

Б.Л. Вульфсон

МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПАРАТИВИСТСКИЙ КОНТЕКСТ*

Аннотация. *Статье рассматриваются основные направления модернизации содержания школьного образования в развитых странах, системы дифференцированного обучения, принципы обновления учебных дисциплин, гуманизация и гуманитаризация образования.*

Ключевые слова: *инновации, модернизация, гуманизация, гуманитаризация, авторитаризм, нравственность.*

Abstract. *The article deals with the main directions of school education modernization in developed countries, systems of differentiated education, principles of educational subjects reform, humanization and humanitarization of education.*

Key words: *innovation, modernization, humanization, humanitarization, morality.*

Модернизация, инновации – эти термины, часто используемые при характеристике современного развития образования, нередко употребляются синонимично. Представляется, однако, что они могут нести разную смысловую нагрузку. В нашем понимании модернизация – это обновление, улучшение, усовершенствование того, что уже существует, тогда

как инновация – создание чего-то принципиально нового, того, чего в прошлом вовсе не было. Элементарный, упрощенный, но очень наглядный пример приведен в одной из газетных статей: замена в стационарном телефоне диска на кнопки – *модернизация*, а переход от стационарного телефона к сотовому – *инновация*.

* Статья перепечатана из журнала «Отечественная и зарубежная педагогика». М., 2013. №3.

В развитии образования благотворные перемены происходят, как правило, в рамках модернизации, когда изменения движутся обычно эволюционным путем при тщательном учете разнообразных аспектов прошлого педагогического опыта. Это, разумеется, не отрицает возможности позитивных инновационных прорывов, когда для этого созревают необходимые условия, резкие изменения не превращаются в опасное прожектерство.

Коренные изменения в экономике, технике и науке, в социальных отношениях и общественном сознании, а также новые функции разных звеньев школьной системы обусловили необходимость глубокой *модернизации содержания образования*.

Это важнейшее направление школьных реформ сталкивается с большими трудностями во всех странах современного мира. В условиях небывало быстрого приращения научного знания расширяется объем учебного материала в школьных программах. Предпринимаемые время от времени попытки его сокращения оказываются в большинстве случаев малоэффективными. Место редуцированных разделов учебных курсов немедленно занимает новый материал, часто еще более объемный. Составители программ всегда исходили из посылки, согласно которой каждый учащийся должен овладеть совокупностью необходимых знаний и умений. *Но что считать необходимым?* Широко распространенная формула «культурный человек не может не знать...» имеет смысл только тогда, когда ее конкретное содержание вписано в определенный исторический и социальный контекст.

Какие знания должны стать достоянием каждого современного человека? Какие компоненты нынешнего образовательного багажа выпускника школы, сохранят свое значение в ближайшие десятилетия, а какие окажутся вскоре безнадежно устаревшими? Где проходит граница между специализированными знаниями и материалом, относящимся к «общей культуре»? Как установить адекватное соотношение в содержании среднего образования между гуманитарным и естественнонаучными циклами предметов, между теоретическим и эмпирическим

материалом, между историей и современностью? Вокруг этих вопросов ведется оживленная полемика, идут трудные поиски оптимальных решений.

Зарубежная литература свидетельствует о наличии большого числа теорий, концепций, научных школ, по-разному трактующих вопросы развития образования. Некоторые концепции, сохраняющие внешнюю обособленность, становятся во многом конвергентными, но между ними не прекращается полемика. Они используют разную аргументацию, обращаются к разным слоям педагогической общественности.

В отличие от многих областей науки и практики, где развитие идет, как правило, по восходящей линии, а прошлые концепции и идеи относительно быстро устаревают и, образно выражаясь, помещаются в музеи древности, в сфере образования существуют поистине вечные проблемы, переходящие от одной эпохи к другой. Поиски их решения идут по спирали. При сопоставительном исследовании порой обнаруживается своеобразная негативная историческая преемственность, т.е. возвращение к идеям, уже обнаружившим в прошлом научную несостоятельность и практическую бесплодность.

