

Е.А. Соколовская, Т.В. Шадрина
**ЗНАНИЕ В СТРУКТУРЕ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ:
СОВРЕМЕННАЯ ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ**

На осмысление проблемы знания как ценности современного образования существенно влияет переопределение самого феномена знания. К настоящему времени обозначились основные векторы движения в этом направлении, зафиксированные, например, в «Новейшем философском словаре»:

- «подвергнут критике принцип предметной фрагментации знания и его специализации по узким объектным областям»;
- подчеркивается, что «дробление» знания ведет... «к утрате целостного видения отображаемых в знании областей и объектов»;
- обозначена проблема «границы» допустимой специализации;
- установлено «стирание» предметной специфики знания на более высоких концептуальных уровнях;
- акцентируется значимость понимания «методологии как типа вне- и надпредметного знания, формируемого за пределами собственно науки... динамичность знания и его открытость в другие практики, возможность переинтерпретации»;
- знание истолковывается «как сокращенная через обобщение и типизацию для целей трансляции запись видов социально необходимой деятельности... Проблемой в этом случае является фрагментация наличных массивов знания в конкретные сегменты деятельности и для конкретных субъектов (индивидов), так же как и обратный процесс интегрирования “фрагментов” в целостность»;
- формулируется исследовательская установка на работу не только со знанием, но и с таким концептом, как «незнание»;
- «принципиальные выводы для понимания знания следуют из анализов взаимоотношений специализированного (научного) и повседневного (обыденного) уровней знания ... и механизмов взаимопонимания между носителями разных знаниевых систем как внутри одной культуры, так и в межкультурных взаимодействиях» [1, с. 393].

Таким образом, высвечиваются как принципиально значимые конструктивно-преобразующая роль метазнания и доминирование теоретического знания в жизни общества, в любом его «сегменте».

Традиционно знание рассматривается как главная ценность образования и его цель: «Прогресс общества ... все более однозначно определяется успехами в области знания» [2, с. 288].

Каждая эпоха вкладывает в это понятие свой смысл — и на общефилософском уровне его трактовки, и в реальной образовательной практике.

«К началу третьего тысячелетия, когда людьми осознана исчерпанность природных ресурсов, безвозвратно расходуемых потребительской “цивилизацией фабричных труб”, становится ясным, что единственный самовоспроизводящийся ресурс выживания и развития, которым располагает человечество, — знание... Знание — это освоенная, понятая и принятая, “вживленная” в эмоционально-интеллектуальный фонд личности информация» [3, с. 390].

«Знания требуют понимания, интерпретации, встраивания в подходящие места в системах деятельности, между представителями которых идет диалог и которые (системы деятельности) в связи с этим сами изменяются. Информация ничего этого не предполагает» [4, с. 22].

Целевые установки образования до сих пор ограничиваются приоритетом тех или иных знаний (причем приоритетность эта по-прежнему тесно связана с политическими колебаниями или однодневным рыночным спросом). Рассогласованность получаемых в образовании знаний и воплощения их человеком в собственном образе жизни — сегодня особенно актуальная проблема [5, с. 39].

Ориентация образования на передачу и освоение готовых знаний — предмет глубокой рефлексии наук об образовании. Издержки этой ориентации, по мнению А.А. Вербицкого [6], коренятся в «страдательной», «ответной» позиции человека в образовании, в неумении видеть получаемые знания в широком контексте и т.д.

Обсуждаются эффекты дисциплинарно ориентированного характера образования, его дисциплинарной обособленности. «Мы изучаем отдельные дисциплины, не получая при этом никакого ясного представления о целостности человеческого знания, о типах связей отдельных его разделов, об

арсенале имеющихся средств и подходов, об их разнообразии... В дальнейшем это приводит к отсутствию полноценного диалога между специалистами разных областей, к профессиональной ограниченности и снобизму... Это не способствует развитию методологического мышления, которое предполагает, как правило, междисциплинарные аналогии и сопоставления ... Мы не учим мыслить... Мы натаскиваем на решение типовых задач... Мы ... не тренируем, не учим постановке проблем, не воспитываем логическое чутье, позволяющее заметить и выявить противоречие в сложной дискуссии» [7, с. 33–34].

