

О научной традиции и догме в школе

17.05.2012

Автор: Леонтович А.В.

К.пс.н.,

директор Дома научно-технического творчества молодежи Московского городского Дворца детского (юношеского) творчества

В критике современной школы немало "достаётся" содержанию программы общего образования. При этом нередко указывается, что она перегружена предметами естественнонаучного цикла, не уделяет должного внимания гуманитарным дисциплинам, призванным воспитывать ценностную основу личности, развивать компетенции и функциональные навыки (техники взаимодействия и коммуникации, ориентации в информационных полях и др.).

Мы отталкиваемся от убеждения, что главная цель образования - развитие личности обучающихся, а содержание учебных программ является лишь средством, предметной основой, на которой разворачивается взаимодействие учителя и ученика, формируется внутренняя среда учебного коллектива, отрабатываются способы их взаимодействия с внешним миром. Таким образом, суть проблемы состоит не в том или ином содержании учебных программ, а в позициях, которые занимают участники образовательного процесса (прежде всего, учитель и ученик) в совместной учебной деятельности. Действительно, хорошо известно, что в разные эпохи образование, основанное то на философии (в античности), то на изучении религиозных текстов (в Средние века), то на науке (в Новое время) давало адекватные результаты в области развития личности обучающихся в том случае, если между учителем и учеником возникали отношения взаимного уважения, образованность выступала как одна из высших ценностей для обоих, а образовательный процесс строился на продуктивной основе, предполагающей мотивацию, внутреннюю целеположенность учения как средства собственного развития. Указанные факторы как раз и характеризуют специфические субъектные позиции участников образовательного процесса - залог его успешности и результативности. Из этого, в частности, следует, что для гуманизации и гуманитаризации образования, о которых уже давно и много говорят, вовсе не нужно менять содержание образования, достаточно изменить позиционную структуру образовательного процесса, т. е. внутренние позиции, с которыми учитель и ученик приходят в школу.

Как же инициировать учителя и ученика занимать такие позиции, как спроектировать образовательный процесс таким образом, чтобы эти позиции

устойчиво воспроизводились в ходе обучения?

Проанализируем характерную позиционную структуру в современной школе. Для этого сначала рассмотрим предметное содержание образования и исторические корни его нынешнего состояния. Достаточно широко признано, что научный характер современного содержания образования обусловлен в основном потребностями производства в квалифицированной рабочей силе. На территории современной России при формировании пусть даже и вариативных программ в основном сохранилась парадигма технократического образования, что традиционно (с советского времени) было направлено на воспроизводство инженерно-технических кадров - основы обороноспособности страны и успешной работы военно-промышленного комплекса. Эти факторы определяют научность содержания общеобразовательной программы. Но научны ли эти программы по формам реализации в образовательной практике?

Для того чтобы разобраться в этом, проанализируем цепочку от получения учеными объективно новых знаний до их усвоения школьником.

Основная часть предметного содержания общеобразовательной программы, информации, усваиваемой школьником во время обучения, была получена в сфере науки. В ней эти знания выступали и выступают сейчас в качестве живой традиции, существуют и развиваются в контексте научной культурно-профессиональной традиции. Они могут быть подвергнуты сомнению, критике. История показывает: неоднократно в науке широко признанные теории ниспровергались и их место занимали новые - достаточно вспомнить дискуссии о корпускулярной и волновой природе электромагнитного излучения и многие другие научные баталии.

Ученые, производители и носители научных знаний, обладают правом тем или иным образом их трактовать, анализировать, сомневаться и критиковать, изменять в ходе научных дискуссий. Ощущение и чувство научного знания как непрерывно меняющегося, постоянно усомневаемого, развивающегося составляет характерную черту менталитета ученого, особенность существования научного сообщества в целом. Вместе с тем, ученые имеют перед обществом легитимное право на такого рода работу и внесение изменений в существующую в обыденном общественном сознании картину мира.

Научное сообщество в значительной мере выполняет задачу отбора круга той информации и тех знаний, которые должны входить в программу общего образования, иными словами определяет "интеллектуальный портрет" полноценного гражданина своей страны. После отбора перечень такой информации передается в сферу образования, педагогическому сообществу, где

этот круг информации обеспечивается и подкрепляется необходимыми педагогическими технологиями, дидактическими системами и затем используется в массовом обучении.

Такой порядок существовал не всегда: вплоть до Нового времени процесс образования обычно не был отделен от процесса профессиональной деятельности. Так, мальчишка-под мастерье обучался в мастерской у кузнеца, профессионально занимавшегося кузнечным делом, в церковно-приходских школах детей учили действующие священнослужители, в университетах студентов учили известные философы (кстати, в этом отношении университет оказался одной из немногих образовательных систем, где сохранился принцип совмещения обучения молодежи с профессиональной деятельностью обучающего). Такое совмещение имеет важнейшую особенность: в нем знания и умения в глазах обучающегося имеют характер живой традиции - учитель, занимаясь сам профессиональной деятельностью, выступает как творец ее норм, носитель ее ценностей. Учащийся видит перед собой образец для собственных профессиональных планов и притязаний, процесс учения оказывается для него внутренне целеполагенным и мотивированным.