Осознание глубокого несоответствия содержания общего образования объективным запросам жизни нашло отражение в конце прошлого века в докладах авторитетных международных комиссий, созданных под эгидой ЮНЕСКО. В докладе Комиссии Э. Фора «Учиться быть» (1973) говорилось: «Академическая модель средней школы, которая в определенных социально-исторических условиях давала ожидающиеся от нее результаты, сегодня устарела. Она исчерпала себя не только по отношению к широким слоям населения, но и применительно к буржуазной молодежи, в интересах которой была некогда создана. Она... неправоммерно изолирует гуманитарные знания от естественнонаучных. Всякий практический труд вызывает у нее острые аллергические реакции» (1, р. 222). Через четверть века доклад Комиссии Ж. Делора продолжил негативные оценки: «В школьном образовании во все большей степени

отдается предпочтение развитию абстрактного мышления в ущерб другим человеческим качествам, таким, как воображение, способность к общению, стремление работать в коллективе, уважение к ручному труду» (2, с. 30).

Известный американский педагог и деятель просвещения Ф.Г. Кумбс так резюмировал различные подходы к определению характера школьного образования: «Должны ли это быть практические навыки плюс какой-то запас общеобразовательных знаний? Или же, наоборот, на первом месте должно стоять общее образование, на втором – развитие способностей, необходимых для приобретения производственных навыков?.. Если принять последний вариант, то какого рода общее образование должны получать учащиеся? Будет ли это бледная копия программы старой школы, которая готовила учащихся в университет и лепила всех по одному образцу? Или это будет новый тип общего образования? И в любом случае, как эта новая, перестроенная система образования сможет вооружить всех учащихся высокими знаниями, обеспечить им должное положение в обществе и уважение их сограждан?» (3, с. 118).

Становилось все более очевидным, что модернизация общего образования не может ограничиться теми или иными отдельными изменениями и нововведениями в учебных курсах. Современное полноценное общее образование предполагает органический синтез дидактически обработанных научных знаний, которые в своей совокупности отражали бы как прогресс науки и техники, так и изменения в социальных отношениях и общественном сознании.

Модернизация содержания учебных курсов стала неотложным императивом школьной политики во всех странах постиндустриального мира. Известный афоризм «знание – сила», сформулированный Ф. Бэконом четыре века назад, в наше время приобрел особую актуальность. Получило распространение новое понятие – *культура знаний*. Имеется в виду повышение значимости накопления и ассимиляции людьми таких знаний, которые способствуют не только успешной

социализации и профессиональной деятельности индивида, но и интериоризации им принципов высокой нравственности и гуманистической культуры. Реализация этих кардинальных задач в огромной степени зависит от того, чему и как учат детей в общеобразовательной школе, через которую проходят теперь все подрастающие поколения.

Но перед реформаторами встают специфические трудности, отражающие особенности национальных историко-культурных традиций. Каждая национальная педагогическая культура обнаруживает определенный *лимит восприятия новаций*, который опасно превышать. Утрата привычных традиционных ориентиров, перестройка педагогического сознания – болезненный процесс, через который так или иначе проходит каждая национальная система образования. И поневоле соседствуют «свое» и «чужое».

Модернизация содержания общего образования непосредственно связана с разработкой и реализацией национальных образовательных стандартов, т.е. того обязательного минимума знаний и умений, которым должны овладеть все школьники данной страны. В некоторых странах вместо термина *стандарт* употребляются термины «ядро содержания», «общенациональная программа» и т.п., но фактически все они синонимичны.

Создание стандартов и методы их воплощения в жизнь зависят от особенностей систем образования. В централизованных системах национальные стандарты фактически всегда существовали в виде обязательных учебных планов и программ, утвержденных государственным ведомством образования. Но для децентрализованных систем общенациональные стандарты содержания школьного образования – принципиально новое явление. Поэтому именно в этих странах, прежде всего в США и Великобритании, в данной области были предприняты наибольшие усилия.

Более 20 лет назад в США был сформирован Национальный совет по стандартизации образования и тестированию, под эгидой которого действуют комиссии, разрабатывающие

стандарты по математике, английскому языку, естествознанию, истории, географии. Как указывало федеральное ведомство образования, эти стандарты «ясно определяют, что необходимо знать и уметь учащимся для того, чтобы жить и работать в XXI веке».

