

БАЗОВЫЙ УРОВЕНЬ ЗНАНИЙ КАК ОБЪЕКТ НОРМИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

МАРТИШИНА Наталья Ивановна – д-р филос. наук, профессор, кафедра философии и культурологии, Сибирский государственный университет путей сообщения. E-mail: nmartishina@yandex.ru

***Аннотация.** Показано, что одной из проблем современного высшего образования становится исчезновение из нормативных требований фиксированного фундамента знаний, инвариантного по отношению к различным моделям и методикам обучения. Между тем в любой профессии существует уровень знаний, которым обязан владеть специалист в определенной области. В статье поставлен вопрос о возможности и организационно-педагогическом обеспечении формирования базового уровня знаний в рамках компетентностного подхода¹.*

***Ключевые слова:** компетентностный подход, профессиональные знания, образовательные стандарты, этикет и докса, базовый уровень знаний, знаниевый компонент компетенции*

В постиндустриальном обществе уходит в прошлое стратегия образования, предполагающая, что будущий специалист должен освоить заранее установленный объем информации, в перспективе обеспечивающий его профессиональную деятельность на всем ее протяжении: она оказывается несовместимой со складывающейся динамикой рынка трудовых ресурсов. Соответственно, образование в своей сущности уже не может быть представлено как трансляция заранее установленного «пакета» информации от преподавателя к студенту, сопровождающаяся соответствующими процедурами контроля его освоения. Идеологией образовательной политики становится компетентностный подход, суть которого заключается в ориентации на наличие у обучаемого «на выходе» способностей к решению определенных задач, с предоставлением образовательным учреждениям права самостоятельно определять, какими средствами и на основе какого предметного содержания их следует формировать. При этом отдается предпочтение активным методам обучения, позиционирующим учащегося как

действующего субъекта, имеющего право на самостоятельный выбор образовательной траектории.

Между тем любая расстановка приоритетов, выводя на первый план одни ориентиры, имеет оборотной стороной снижение значимости других. Компетентностный подход, в рамках которого знание неизбежно выступает инструментальной ценностью, средством решения прикладных задач, а не самодовлеющей целью образования, на наш взгляд, приводит к *проблематизации статуса знания как ключевой терминальной ценности*. Сотрудники ФИРО дают, например, такое определение: «Знание – освоенная работником специализированная информация, имеющая существенное значение для выполнения профессиональной деятельности» [1, с. 6].

Конечно, у этого процесса есть и внешние по отношению к системе образования причины. С одной стороны, он обусловлен характером самого современного общества, в котором огромные объемы доступной информации и мощные коммуникационные потоки, организуемые для их продвижения, частично девальвируют любую кон-

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФ, проект № 14-18-02227.

кретную информацию. С другой стороны, он коренится в характерном для нашего времени понимании самой природы знания. Как показывают нынешние эпистемологические исследования, знание является продуктом конструирующей деятельности человека, использующего исторически и культурно заданные технологии познания [1]. А потому любая теория принадлежит к определенной парадигме и меняется вместе с ней – сегодня на это постоянно обращается внимание учащихся. Все это так. Но если вести речь не об общекультурных предпосылках знания с позиций современной философии науки, а о проявлениях данной идеи в образовательной реальности, следует все же отметить некоторые факты, которые, на наш взгляд, становятся опасным игнорировать.

В «гносеологических» представлениях сегодняшних студентов, по сути, исчезло различие между «знанием» и «мнением» – в том смысле, какой вкладывала в эти термины классическая философия. Разграничение *эпистеме* и *докса* восходит к Античности и с тех пор является частью мировой культуры. Философы элейской школы противопоставляли знание как точное и достоверное постижение бытия (возможное лишь для божественного разума) ограниченному человеческому мнению. Демокрит утверждал, что «лишь в общем мнении существует сладкое, в мнении – горькое, в мнении – теплое, в мнении – холодное, в мнении – цвет, в действительности же – атомы и пустота» [2, с. 76]; знание для него – это знание действительности, а мнение говорит о видимости. Платон характеризовал *докса* как промежуточный феномен между знанием и незнанием; Аристотель считал его знанием, выведенным из вероятностных посылок и допускающим ложь. Все они сходились в одном: знание – это точное представление, определяемое не субъективным суждением человека, а реальностью более высокой, чем мы сами, а мнение – это человеческий феномен, и его

гносеологический статус должен оцениваться исходя из этого.

