяя их природу, «...цели современного образования — предельно полное достижение тех способностей личности, которые нужны ей и обществу; включение ее в социально ценную активность; обеспечение возможностей эффективного самообразования за пределами институционализированных образовательных систем» [3, с. 5]. Нисколько не умаляя верность данного высказывания, следует отметить, что если речь идет об обществе эпохи техногенной цивилизации, то образованием будут востребованы те способности личности, которые в большей степени будут соответствовать ее техногенной сущ-

ности. И тогда социально ценная активность видится опять-таки самоактуализацией личности в пределах ее профессиональной реализации.

В последнее время стало складываться понимание, что «образование должно вести от знания (понятия) о том, чем является данный предмет или явление, к познанию (понятию об их сущности, природе, происхождении, их месте в системе мира, факторах, процессе и тенденции их развития)...» [3, с. 5]. Однако с содержательной точки зрения пока еще нельзя утверждать, что образование может развивать в личности способность рефлексировать способы познания, само мышление, умение отказаться от прежних взглядов, интегрировать разрозненное в целое, во всеобщую картину мира.

Содержательные аспекты образовательного процесса, активизирующие способности учащихся в соответствии с целями обучения, объединены в учебном плане, который (общеизвестно) перегружен так, что о действительной интеграции учебных дисциплин говорить трудно. Учебный план, как правило, предполагает два вида учебной деятельности — познавательно-понятийный и интеллектуальный. То, что должно быть включено («образно-эстетический, ценностно-ориентационный, деятельность самоопределения, конструктивно-практический и коммуникативный виды деятельности...») сегодня просто не умещается в учебный план. Переполненность предметного расписания, отсутствие помещений в школе лишают возможности даже классного руководителя проводить классные часы.

Под результативностью школьного образования сегодня понимают уровень образованности выпускника. Категория образованности включает «ясность и четкость понятий, которыми оперирует человек; определенность и конкретность мышления; умение обнаруживать нерешенные проблемы...; осознание связей между предметами и явлениями; способность предвидеть развитие событий на основе тщательного анализа наличных тенденций...» [3, с. 8]. Учитывая кризисные цивилизационные сдвиги, представляется сомнительными ясность и четкость оперативных понятий личности выпускника. Тенденции к усреднению образа жизни, способа мышления, размытость смыслообразующих компонентов существования делают понятийный аппарат нечетким, лишенным смыслового содержания. Обесмысливаются понятия свободы и ответственности, если за высшее благо почитается растворение в «массе». Конкретность и определенность мышления редуцируются к утилитарному прагматизму, о котором было сказано выше. Иллюстрацией тому могут служить результаты изучения мотивации познавательной деятельности старшеклассников одной из Санкт-Петербургских школ (школа-лицей № 126), проведенное автором в 1996/97 уч. году, которые представлены ниже.

Доминирующие мотивы познавательной деятельности учащихся лицейских 7–11 классов (колич. уч-ся в %)

Самоопределение....	30	Общение с учителем....	47
Познавательный....	40	Общение с ребятами....	32
Узкопрактический....	77	Самоутверждение....	12
Саморазвитие....	25	Избегание неприятностей....	0

Отсутствие мотивации познавательной деятельности учащихся лицейских классов (колич. уч-ся в %)

7а	7б	8а	8б	9а	9б
5	3,5	24	21,7	63,6	21,7

В силу дисциплинарной дезинтегрированности учебного плана, слабой дифференцированности мотивации (иногда и ее отсутствия) познавательной деятельности учащихся можно предположить, что выпускники слабо осознают связи между учебными предметами и явлениями окружающего мира и испытывают трудности в прогнозировании событий и собственного поведения, поскольку они не приучены к поиску смысла человеческого существования и своего места в мире.

Рассмотрим отношение выпускников к учебе в целом [14, с. 85]. Выборка — 500 выпускников школ Санкт-Петербурга:

- учился с интересом («увлеченные») — 24,8%;
- старался учиться нормально, но особого интереса не было («прагматики») — 54,8%;
- трудно сказать («индифференты») — 11,9%;
- учиться было неинтересно, учился по необходимости («негативисты») — 8,5%.

Думается, именно в группе «прагматиков» складывается утилитарное отношение к образованию и к жизни вообще. По результатам опроса выясняется, что учащиеся петербургских школ выступают в большей степени как потребители культуры и «значительно меньше участвуют в распространении и тем более в воспроизводстве культурных ценностей, культурно-творческий потенциал молодежи не находит своей реализации» [14, с. 99].