На основе разработанных стандартов бы создан образец учебного плана средней школы. Он делится на две части: первая – от детского сада до VIII класса включительно, вторая – IX-XII классы. Согласно этому документу в восьмилетней школе действует единый учебный план. По ее окончании все учащиеся должны обладать прочными навыками чтения, грамотного письма, литературной речи и арифметических действий, иметь начальные сведения по естествознанию, знать важнейшие события истории Америки и мира, т.е. должны быть подготовлены к серьезной учебе в старших классах средней школы. В IX-XII классах предусматривается значительное повышение роли обязательных академических дисциплин. Элективные предметы остаются, но они могут занимать не более 25-30% учебного времени. *Но этот образец пока далек от массовой реализации.*

В Англии крайне децентрализованная система образования, при которой школы могли самостоятельно создавать свои учебные планы и программы, порой значительно отличавшиеся друг от друга, долгое время вызвала резкую критику со стороны разных групп общественности страны. Переломным моментом можно считать Закон об образовании 1988 г., провозгласивший обязательным установление национального стандарта образования. После принятия закона были организованы комиссии по пересмотру содержания основных школьных дисциплин. Они разработали новые учебные программы, которые так же, как и в США, предусматривают усиление акцента на изучение обязательных дисциплин естественно-математического и гуманитарного циклов.

В странах с централизованными системами образования также ведется интенсивная работа по установлению новых стандартов содержания общего образования, т.е. о пересмотре

государственных учебных планов и программ. Но здесь, в отличие от США и Англии, выдвигается задача не сокращения, а, напротив, увеличения роли элективных предметов.

Такие установки реализуются в ряде стран, в частности, в Японии. В нашей литературе последних лет японская система образования характеризуется преимущественно комплиментарными эпитетами. Однако сами японцы далеко не во всем удовлетворены положением дел в этой области. Государственные органы и общественные организации критикуют национальную систему школьного образования за крайнее единообразие, отсутствие необходимой гибкости, недостаточный учет индивидуальных особенностей учащихся, а также за перенасыщение учебных программ, ведущее к сильной перегрузке школьников. Поэтому японские деятели просвещения и видные педагоги ставят вопрос о необходимости большей вариативности в содержании школьного образования. Эти тенденции в определенной мере просматриваются в последних преобразованиях.

В зарубежной литературе отмечается, что стандартизация содержания образования таит в себе определенные опасности, поскольку жесткие стандарты навязывают всем детям «единую культурную и интеллектуальную модель» без достаточного учета индивидуальных способностей и склонностей. В США высказываются опасения, что повышение планки стандартов общего образования может привести к дальнейшему социальному расслоению молодежи. Американский педагог П. Поссемото писал о том, что «повышение стандартов приведет к отсеву из школ, вызовет у многих учащихся чувство боязни и разочарования в учебе»; важно учитывать разнородность американского общества».

В нашей стране до недавнего времени не употреблялся термин *образовательный стандарт*, но его роль реально играли государственные учебные планы и программы. Они предусматривали относительно большой объем содержания учебных дисциплин. Но многие учебные курсы были крайне идеологизированы, а жесткое единообразие программ не

обеспечивало достаточных условий для развития индивидуальных способностей и склонностей учащихся. «Учебные планы, программы, учебники, – отмечал российский педагог Н.Д. Никандров, – были предельно унифицированы, что не позволяло должным образом учесть ни индивидуальные особенности школьников и студентов, ни естественные различия в образовательных потребностях на всей огромной территории страны» (4, с. 149-150).

Для российской школы важность изучения международного опыта разработки и внедрения в практику национальных образовательных стандартов очевидна. Стандарты способствуют консолидации населения страны, формированию чувства общности, осознанию духовной и культурной идентичности, наконец, укреплению целостности государства. Представляется, однако, что сегодня в России вряд ли возможна повсеместная и полная реализация федеральных стандартов среднего образования. Многие школы, особенно сельские, не имеют преподавателей необходимых специальностей и поэтому не смогут дать образование, соответствующее стандарту. В результате пока сохраняется фактическое неравенство образовательных возможностей разных групп молодежи. Задача его преодоления вписывается в контекст реформы образования.

Стандартизация содержания образования ни в коем случае не должна означать стандартизацию личности учащегося. Этим и определяется первостепенная важность диалектической связи между стандартизацией образования и дальнейшим совершенствованием систем дифференцированного обучения.