Между тем если знание рассматривается только как средство формирования компетенций, позволяющих специалисту быстро и точно выполнять профессиональные обязанности, то оно становится всего лишь компонентом выработки профессионального мнения. При этом, как известно, «знаниевый компонент» вариативен, его наполнение приходит и уходит, и, как всякое средство, он заменяем. По справедливому замечанию А.А. Андреева, компетентностный подход не позволяет не то что решить, но даже адекватно поставить методологическую проблему отбора знаний, являющихся обязательными для специалиста того или иного профиля [3, с. 35].

Как это выглядит феноменологически в повседневном учебном процессе – с позиции студента? К примеру, задача лекции – дать учащемуся исходную ориентировку для самостоятельной работы. Поэтому на лекции он получает прежде всего обзор различных направлений, набор теоретических подходов к проблеме, разные варианты определения ключевых терминов и т.д. При этом недооценивается то обстоятельство, что у студента еще нет полноценных критериев оценки услышанного, которые у сложившегося специалиста существуют, так сказать, в фоновом режиме. На семинаре при использовании, например, метода развития критического мышления ему сначала «в качестве вызова» будет предложено высказать свое мнение – еще до знакомства с теоретической стороной проблемы, потом присоединиться к подгруппе, затем, возможно, аргументировать позицию, доставшуюся подгруппе по жребию, а в конце – написать эссе, выразив опять-таки собственное представление. Если же он будет искать информацию по заданию преподавателя, первое, что он найдет, будет масса мнений и частичных «концепций» по теме.

Достоинства таких образовательных приемов сегодня очевидны, но хотелось бы

обратить внимание на установку, которая через них транслируется. А именно: любое знание — это всего лишь спектр разнородных мнений, каждое из которых ограничено; часть их устарела в прошлом, а все без исключения устареют в будущем. У каждого суждения есть свои сторонники и противники — просто потому, что люди все разные и «у каждого свое мнение»: эту мантру студенты повторяют при каждом удобном случае.

Как следствие, у нашего студента отсутствует даже мысль, что *прежде* чем высказывать свое суждение, он должен освоить определенный предметно-содержательный материал, разобраться в теме; что в науках, которые он изучает, может существовать объективная истина, а не просто точки зрения каких-то экспертов, сумевших убедить остальных в своей правоте; что знание — это вообще нечто большее, чем некое высказывание: «мне кажется так, а кому-то иначе». При этом «средний» студент уверен, что все мнения равноправны, так что его собственное мнение ничуть не менее ценно, чем мнение Аристотеля или Эйнштейна (скорее всего, ценнее — ведь Аристотель жил давно и многого не знал). Так идея творческого самовыражения в познании, будучи абсолютизированной, входит в противоречие с концепцией учебного познания как *трудо* по освоению знаний, созданных человечеством.

Приведу два наблюдения. В прошлом году на студенческой гуманитарной олимпиаде (автор была членом оргкомитета) на одном из этапов участникам была предложена следующая логическая задача. Студент ищет потерянный пропуск; папа говорит, что пропуск лежит в шкафу или в тумбочке, мама — что он в куртке или в сумке, сестра — что в тумбочке его нет, и т.д. Необходимо определить, где лежит пропуск, исходя из заданного условия: только одно из высказываний членов семьи является истинным. Кто-то решил эту задачу, кто-то не решил, но некоторые дали примерно

такой ответ: «Лично я ношу пропуск в кармане, это удобно по таким-то причинам, так что я считаю, что пропуск находится в кармане». Иными словами, эти люди посчитали, что олимпиадная задача — это всего лишь приглашение высказать свое мнение и как-то аргументировать его. А почему бы и нет, если им регулярно предлагается делать то же самое на занятиях?

Второе наблюдение более общее. На студенческих научных конференциях в последнее время даже студенты, сделавшие интересный доклад и квалифицированно ответившие на вопросы, на малейшую попытку критики реагируют одним из двух способов. Они говорят примерно следующее: «Я только высказываю свой взгляд, а у вас, естественно, может быть другое мнение», либо: «Это была позиция автора Имярек, на работу которого я опирался, а у вас, естественно...». Редукция знания к царству мнений не позволяет сформулировать и развернуть в достаточной степени даже собственное мнение, поскольку для этого нужно его отстаивать, аргументировать, настаивать на нем, искать для него основания.