По данным военного комиссариата Санкт-Петербурга 27,7% призывников часто испытывает сонливое состояние, 19,3% — раздражительность, 13,6% — невозможность сосредоточиться, 12,9% — головные боли [15]. И если провести сравнительное исследование самочувствия у учащихся различных общеобразовательных учреждений, то слишком заметных различий мы не обнаружим.

Таким образом, картина результативности школьного образования отражает пороки техногенной цивилизации. Но все-таки это еще не значит, что система находится в состоянии стагнации. Ведь кроме цивилизационных кризисных явлений мы наблюдаем и цивилизационные сдвиги, позволяющие надеяться на позитивные изменения и в школьной системе. Философско-педагогическая теория В.С. Шубинского [2, с. 60], названная им полюсно-полевой теорией существования человека, гласит, что человек существует в четырех измерениях: биологическом, психологическом, социально-технологическом и природно-космическом. Развитие данных представлений должно стать принципиальным для современной педагогики, целью которой является помощь личности в реализации смысла своей жизни, в обретении настоящей свободы, ибо свобода — «это способность взять на себя ответственность за свою судьбу, свобода слушать свою совесть и принимать решения о своей судьбе» [5, с. 24]. Цели школьного образования, сформулированные на основе формирующегося нового цивилизационного мировоззрения, действительно будут характеризовать цели школьного образования антропогенной эпохи.

В настоящее время отражением мировоззренческих перемен явилась смена образовательных концепций. Традиционная учебно-дисциплинарная концепция

образования медленно уступает место так называемой личностно-ориентированной. Активно развивающаяся ныне философия образования предлагает свою терминологию — парадигма образования как представление о целях, содержании, способах организации, методах и формах образовательного процесса в школе.

Большинство исследователей дифференцируют две основные принципиально различающиеся между собой парадигмы: учебно-дисциплинарная (читай: познавательная, предметоцентрированная) и личностно-ориентированная (читай: человекоцентрированная, личностная, гуманистическая).

Учебно-дисциплинарная парадигма строит весь образовательный процесс по аналогии с процессом познания (отсюда ее название у многих авторов — познавательная), от постановки целей и отбора содержания дисциплин до конкретных форм, методов и средств — все проектируется и осуществляется как научно-исследовательский процесс. Личностные факторы имеют значение только в связи с формированием познавательной мотивации и познавательных способностей. Личностно-ориентированная парадигма строит образовательный процесс исходя из личности обучаемого, его неповторимости, уникальности, его индивидуальности. В задачи организации учебного процесса здесь входят включение личности в природосообразную и культуросообразную деятельность. Принципиальное различие парадигм в их отношении к месту, отводимому в них личности: либо она является средством учения, либо она — цель образовательного процесса. К данной дифференциации парадигм можно еще добавить так называемую эзотерическую парадигму, образовательный процесс которой строится исходя из религиозной сверхзадачи.

Если цивилизационные сдвиги происходят сегодня в направлении антропогенной эры, то школьная система неизбежно движется в сторону личностно-ориентированной парадигмы (ЛОП) образования. Е.В. Бондаренко [16, с. 13] выделяет четыре фундаментальных положения ЛОП, на основе которых должен строиться образовательный процесс в целом и учебные планы, дисциплинарное содержание образовательных программ, в частности.

Первое положение ЛОП связано с сущностью и назначением образования. Традиционное понимание образования как овладение знаниями, умениями и навыками в определенных областях науки через их дисциплинарное воплощение должно быть переосмыслено. «Образование — это прежде всего становление человека, обретение им себя, своего образа... Образовать человека — значит помочь ему стать субъектом культуры, научить жизнотворчеству» [16, с. 13].

Второе положение ЛОП задает основу взаимоотношений педагога и ученика, позицию педагога во всем образовательном процессе. Педагогический опыт Ш. А. Амонашвили позволил ему сформулировать личностно-гуманный подход педагога к ученику как свободному самостоятельному субъекту учения, у которого в любых поступках есть личностный смысл и личностная значимость учения. Именно на них должен опираться учитель в своей педагогической деятельности. «А если такого личностного смысла нет, то надо помочь ребенку его обрести» [16, с. 13].