Как наиболее адекватно определить различия в учебных планах и программах, время введения дифференциации, методы и темпы ее углубления? Соответствует ли та или иная система дифференциации обучения реальным нуждам национального производства? В какой мере она учитывает индивидуальные способности и склонности учащихся? Эти вопросы до сих пор не получили однозначного решения нигде в мире, проводятся многочисленные эксперименты, идет поиск новых более

рациональных форм и методов дифференциации, порой методом проб и ошибок.

Характеризуя международный опыт, можно выделить две основные системы дифференциации обучения в общеобразовательных школах.

Одна система – наличие стационарных отделений и секций. Каждая из них строит занятия в строгом соответствии с учебными планами и программами, введенными именно для данного профиля обучения. Факультативы, предметы по выбору играют вспомогательную роль, и их удельный вес в общем балансе учебного времени относительно невелик. Выразительный пример такой системы – трехлетний французский общеобразовательный лицей (10-12-й годы обучения). В X классе действует общий обязательный для всех учащихся учебный план, содержащий основные общеобразовательные предметы, который дополняется набором предметов по выбору, занимающим примерно 10% учебного времени. В XI и XII классах дифференциация углубляется и принимает жесткие организационные формы: образуется четыре направления – гуманитарное, естественнонаучное, социально-экономическое и технологическое; каждое направление делится, в свою очередь, на несколько секций. Различия между ними велики; представляется, что при такой углубленной специализации старшие классы в какой-то мере утрачивают общеобразовательный характер и превращаются в своего рода пропедевтические отделения соответствующих факультетов высшей школы.

Дифференциация может строиться и на иной основе, когда главную роль играет широкий спектр элективных предметов. Такая система наиболее характерна для средней школы США. Уже в младшей средней школе элективные предметы занимают очень большое место, а в старшей средней школе многообразие учебных профилей в конечном счете можно свести к двум типам – академическому и практическому. Их принципиально разные целевые установки реализуются прежде всего с помощью элективных предметов. Наряду с весьма ограниченным числом

обязательных дисциплин (английский язык, общественные дисциплины, небольшие курсы математики и естествознания) – многие десятки предметов по выбору. Учащиеся академических потоков, ориентирующиеся на поступление в университет, в большинстве случаев выбирают традиционные предметы гуманитарного или естественнонаучного циклов. Возможен также выбор новых предметов, прежде не входивших в школьные программы (например, антропология или социальная психология). Те же, кто не предполагает учиться в университете, предпочитают учебные курсы практического цикла – автомеханика, электроника, информационные технологии, основы земледелия и животноводства, стенография, экономика домашнего хозяйства и т.п. Ряд элективных предметов не имеет профессиональной направленности; это – музыка, танцы, спортивные игры, уход за ребенком и т.п. Практическая полезность таких курсов очевидна.

Дифференциация должна способствовать повышению активности школьников в их учебной деятельности, лучшей готовности к осознанному выбору будущей профессии; создается возможность изучать профилирующие предметы на более высоком теоретическом уровне, подчас вводить в них разделы, выходящие за рамки традиционных школьных программ.

Некоторые ученые и деятели просвещения в разных странах считают, что для эффективной подготовки будущих специалистов, особенно в области математики и естественных наук, следует углублять дифференциацию, позволяющую изучать профилирующие предметы на высоком теоретическом уровне. Но их утверждению, наибольшая продуктивность научных работников этого направления падает, как правило, на молодой возраст, поэтому следует начинать их специализированное обучение как можно раньше; в противном случае будет нанесен ущерб поступательному развитию науки. Такие соображения заслуживают внимания. В то же время опыт стран, где дифференциация обучения в средней школе осуществляется повсеместно в течение многих десятилетий, свидетельствует, что

жесткая специализация таит в себе угрозу сужения интересов и общего кругозора учащихся, односторонности их интеллектуального и эмоционального развития, а тенденция к сокращению материала гуманитарных дисциплин в естественнонаучных отделениях может отрицательно сказаться на формировании нравственных качеств личности. К тому же выбор школьниками того или иного специализированного отделения нередко происходит не по способностям, а, так сказать, «по неспособности». Определенная часть молодежи выбирает гуманитарное направление занятий не столько по склонности к этим наукам, сколько из боязни математики и физики. В результате гуманитарные отделения средних школ оказываются самыми многочисленными, что впоследствии приводит к диспропорциям в системе специализированной подготовки кадров и обостряет ситуацию на рынке труда (Франция, Италия, Бельгия). При этом наличие в учебных планах обширных курсов гуманитарного характера мало влияет на развитие нравственной и эмоциональной сферы личности ученика.