В Новое время, после отделения образования от профессиональной деятельности и возникновения особой педагогической профессиональности, случилось принципиальное для нас явление: знание стало отчуждено от его непосредственных производителей и носителей; задача его дальнейшей передачи учащимся была делегирована профессиональному сообществу педагогов. При этом был запущен процесс превращения "знание - живой традиции" в "знание - догму". Согласно энциклопедическому словарю, "догма - положение, признаваемое непререкаемым, беспрекословным и неизменным...". Будучи отчуждены от процесса получения и изменения знаний, педагоги склонны трактовать содержание образовательной программы в качестве догмы - набора застывших фактов, которые должны быть усвоены учащимися как безусловно истинные, неусомневаемые. Подчеркну, что речь не о том, что педагоги "нехорошие" или "безынициативные" и пр. Речь о том, что в силу характера своей профессиональной деятельности они объективно не могут адекватно рефлексировать моменты, связанные с развитием научного знания и научной картины мира, поскольку существуют внутри своей специфической культурно-профессиональной традиции (точно так же, как ученые не владеют технологией массового организованного обучения и должны проходить переподготовку при желании работать в школе). Поэтому, как правило, педагоги не имеют средств выработки собственного научного отношения к преподаваемому предмету, легитимного перед научным сообществом и обществом в целом права собственной трактовки предмета. Происходит

отделение фактологического материала от этой традиции и знания догматизируются, "застывают", становятся механической суммой ретранслируемых положений и установок. Отсюда устойчиво воспроизводящийся в образовательной системе и часто критикуемый недостаток репродуктивный характер образования в современной школе, характерный внешне (со стороны учителя и администрации) целеполаганием учебной деятельности школьника и объект-субъектным характером отношений учителя и ученика. Такое положение ставит ученика в позицию механического вместилища для суммы подготовленных ему неподвижных знаний, снижает возможность для творчества, основное условие которого - возможность живого общения с традицией и движения в ней. Нормативным отражением такой ситуации является ЗУНовский подход к оценке качества образования, когда уровень обученности школьников измеряется количественными характеристиками объема усвоенной информации и умением решать стандартные проблемные ситуации.

Как же можно исправить сложившееся положение? Одним из весьма действенных путей, дающих неплохие результаты на практике, является привнесение в школу живой научной культурно-профессиональной традиции, носителями которой являются творцы нового знания - ученые. При этом каждый учитель прикасается к процессу производства знаний, причем лично, путем общения с ученым; выходит на понимание, ощущение вечного и постоянного движения и изменения знания. Для этого необходимо привлечь в школу действующих ученых, которые относятся (за этим словом очень много стоит - живут, двигаются, общаются и т. д.) к знанию не как к догме, а как к живому, парадоксальному, движущемуся явлению. Как только возникает ощущение движения, развития, становится понятной возможность ставить собственные учебные задачи, находить средства и достигать поставленных целей, т. е. учащийся получает возможность реализовать себя в образовательном процессе, а его деятельность становится продуктивной, достигающей поставленных целей. Таким образом у учащихся развивается творческое отношение к изучению предлагаемых предметов, а на их материале открывается возможность самых разнообразных педагогических воздействий, несущих творческий, воспитательный, развивающий и т. д. смыслы.

Сказанное можно продемонстрировать на схеме. Новая профессиональность учителя - руководителя детского исследования складывается из профессиональности учителя, включающей владение психолого-педагогическими методиками работы со школьниками, и ученого как носителя норм деятельности и ценностей научного сообщества.

Многие спросят: где же взять столько ученых? Что делать сельским школам, удаленным от научных и культурных центров страны?

Ответ на этот вопрос связан с пониманием слов "привлечь ученых". Вовсе не нужно, чтобы ученый работал в школе учителем. Такая ситуация скорее нежелательна, поскольку современная школа с ее мощной методической и контрольной службами склонна воспроизводить ситуацию "преобразования" ученого в учителя, когда выход на собственную трактовку преподаваемого предмета пресекается и ученый обречен работать в стандартном репродуктивном поле. В результате ученый, даже продолжая заниматься научной деятельностью, приходя в школу, занимает типичную для "обычного" учителя позицию и функцию, которая перестает от него отличаться.

Задача в том, чтобы спроектировать и организовать встречу учителя и ученого, во время которой учителю открывается смысл знания как живой научной традиции. Такая встреча может происходить только на содержательной основе, которой является совместное проектирование, организация и выполнение учебных исследований со школьниками.

В принципе, такое содержательное общение может быть достаточно кратким; поддерживаться по почте или в Интернет, а очное общение участников проекта может происходить периодически. Такое утверждение позволяет сделать опыт организации и проведения Всероссийского конкурса юношеских исследовательских работ им. В. И. Вернадского, в рамках которого действует и развивается федеральная инновационная сеть исследовательской деятельности учащихся (включает более 150 образовательных учреждений из 45 регионов России). Работа в рамках этой сети с целым рядом коллективов и школьных учителей в течение нескольких лет показывает, что позиция, занимаемая руководителями юношеских исследований, представляемых на конкурс, постепенно эволюционирует от учителя в сторону исследователя. При этом профессиональная компетенция развивается в сторону способности относиться к содержанию учебных программ как к живому, развивающемуся знанию, а к ученикам как к равноправным участникам образовательного процесса, "младшим коллегам", со-творцам познания.

Указанное движение мы проиллюстрируем следующим образом: характер внутренней среды образовательного учреждения определяется приоритетом развития в нем исследовательской деятельности учащихся. Эта деятельность развивается в рамках целого ряда форм (специализации, экспедиции, конференции и т. д.). Указанные формы являются предметом проектирования со стороны администрации и педагогов (постепенно в этот процесс могут включаться и учащиеся). В результате реализации цикла развития

исследовательской деятельности первоначально "стандартные" для школы объект-субъектные позиции участников образовательного процесса эволюционируют в сторону субъект-субъектных. Направленность этому процессу придает внесение в образовательную среду норм и ценностей науки и исследования как главного средства развития науки. В результате этого складывается новая профессиональность педагога _ руководителя исследования, а у учеников возникает внутренняя, собственная целеположенность учебной исследовательской деятельности, в результате чего он превращается в ее равноправного субъекта.

По материалам сайта <http://www.researcher.ru/>