Естественным продолжением указанной «релятивистской» тенденции является исчезновение в обозначенном учебном пространстве некоего «обязательного минимума» знаний, осваиваемого в ходе получения образования, т.е. набора знаний, которым *гарантированно* должен владеть выпускник школы, человек, изучивший определенную дисциплину, обладатель диплома по специальности или направлению. Считаю, что стратегия обучения, нацеленная на формирование компетенций, размывает само представление о том, что существует базовый инвариант системообразующих знаний, без которого человек не может быть ни специалистом, ни вообще элементарно грамотным субъектом. Получили широкую огласку результаты социологического опроса, в котором обнаружилось, что треть российских граждан не уверены

в ответе на вопрос: «Вращается Земля вокруг Солнца или Солнце вокруг Земли?» Вряд ли можно, как это сделали некоторые комментаторы, интерпретировать этот факт как свидетельство того, что люди ничего не знают. Наверняка среди тех, кто ошибся с ответом, немало людей, знающих достаточно много и умеющих находить практически любую нужную им информацию в Интернете. Но при этом они не знают общеизвестного: само понятие «общеизвестность» не имеет для них смысла. Перестал выделяться в какую-то особую категорию базовый слой знаний – то, что не нужно искать в Интернете, не надо специально объяснять при изучении какого-то специального предмета, что составляет непроблематизируемую основу любых конкретных представлений. В огромном массиве частной информации теряется фундаментальная основа знания.

То же самое относится и к профессиональным знаниям: здесь тоже есть базовый уровень, без которого весь остальной корпус информации теряет смысл. Сошлюсь на пример, приведенный в [4]: когда студент-медик заявляет на экзамене, что верхушка сердца находится вверху, а основание внизу, он не просто не знает какой-то частный факт, один из множества фактов. Он демонстрирует радикальное незнание анатомии, а поскольку это фундамент медицинского образования – недостаточность своей подготовки в целом. Авторы указанной статьи связывают это с инверсией целей и средств образования; на мой взгляд, это часть комплексной проблемы, выражением которой является названная тенденция: в нашей системе образования стремительно исчезает само понятие «знания», оказывается, без него можно обойтись. Современный студент легко может найти в Интернете подходящую к теме информацию, интересные разработки, способен понимать тонкие подробности проблемы, смело и интересно рассуждать. Но с тем же успехом он может обнаружить и неосведомлен-

ность в том, что, казалось бы, должно быть абсолютно ясно, общеизвестно.

Между тем разделение знаний на исходный необходимый минимум и слой разнообразных дополнений, расширений и конкретизаций, отталкивающихся от этого базового уровня, – сущностное свойство научного понимания мира; во всех случаях оно должно составлять ядро содержания образования. Подлинно научной ценностью обладает лишь системное знание, знание общих закономерностей и принципов устройства мира. Базовый слой наших представлений о реальности – это концептуальная сеть, которая набрасывается на локальные факты; без нее любые конкретные сведения так и останутся россыпью, их можно собрать, но нельзя эффективно использовать. Не случайно стержнем научного знания считается научная картина мира. В современной эпистемологии она трактуется как «целостный образ предмета научного исследования в его главных системно-структурных характеристиках, формируемый посредством фундаментальных понятий, представлений и принципов науки» [5, с. 581]. Иными словами, научная картина мира – это система знаний об основополагающих свойствах и закономерностях изучаемой реальности, образ объекта в наиболее существенных его чертах. По существу, это инвариант знаний о данном предмете, универсальный (до определенной степени) по отношению к различным теориям и подходам.

Именно владение научной картиной своей предметной области и делает человека профессионалом, а не дилетантом. «Образование – то, что остается, когда человек забыл все, чему учился» – это шуточное определение несет в себе важнейшую идею: образование любого уровня должно прежде всего сформировать у человека базовый слой знаний, который потом обрастает подробностями и конкретизациями. И на это уходят годы. В результате у человека складывается системное видение сферы,

в которой ему предстоит работать. Только такое понимание позволяет оперативно наращивать объем информации, требующийся для решения конкретной проблемы, выбирать адекватные ситуации, концепции и средства деятельности, критически оценивать спорные и вненаучные концепции (а не воспринимать их как одно из множества возможных допущений). Этого нельзя сделать на основе представления о знании лишь как о совокупности взаимозаменяемых мнений.