Проблема соотношения гуманитарного и естественнонаучного знания ставит перед реформаторами трудные вопросы при определении содержания общего образования. В какой мере будущий гуманитарий должен быть знаком с основами естествознания? Какова минимально необходимая база гуманитарных знаний инженера или агронома? Актуальность этих вопросов в современную эпоху очевидна. Известный английский ученый и писатель Ч. Сноу (1905-1980) более полувека назад обозначил их выразительной формулой – «две культуры». По его мнению, между традиционной гуманитарной культурой и новой научно-технической культурой растет все более глубокий разрыв, что может, в конце концов, привести к гибели современную цивилизацию. Поэтому следует существенно сблизить гуманитарное и естественнонаучное образование и добиваться взаимопонимания между представителями этих разных областей знания и культуры (5).

Дискуссии вокруг этой проблематики продолжают и поныне. Сторонники технологического детерминизма ратуют за всемерное увеличение удельного веса естественнонаучных дисциплин в учебных планах школ. Рассматривая образовательные и воспитательные функции различных школьных предметов, они решительное предпочтение отдают естествознанию и математике. В физике и химии, утверждают они, любое положение может быть доказано или аргументированно отвергнуто экспериментальным путем. В математике упор делается на строгость и четкость дефиниций, на развитие дедуктивного мышления. Поэтому эти курсы представляют первостепенную важность не только для умственного развития учащихся, но и для их нравственного формирования. Гуманитарные же дисциплины принципиально несовершенны, их данные невозможно верифицировать и поэтому они являются, в конечном счете, не наукой, а «собранием мифов».

Как оценить подобную позицию? Некоторые основания для таких упреков действительно есть. Видные западные педагоги считают, что школьные гуманитарные дисциплины «окаменели», не содержат информации о важнейших общественных событиях современного мира или уклоняются от их объективной оценки. Подобные же оценки можно найти и в российской педагогической литературе и в общественно-политической публицистике. Но, конечно, это не может оправдать высказываемые порой установки на сокращение объема гуманитарных дисциплин в школьном образовании.

Ученые гуманистической ориентации с тревогой констатируют, что в учебных заведениях господствует сухой рационализм, а эмоциональная сфера ребенка фактически подавляется. Внимание только к развитию интеллекта, к успеху в учебных занятиях не делает ребенка ни лучше, ни счастливее, а, напротив, часто обедняет личность, тогда как развитые эмоции способствуют гуманным импульсам и помогают избрать этически правильное решение в сложной жизненной ситуации.

Американский культуролог Т. Роззак в книге «Личность – Планета» писал, что взрослые озабочены лишь

интеллектуальным развитием детей, их подготовкой к будущей деятельности с позиций узкого функционализма, но игнорируют задачи эмоционального воспитания. Критика американской школы, замечал Роззак, сводится главным образом к тому, что Джонни не умеет бегло читать и грамотно писать. Разумеется, это плохо, но почему мы не думаем о нравственно-эмоциональной сфере? Почему нас не волнует, что Джонни находится в постоянном нервном напряжении, не умеет расслабляться, преодолевать агрессивность и зависть, выражать доверие и нежность, не готов к подлинной самореализации (6).

Нельзя утверждать, что конкретная школьная практика непосредственно определяется такими гуманистическими тезисами, но они оказывают известное воздействие на формирование педагогического мировоззрения общественности.

Показательно, что пренебрежительное отношение к гуманитарным наукам осуждается вдумчивыми представителями самой математической науки. Вот как пишет об этом российский математик Н.Х. Розов: «Гуманитарии не любят точных дефиниций и формально-логических рассуждений вовсе не в силу слабости их мышления по сравнению с математиками. Причиной этого – у лучших представителей гуманитарных наук – является более глубокое понимание сложности бытия, противоречивости и неоднозначности реальности в отличие от примитивной детерминированности математических конструкций» (7, с. 5).

Первостепенная задача общего образования – формирование гуманистически ориентированной личности, приверженной высоким нравственным идеалам. И это, безусловно, касается всех сторон и аспектов содержания образования.