Третье положение ЛОП определяет «человекообразующие функции» образования, важнейшей из которых является гуманистическая, понимаемая как «сохранение и восстановление экологии человека: его телесного и духовного здоровья, смысла жизни, личной свободы и нравственности» [16, с. 13]. Следующей функцией образования должна быть культуuroобразующая функция, обеспечивающая

сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры через систему школьного образования. «Культуру сохранить нельзя иначе как через человека. Для этого образование должно заложить в него механизм культурной идентификации» [там же]. Третьей функцией школьного образования есть и будет социализация, продуктами которой должны стать личностные смыслы, социальная позиция, самосознание, ценностно-смысловое ядро мировоззрения.

Четвертое положение ЛОП определяет содержание образовательного процесса, направленного прежде всего на удовлетворение экзистенциальных потребностей личности, потребностей ее бытия, личностного существования как свободного выбора себя, мировоззрения, деятельности, личной ответственности и саморазвития. Содержание должно обязательно включать такие компоненты, как аксиологический, когнитивный, деятельностно-творческий и личностный.

Аксиологический компонент — это введение ученика в мир ценностей, помощь в создании системы ценностных ориентаций. Когнитивный компонент — это обеспечение научно-достоверными знаниями о мире и человеке. Деятельностно-творческий компонент — это формирование у учащихся разнообразных способов освоения окружающей действительности. Личностный компонент — это развитие способностей к самопознанию, рефлексии способов своего мышления, к саморегуляции и нравственному самосовершенствованию и самоопределению.

Основополагающая мысль Е.В. Бондаренко в том, что ЛОП, отрицая противоречие между знанием и незнанием как движущей силы образования, придает обучению характер отношений, в которых должна преобладать атмосфера интеллектуальных, нравственных и эстетических переживаний, совместного творчества учеников и учителей, чего невозможно добиться в условиях учебно-дисциплинарной парадигмы (УДП). В основе УДП объяснение, в то время как ЛОП опирается на понимание и сопереживание. Следовательно, движущей силой образования в рамках ЛОП является противоречие между социальной общностью как познавательной ценностью и личностным одиночеством. Многие ученые считают, что именно это противоречие образовало познавательное поле напряжения, сделавшее человека человеком.

Возникновение во многих школах служб сопровождения образовательного процесса (психологической, социально-педагогической, валеологической и пр.) можно рассматривать как явление, способствующее проникновению и развитию ЛОП в школе. Акценты в обучении стали все больше перемещаться с предмета обучения на личность обучающегося. Учебный процесс как категория расщепился на понятия обучение, учение и развитие. Исследования в рамках педагогической психологии показывают, что такое обособление имеет большое значение для анализа образовательного процесса. Обучение традиционно рассматривается как передача учащимся знаний о мире и способов освоения этого мира через формулы, модели, схемы т. д. Учение это не просто особо организованная деятельность ученика, направленная на усвоение информации, это преобразование опыта самого субъекта учения [17, с. 10]; оно во многом может определять ход обучения в целом, формируя так называемый «субъектный опыт» [18, с. 12]. Развитие охватывает личностные изменения в субъекте обучения, появление новых качеств личности, отношения к действительности, самому себе. Таким образом, видно, что эти понятия взаимосвязаны, но не тождественны друг другу [18, с. 17].

Однако провозглашение ценности и необходимости внедрения ЛОП — лишь целевые ориентиры. Встает вопрос о реализации новой парадигмы в условиях уже веками сложившегося подхода к школьному образованию и сформировавшегося педагогического мышления. Проблема инертности, консервативности школьной системы не нова. Вместе с тем, обществу трудно требовать кардинальных сдвигов, если оно нечетко представляет себе, что именно подлежит изменению. В настоящее время необходим *систематический анализ образовательного процесса*, серьезным образом и на должном уровне проводится только в научных исследованиях. Однако результаты и рекомендации ученых не получают реальное воплощение, поскольку теория и практика часто находятся в слишком большом удалении друг от друга. Иногда инновационные процессы в школе приобретают формальный характер (как способ получения дополнительного государственного финансирования), не приживаясь на практике. Зачастую директора общеобразовательных учреждений не видят практической значимости научных нововведений. Складывается впечатление, что в разработке инновационных педагогических моделей, технологий и парадигм заинтересована только теоретическая наука.

Необходимо обнаружить внутренние резервы в самой школе для изменений или хотя бы для организации *аналитической работы по изучению образовательного процесса конкретной общеобразовательной единицы*, что способствовало бы продвижению в сторону ЛОП.