Сказанное позволяет обозначить задачу, которую, на мой взгляд, необходимо решить для устранения обрисованной тревожной тенденции в реформировании высшего образования. Компетентностный подход включает в себя «знаниевый компонент», и этому компоненту необходимо уделять специальное внимание. Пора вернуть в вузы убеждение в том, что объективное и достоверное знание существует и что овладение таким знанием составляет основу образовательного процесса.

Приведу еще одно наблюдение, которое также ложится в русло обозначенной тенденции. Разбирая на занятии по философии вопрос о видах познания (обыденное, научное и др.), я предлагаю студентам привести примеры своих знаний, которые относятся к каждой категории: «я знаю, что молоко скиснет, если его не убрать в холодильник» — это обыденное знание; «я знаю, что квадрат гипотенузы равен сумме квадратов катетов» — это научное знание; «я знаю, как выполнять стебельчатый шов» — это предметно-практическое знание и т.д. Так вот, за очень редким исключением студенты не приводят примеров научных знаний из тех дисциплин, что они изучают параллельно с моим предметом (впрочем, и из него тоже). Используются школьные, причем очень простые примеры: «Я знаю, что Земля круглая», «Я знаю закон Ома» — и так далее вплоть до «Я знаю все буквы алфавита». Иначе говоря, даже положительно оценивая содержание учебных дис-

циплин, их значимость в профессиональной подготовке, студенты зачастую не воспринимают изучаемые ими в вузе предметы как источник знаний! Пора вернуться к тому, чтобы в результате освоения любой дисциплины студент мог не только развить какие-то стороны своей личности и приобрести профессиональные навыки, но и узнать что-то определенное из области науки: это необходимый элемент профессиональной компетентности.

При этом установление обязательного компонента содержания образования в рамках ФГОС должно существенно отличаться от того, как это делалось в предшествующих стандартах. Прежде нормирование содержательного компонента производилось через установление дидактических единиц, задающих тематические рубрики, как правило — предельно широко. Так, первый ГОС по философии включал, например, формулировку «Основные этапы исторического развития философии, философские школы и направления». Понятно, что материал, отвечающий этому заголовку, можно изучать, в зависимости от уровня углубления в историю и концепции различных школ, в течение любого количества часов вплоть до полного курса истории философии философского факультета. Отбор того, что реально будет изучаться, и того, что будет включено в тесты, данная формулировка нормировала явно недостаточно (вспомним, сколько претензий было к первым тестам, включавшим вопросы по маловажным, на взгляд преподавателей, деталям). Не представляется удачным вариантом и подробное изложение содержания, которое будет считаться нормативным, по принципу включения всего возможного материала (как это делается в рекомендательных программах, разрабатываемых в академических институтах). Чаще всего такие избыточные программы плохо соотносятся с часами, выделяемыми на дисциплины в реальном образовательном процессе, а от принципа определенной свободы ву-

зов в формировании образовательных программ, обеспечивающих приобретение необходимых компетенций, отказываться нецелесообразно.

На мой взгляд, необходимы нормы, которые определяли бы как можно конкретнее именно минимум знаний, являющийся для данной предметной области абсолютно необходимым фундаментом. Это круг знаний, относительно которого каждый преподаватель может сказать: «Я никогда не поставлю положительную оценку по своему предмету человеку, который не знает то-то и то-то». Необходимо четко выдерживать принцип минимизации. Наверное, «знаниевый компонент» образовательных стандартов должен определяться группой экспертов, причем следует вносить в него только то, что окажется инвариантным во всех экспертных разработках. Целесообразно также сохранить для вузов право дополнять этот минимум по своему усмотрению – в зависимости от потребностей заказчиков и собственных возможностей. С тем же минимизированным стандартом следует соотносить все контролирующие мероприятия, сняв так противоречие между направленностью компетентностного подхода и проверкой неопределенного круга знаний путем тестирования. Наконец, система зачетных единиц стала бы более оправданной при ее корреляции не только с объемом времени, затраченным на изучение предмета, но и с содержательными элементами, входящими в состав установленного минимума обязательных знаний.

В заключение хотелось бы подчеркнуть,

что нормирование базового круга знаний, который должен быть гарантирован при изучении дисциплины, не противоречит таким целям образования, как развитие умения мыслить, формирование творческого потенциала, выработка навыков работы с информацией и приобретение профессиональных компетенций. Ведь все эти действия должны совершаться на каком-то интеллектуальном материале. Нормирование минимального уровня знаний и призвано обеспечить обязательное наличие такового.