Международный педагогический опыт свидетельствует, что гуманизация содержания образования, конечно, должна иметь в виду и математику, и естествознание. Эти науки сами по себе нравственно нейтральны. Но другое дело – процесс их изучения в школе. Задача состоит в том, чтобы больше внимания уделять «человеческому фактору», показывать противоречивое воздействие

научных открытий и изобретений на жизнь людей, всемерно использовать воспитательный потенциал этих курсов, знакомя учащихся с трагическими судьбами многих ученых, с их мужественной борьбой за отстаивание научных истин. А мужество требовалось ученым-естествоиспытателям в разные исторические эпохи. И не все были способны проявить героизм в отстаивании своих идей, имея перед глазами костер инквизиции.

В 1920-х гг. ожесточенной травле и оскорблениям на так называемых «обезьяньих процессах» в США подвергались педагоги, не побоявшиеся в школах консервативной американской «глубинки» излагать учение Дарвина. А какое мужество проявили отдельные советские ученые, выступавшие во время известной биологической дискуссии 1948 г. против антинаучных идей Т.Д. Лысенко, зная, что последнего поддерживает лично всемогущий Сталин?! Такие примеры имеют большое воспитательное значение.

Безусловно, однако, что первостепенная роль в формировании гуманистических идеалов принадлежит гуманитарным дисциплинам, которые непосредственно обращены к человеку, к его интеллекту и эмоциям, к осознанию им своего жизненного предназначения.

«Тысячелетия назад человеческие племена, – писал академик А.Д. Сахаров, – проходили суровый отбор на выживаемость; в этой борьбе было важно не только умение владеть дубинкой, но и способность к разуму, к сохранению традиций, способность к альтруистической взаимопомощи членов племени. Сегодня все человечество в целом держит подобный же экзамен» (8, с. 163).

В большинстве западных стран гуманитарные знания традиционно рассматриваются как наиболее важная составная часть общеобразовательной подготовки в средней школе. Это находит отражение и в современных учебных планах, где по количеству часов гуманитарные дисциплины занимают доминирующее положение.

В выпускном классе французского коллежа (9-й год обучения) в обязательном учебном плане на гуманитарные предметы отводится вдвое больше часов, чем на

естественно-математические. К тому же из предметов по выбору значительная часть учащихся выбирает усиленное изучение иностранных языков. В западногерманских гимназиях родной язык, иностранные языки, история и география, предметы эстетического цикла занимают до 60% учебного времени. В Великобритании примерно такая же пропорция. Тем не менее, западная общественность уже длительное время выражает крайнюю неудовлетворенность содержанием школьного гуманитарного образования.

В последние десятилетия развернулся интенсивный процесс обновления гуманитарных дисциплин. Ставится задача, чтобы дидактически обработанные гуманитарные знания в своей совокупности отражали важнейшие проблемы общественной и духовной жизни человечества XXI века.

Каким должно быть современное гуманитарное образование, которое развивало бы и интеллект, и «доброкачественные» эмоции? Какие мировоззренческие и теоретические ориентиры лежат в основе осмысления и решения его актуальных проблем? Эти вопросы сохраняют большую остроту во всем мире.

На Западе в условиях мировоззренческого плюрализма обнаруживается множество различных подходов, между сторонниками которых происходит порой резкая полемика, а перед педагогом-теоретиком стоит проблема выбора между исходными установками различных философских, социологических и психологических школ. Во многих исламских странах принципы организации и содержания образования непосредственно выводятся из норм шариата.

В нашей стране до недавнего времени фактически отсутствовала проблема выбора. Марксизм являлся не только единственной легальной философией, но и единой государственной идеологией. Она представлялась как некий монолит, поставленный над всеми науками и имеющий окончательные и неоспоримые ответы на самые сложные вопросы мышления и бытия. При этом марксизм был предельно примитивизирован, что, впрочем, вполне закономерно: когда социально-философская теория

превращается в массовую идеологию, то ее собственно научный компонент неизбежно несет потери. Любая жесткая идеология неизбежно ведет к упрощению, лишает возможности стереоскопически взглянуть на то или иное явление, препятствует его объективной оценке.