Модернизация современного образования, в том числе профессионального, связывается с пониманием роли образования в «выбировании» человеком из потока информации того знания, которое помогает ему конструировать собственную жизнь.

Приданию знаниям личностных смыслов способствует интерпретация знаний, предусмотренных образовательными программами (как программами, реализуемыми в формальном образовании, так и индивидуальными программами), обеспечивающая расширение горизонта видения современных проблем, решение их в контексте социокультурной значимости.

Придание знаниям, осваиваемым в любом образовании, человеческих смыслов — перспективное направление современной проблематизации целей образования: «Введение в знание смысловой (т. е. одновременно бытийственной) составляющей или образующей — это не внешняя по отношению к знанию процедура. Смысл, разумеется, содержится в любом знании. Однако его экспликация, понимание, вычерпывание требует специальной и нелегкой работы» [8, с. 29].

«В этом процессе очень важно, чтобы преподаватель познакомил обучающихся с разными возможностями интерпретации их опыта. Таким образом, преподаватель может помочь взрослым стать критическими мыслителями в постоянном процессе поиска и открытия их личностных, профессиональных и политических миров...» [9, с. 139].

Придание знаниям смысла — в соотнесении с фундаментальными ценностями человеческого бытия — значимая регулятивная идея современного образования. Современное прочтение социального и личностного смыслов знаний прояв-

ляется в выделении таких его социально-нравственных параметров, как:

- ответственность за применение знания («...ответственность за правильное общественно полезное применение знаний...» [10, с. 12]);
- включение знания в более широкие контексты («В контексте целостного мира все приобретает смысл, который можно открыть, который в конце может быть доступен хотя бы по человеческим меркам; видение части создает представление о бессмысленности и безвыходности» [11, с. 174]);
- знание и формирование лично и общественно значимой системы ценностных ориентаций;
- знание как основание выбора и принятия решения во всех ситуациях жизнедеятельности (включая повседневность);
- знание и самопознание, развитие рефлексивных способностей, знание и самопонимание человека.

Современное образование располагает достаточно большим и разнообразным опытом решения проблемы придания знаниям лично и общественно значимых смыслов. В научной литературе и практике образования внимание к способам организации знаний в процессе их предъявления обозначается такими понятиями, как лично ориентированное образование (обучение); интеграционное согласование знаний и опытов, вписывание нового знания в уже приобретенное ранее; контекстное обучение, в котором все содержание образования рассматривается в контексте будущей профессиональной деятельности; использование потенциала «фонового» знания (т.е. введение в «основное» знание — программное, тематическое — сопутствующих, значимых для личности контекстов) и др.

Литература

1. Новейший философский словарь. Минск, 2001.
2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М., 1999.
3. Валицкая А.П. Фундаментальные и прикладные аспекты научных исследований в области образования // Фундаментальные и прикладные исследования проблем образования. Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. / Под науч. ред. Н.В. Бордовской. Том 2. СПб., 2004.

4. Рац М. Диалог в современном мире // *Вопр. философии*. 2004. № 10.
5. Философия, культура и образование (Материалы «круглого стола») // *Вопр. философии*. 1999. № 3.
6. *Вербицкий А.А.* От парадигмы обучения — к парадигме образования // *Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США*. М., 1994.
7. *Розов М.А.* О преподавании философии (Материалы «Круглого стола») // *Вопр. философии*. 1997. № 9.
8. *Зинченко В.П.* Живое знание. Самара, 1988.
9. *Радивов К.* Современное понимание роли преподавателя в обучении и образовании взрослых // *Педагогические кадры XXI века: формирование творческого потенциала учителя*. Белград, 1998.
10. *Маркович Данило Ж.* Глобализация общества и образование преподавателей // *Педагогические кадры XXI века: формирование творческого потенциала учителя*. Белград, 1998.
11. *Мухелишвили Н.Л., Шрейдер Ю.Н.* Иов — ситуация Иозефа К. // *Вопр. философии*. 1993. № 7.