Литература

1. Разработка и применение профессиональных стандартов: словарно-справочное пособие / Авт.-сост. Лейбович А.Г., Волошина И.А., Новиков П.Н. и др. М.: Перо, 2014. 33 с.
2. Касавин И.Т. Социальная эпистемология: понятие и проблемы // Эпистемология и философия науки. 2006. Т. VII. № 1. С. 5–15.
3. Материалисты Древней Греции: Собрание текстов Демокрита, Гераклита и Эпикура. М.: Госполитиздат, 1955.
4. Андреев А.А. Перспективы образования: компетенции, интеллектуальные среды, трансдисциплинарность // Высшее образование в России. 2014. № 3. С. 30–40.
5. Безродная Г.В., Севостьянов Д.А., Чельцов М.В. Педагогический контроль: инверсия целей и средств // Высшее образование в России. 2012. № 1. С. 31–37.
6. Степин В.С. Научная картина мира // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: Канон +, 2009. С. 581–584.

Статья поступила в редакцию 23.01.2015.

BASIC LEVEL OF KNOWLEDGE AS AN OBJECT OF STANDARDIZATION IN THE EDUCATION SYSTEM

MARTISHINA Natalya I. – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Department of Philosophy and culturology, Siberian Transport University, Novosibirsk, Russia. E-mail: nmartishina@yandex.ru

Abstract. One of the problems of modern higher education is disappearance of a fixed basic level of knowledge which is invariant in the different methods of teaching. Meanwhile, there is a necessary basic level of knowledge in any profession as a condition of professionalism.

The article raises the question of the organizational and pedagogical resources for its formation within the competence approach.

Keywords: competence approach, professional knowledge, educational standards, episteme and doxa, basic level of knowledge, knowledge component of a competency

References

1. Leibovich A.G., Voloshina I.A., Novikov P.N. et al. (2014) *Razrabotka i primeneniye professional'nykh standartov: slovarno-spravochnoe posobie* [Development and application of professional standards]. Moscow: Pero Publ., 33 p.
2. Kasavin I. (2006) [Social epistemology: the concept and basic problems]. *Epistemologiya i filosofiya nauki* [Epistemology and philosophy of science]. Vol. VII, no. 1, pp. 5-15. (In Russ.)
3. *Materialisty Drevnei Gretsii: Sbranie tekstov Demokrita, Geraklita i Epikura* [Materialists of Ancient Greece: A collection of texts of Democritus, Heraclitus and Epicurus]. Moscow: Gospolitizdat Publ., 1955. 240 p.
4. Andreev A.L. (2014) [Prospects of education: competences, intellectual environments, transdisciplinarity]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 3, pp. 30-40. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Bezrodnaya G.V., Sevost'yanov D.A., Chel'tsov M. V. (2012). [Pedagogical control: an inversion of goals and means]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 1, pp. 31-37. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Stepin V. S. (2009) [The scientific picture of the world]. *Entsiklopediya epistemologii i filosofii nauki* [Encyclopedia of epistemology and philosophy of science]. Moscow: Canon + Publ., pp. 581-584. (In Russ.)

The paper was submitted 23.01.2015.



Информация для авторов

К публикации принимаются статьи с учетом профиля и рубрик журнала объемом до 0,5 а. л. (20 000 знаков), в отдельных случаях до 0,75 а. л. (30 000 знаков). Текстовый редактор — Word, шрифт — Times New Roman, размер шрифта — 11, интервал — 1,5. Сложные рисунки, графики и таблицы должны быть сделаны с учетом формата журнала (136 (ш) x 206 (в) мм).

В статье должны быть указаны следующие данные.

Сведения об авторах:

- фамилия, имя, отчество всех авторов полностью (на русском и английском языке);
- полное название организации — место работы каждого автора в именительном падеже, страна, город (на русском и английском языке).
- ученая степень, звание, должность;
- адрес электронной почты;
- контактный телефон.

Название статьи (не более пяти слов). Приводится на русском и английском языке.

Аннотация и ключевые слова на русском и английском языке (тексты, переведенные электронным способом, рассматриваться не будут!).

Общие требования к статьям см. на сайте www.vovr.ru