Может показаться парадоксальным, но против идеологизации школьного образования решительно выступал в свое время Карл Маркс. В речи на заседании Генсовета 1 Интернационала в 1869 г. он заявлял: «Ни в начальные, ни в средние школы не следует вводить таких предметов, которые допускают партийное или классовое толкование, только такие предметы, как естественные науки, грамматика и т.д. могут преподаваться в школе. Предметы, допускающие противоречивые выводы, должны быть исключены из школ; их изучением могут заниматься взрослые» (9, с. 597). Не вдаваясь в оценку такой по меньшей мере спорной мысли, отметим лишь, что ей резко противоречила политика пришедших к власти в России последователей Маркса – большевиков, которые стремились к всемерной политизации школы и включению ее деятельности в контекст идеологической борьбы, имея в виду даже младших школьников. Соответственно содержание гуманитарных и обществоведческих дисциплин было крайне идеологизировано.

С середины 1980-х гг. перед российскими педагогами открылись широкие возможности разработки разнообразных педагогических концепций с учетом и отечественного исторического наследия, и зарубежного опыта, и достижений современной российской науки. Такую множественность отечественных и зарубежных концепций можно оценить по-разному: либо как богатство педагогической мысли, либо, напротив, как свидетельство ее неспособности адекватно решать насущные вопросы образования и воспитания. Отрывшаяся возможность опираться в процессе образования на различные принципы, использовать разные подходы и методы отнюдь не гарантирует неременное обретение истины; возникает лишь свобода ее поиска. Конкретные решения могут строиться и на истинных, и

на ложных теоретических посылах. Спорить о них можно до бесконечности; только время покажет их подлинную ценность и значение.

Выше указывалось, что важнейшей целью социально-культурной стратегии во многих странах современного мира провозглашается *гуманизация образования*. В рекомендациях ЮНЕСКО и других международных организаций гуманистическое воспитание учащихся объявляется главной задачей школы: весь педагогический процесс должен быть гуманизирован и соответствовать принципам природосообразности и культуросообразности. Отметим, что такие установки четко формулируются и в Российском *Законе об образовании* 2012 г.: «Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и суждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями» (10).

Установки на гуманизацию содержания образования могут показаться банальными, само собой разумеющимися и потому легко достижимыми.

Но в действительности как сложны эти «простые» вопросы!

Известно, что гуманизм как идеология внутренне противоречив. Как совместить антропоцентрический культ индивида, провозглашение приоритета интересов отдельной личности с объективными потребностями общества, государства? К тому же существуют разные версии гуманизма, имеющие часто специфическую национальную окраску. Гуманизм не коренится в биологической структуре человека, он не присущ человеку от рождения. Поэтому подлинно гуманистическое воспитание сталкивается с рядом сложнейших проблем, оно не может осуществляться как бы автоматически, требует глубоких изменений в системе

образования, переосмысления ряда принципов педагогической деятельности, казавшихся в прошлом аксиоматическими.

Задачи образования нередко рассматриваются в рамках дихотомии «гуманизм-авторитаризм». Такое жесткое противопоставление не всегда адекватно характеризует реальную диалектику соотношения этих принципов. Но огромные различия очевидны. Авторитарное воспитание, полностью подчинявшее ребенка воле взрослых, веками господствовало и в семье, и в школе. Такой казавшийся незыблемым порядок был поставлен под вопрос более столетия назад сторонниками «свободного воспитания» на Западе и в России, а в середине XX века большую популярность приобрели концепции «недирективной педагогики» американцев А. Маслоу (1908-1970), К. Роджерса (1902-1987), антиавторитарной системы Френе (1896-1966), Вальдорфской педагогики. Они подчеркивали необходимость строго учитывать органические потребности и интересы детей, индивидуальную неповторимость и личное своеобразие каждого ребенка. Большой вклад в разработку проблем теории и практики гуманистического воспитания внесли российские педагоги Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова, Е.А. Ямбург... Всех не перечислишь!

В конечном счете, содержание общего образования – важнейший фактор, способствующий освоению индивидом основных элементов культуры. Существуют десятки различных определений сущности культуры. Не занимаясь их сопоставительным анализом, будем исходить из того, что культура – способ организации человеческой деятельности, воплощающейся в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм, в духовных ценностях, в межличностных отношениях. Первостепенна роль культуры при передаче социального и духовного наследия от поколения к поколению; здесь связь культуры и образования поистине нерасторжима.