Школьные психолого-педагогические службы сопровождения, получившие широкое распространение, призваны исследовать учебно-воспитательный процесс и оказывать всевозможную профессиональную поддержку его субъектам. Школа сегодня может иметь в своем штате психологов, социальных педагогов, логопедов, валеологов, учителей методистов (заместителей директора по науке), у каждого из которых свой специфический фронт работ. Многие из них оказывают неоценимую помощь учащимся, родителям, в отдельных случаях учителям. Но все-таки это лишь сопровождение образовательного процесса как стороннее наблюдение, поскольку деятельность служб не взаимосвязана, не носит аналитического характера, а значит, не может влиять на цели, содержание и структуру образовательного процесса школы.

Требованием времени является необходимость образовательных стандартов, которые могут быть разработаны на основе *грамотного систематического анализа образовательного процесса в отдельных общеобразовательных единицах* и сведенного воедино исследовательскими лабораториями. Одним из методов данной аналитической работы может стать *практико-ориентированная диагностика* [4, с. 17], целью которой является обнаружение личностно-значимых перемен в субъекте обучения в ответ на педагогическое воздействие учителей и образовательного процесса в целом. К сожалению, попытки педагогической психологии и дидактики создать единую систему критериев развития учащихся в процессе обучения пока не увенчались успехом. Диагностика в школе в ее практическом воплощении представлена в виде двух основных направлений, существующих рядом, но не связанных между собой. Педагогическая (дидактическая) диагностика ориентирована на измерения объема и структуры знаний, умений и навыков (ЗУН) учащихся. Психологическая диагностика фиксирует возрастные изменения в учебной деятельности, связанные с индивидуальными особенностями учащихся.

Воплощение ЛОП школьного образования представляется невозможным без этапа глубокого систематического анализа образовательного процесса в каждой общеобразовательной единице (школа, лицей, гимназия...). Центральным методом анализа, думается, должна стать системная практико-ориентированная диагностика (ПОД), *охватывающая изучение познавательного, мотивационного и ценностного аспектов деятельности всех субъектов образовательного процесса* (учащиеся, родители, учителя). Методологией ПОД должна быть социология образования, учитывающая категории развивающейся ныне философии образования, а методический инструментарий может включать синтез научных методов психологии, педагогики, социологии и др. Существенное отличие ПОД от других видов диагностики состоит в оперативном характере включения «в саму ткань учебно-воспитательного процесса» [18, с. 20]. Результативностью ПОД следует считать формирование на основе ее выводов и рекомендаций управленческих решений на уровне отдельной общеобразовательной единицы и касающихся важнейших сторон образовательного процесса: целей, задач отдельных образовательных программ, учебных планов, их структуры и содержания, особенностей взаимодействия субъектов образовательного процесса. Таким образом, можно предположить, что ПОД — это звено, с одной стороны, замыкающее систему школьного образования, а с другой, полагающее начало образовательной деятельности школы, поскольку позволяет сформулировать «идеологию» ОП школы как модели социально значимых качеств личности субъектов образовательного процесса.

### Литература

1. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М., 1992.
2. Шубинский В. С. Философские подходы в педагогической теории // Советская педагогика. 1990. № 1.
3. Бим-Бад Б. М., Петровский А. В. Образование в контексте социализации // Педагогика. 1996. № 1.
4. Степин В. С. Демократия и судьбы цивилизации // Вопросы философии. 1996. №10.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
6. Ясперс К. Духовная ситуация времени. М., 1990.
7. Бердяев Н. А. Судьба человека в современном мире (духовное состояние современного мира): Доклад, сделанный в мае 1931 года на съезде лидеров мировой христианской Федерации // Новый мир. 1990. №1.
8. Дилигенский Г. Г. «Конец истории» или смена цивилизаций // Вопросы философии. 1991. № 3.
9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
10. Хорни К. Наши внутренние конфликты. СПб., 1997.
11. Хорни К. Женская психология. СПб., 1993.
12. Монсон П. Современная западная социология. СПб., 1992.
13. Беспалько В. П. Проблема образовательных стандартов в США и России // Педагогика. 1996 №1.
14. Личность, семья, школа / Под ред. Г. С. Вершловского. СПб., 1996.
15. «Санкт-Петербургские ведомости». 15 мая 1995 г.
16. Бондаренко Е. В. Гуманистическая философия личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4.
17. Ильясов И. И. Структура процесса учения. М., 1986.
18. Божович Е. Д., Гумматова М. К. Влияние субъектного опыта школьников на содержание формирующихся у них образов изучаемых объектов: Возрастные и индивидуальные особенности образовательного мышления учащихся. М., 1989.