Культура всегда обнаруживает специфическую национальную окраску. Она создает, воспроизводит и отображает особенности менталитета того или иного

народа, его верования, устремления, порой и мифы. Обладая неповторимыми, уникальными чертами, национальные культуры тем не менее не отгорожены наглухо друг от друга. В условиях глобализации современного мира развиваются как процессы взаимопроникновения и взаимообогащения различных культур, так и их конфронтация, нередко принимающая острый характер. Приходится констатировать, что наша эпоха, знаменующаяся грандиозными успехами в науке и технике, стала одновременно временем страшного агрессивного национализма, охватившего значительные группы людей в самых разных странах планеты. Проблема «встречи культур», соотношения патриотизма и национализма выразительно проявляется и на поле образования. Историческая память народов сохраняет стереотипы взаимных обид, недоверия. Это может быть результатом застарелых конфликтов, уходящих корнями в далекое прошлое: «отцы ели незрелый виноград, а у детей на зубах оскомина». Тем более не забываются недавние войны, действительные или мнимые угнетения. Нет ни одной страны, полностью свободной от тех или иных проявлений национальной неприязни или вражды.

В какой мере образование может противостоять углубляющимся опасностям, воскресшим предубеждениям и новообретенным предрассудкам?

Безусловна огромная роль учителя. В материалах и документах международных организаций (ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, Совета Европы, Организации экономического развития и сотрудничества и др.), относящихся к положению и подготовке учителей в различных регионах мира, особо подчеркиваются воспитательные функции учителей, первостепенная важность их подготовки к разъяснению школьникам комплекса глобальных проблем, стоящих перед современным миром, усвоение принципов взаимопонимания, толерантности, уважения прав и свобод человека, указывается на необходимость включения в программы подготовки учителей, кроме собственно педагогических дисциплин, материалов из области философии, политологии, истории.

Базовым принципом межнациональных и межкультурных отношений в современном мире провозглашается *толерантность*. В биологии толерантность означает способность организма переносить неблагоприятное воздействие какого-либо фактора окружающей среды. Прямой перенос такого значения этого термина на область социальных отношений неправомерен, однако, в иной интерпретации он теперь широко используется в человековедческих дисциплинах.

В современном международном социологическом и психологическом лексиконе "толерантность" – это стремление и способность проявить уважение к культурным и этическим ценностям других народов. В 1995 г. ООН приняла «Декларацию принципов толерантности», объявившую эти принципы ключевым понятием, которое должно определять межличностные и межэтнические взаимоотношения. На формирование толерантности должны быть направлены интенсивные воспитательные воздействия. В педагогических рекомендациях ряда стран выражается надежда, что эффективное воспитание толерантности будет противодействовать конфронтации и недоверию между народами, снимет чувство страха и отчуждения и, напротив, станет способствовать развитию интеграционных процессов и сближению на всех уровнях – межличностном, групповом, этническом.

Толерантность не требует ни принятия, ни обсуждения чужих норм. Нужна лишь готовность к взаимопониманию и доброжелательным отношениям с соседом, сослуживцем, соучеником, исповедующим другую религию, обнаруживающим иные привычки и стереотипы поведения, если они не нарушают существующий порядок и права окружающих.

Эффективная реализация задач формирования толерантности возможна и в семье, и в различных общественных структурах, но, пожалуй, прежде всего именно на образовательном поле. В таких условиях проблемы содержания общего образования выходят за собственно педагогические рамки и приобретают первостепенное общественное значение.

Литература

1. *Apprendre a etre UNESCO, 1973.*
2. *Образование: сокровище. UNESCO, 1997.*
3. *Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире / Пер. с англ. – М., 1970.*
4. *Никандров Н.Д. Проблемы взаимосвязи образования, экономики, социальной политики и культуры в современной России // Соц.-полит. журн. - 1997. - № 2.*
5. *Сноу Ч.П. Две культуры / Пер. с англ. - М. 1973.*
6. *Roszak Th. Person-Planet: the Creative Disintegrated-ration of Industrial Society. N.-Y., 1979.*
7. *Розов Н.Х. Гуманитарная математика // Вестник МГУ - 2004. - Сер.20. - № 2.*
8. *Сахаров А.Д. Тревога и надежда. - М., 1990.*
9. *Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 16.*
10. *Российский Закон об образовании. - М., 2012.*