

ПОЗНАНИЕ – НАИВЫСШИЙ АФФЕКТ: ЕЩЕ РАЗ О КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

COGNITION AS THE HIGHEST AFFECT: ONCE MORE ABOUT COGNITIVE COMPETENCE

Булкин А.П.

Профессор Московского института открытого образования, доктор педагогических наук
E-mail: bulkinap@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируется познавательная деятельность в формах *gnosis* и *cognitio*, выявляются их различия с точки зрения места и роли в жизни человека, объектов исследования, мотивации субъектов деятельности, содержания. Показывается, как происходила реализация когнитивной деятельности в истории педагогики и образования в формах «материального» и «формального» видов образования в знаниевой парадигме и в форме «когнитивной компетенции» в системно-деятельностной парадигме. Исследование базируется преимущественно на материалах истории отечественной педагогики.

Ключевые слова: познавательная деятельность; гносеология; когнитивизм; «материальное образование»; «формальное образование»; когнитивная компетенция; знаниевая парадигма; системно-деятельностная парадигма.

Bulkin A.P.

Professor of the chair of socio-humanitarian subjects of the Moscow Institute of Open Education, Doctor of science (Education).

E-mail: bulkinap@yandex.ru

Annotation. The article analyses cognitive activity in the forms of «*gnosis*» and «*cognitio*». Their differences are defined according to the following parameters: their place and role in human life, their objects of research; motivation of their subjects of activity and their content. Also described is the process of realization of cognitive activity throughout the history of pedagogics and education in the “material” and “formal” forms of education in the “knowledge” paradigm and in the form of “cognitive competence” in the “system” and “activity” paradigms. The research is based mainly on the historical materials of Russian pedagogics.

Keywords: cognitive activity; gnoseology; cognitivism; “material education”; “formal education”; cognitive competence; “knowledge” paradigm; “system” and “activity” paradigms.

О названии статьи

В заголовок статьи вынесено перефразированное положение Б. Спинозы: «самое полезное в жизни – совершенствовать свое познание или разум, и в этом одном состоит высшее счастье или блаженство человека» [1].

Используемые понятия

Для обозначения «познания» в философии, психологии, лингвистике, педагогике применяются термины «теория познания», «гносеология», «когнитивизм», «познавательная деятельность», «когнитивная деятельность».

Термины «теория познания», «гносеология» применяются как равнозначные для обозначения философского учения о познании и раздела философии (другие разделы – онтология и аксиология). «Когнитивизм» – молодой в научном обороте термин, используемый в психологии, откуда пришел в другие науки. В педагогике его представляет понятие «когнитивная компетенция/компетентность».

Дифференциация терминов и смыслов

«*Теория познания*» («гносеология», «эпистемология») – раздел философии, изучающий взаимоотношение субъекта и объекта в процессе познавательной деятельности, отношение знания к действительности, возможности познания мира человеком, критерии истинности и достоверности знания. Теория познания исследует сущность познавательного отношения человека к миру, его исходные и всеобщие основания. Термин «теория познания» ввел в шотландский философ Дж. Феррьер в работе «Основы метафизики» (1854).

Гносеология (от др.-греч. gnosis – «знание» и logos – «слово», «учение») – раздел философии, философская дисциплина. В философской литературе термин употребляется со времен Платона и Аристотеля. В этом же значении он по сей день используется в большинстве европейских языков, в том числе русском, немецком и французском.

Гносеология, или теория познания исследует возможность познания человеком мира, а также самого себя; изучает движение познания от незнания к знанию; природу знаний самих по себе и в соотношении с теми предметами, которые в этих знаниях отражаются.

Термин «*эпистемология*» (от др.-греч. episteme – «верования», «убеждения» и logos – «слово», «учение») активно применяется в англо-американской философии вместо «гносеологии». В последнее время всё чаще употребляется в русском и других славянских языках.

Следует отметить, что названный термин не совсем корректно использовать для обозначения теории познания, поскольку само слово «episteme» связано со словом «pistis» (вера). Но ведь то, что я знаю (гносию), и то, во что я верую, что только принимаю за правду

(пистию), – это на современном уровне философских и научных знаний различные по содержанию понятия.

Эпистемология, в строгом смысле этого слова, занимается изучением содержания наших научных знаний, их истинности, достоверности.

В целом же гносеология сосредотачивается на собственно философской сущности и общих проблемах процесса познания, а эпистемология – на исследовании меры достоверности наших знаний/верований объективному положению вещей, что в совокупности и есть теория познания.

Итак, познание в форме *gnosis* и *episteme* – это:

1. Познание человеком окружающего мира и самого себя.
2. Изучение самого процесса познания, его субъекта и объекта, движение от незнания к знанию.
3. Изучение природы наших знаний, их истинности, их соотношения с предметами и явлениями познания.
4. Изучение сознания, познания, знания.

Познание в форме *gnosis* и *episteme* используется при открытии нового в мире и человеке философией и науками. Самая известная фраза Сократа (и Дельфийского оракула) – «Познай самого себя» – относится к сфере гносеологии.

Когниция («когнитивность», «когнитивизм» от лат. *cognitio*, «познание, изучение, осознание») – термин, который стал широко применяться с середины XX в. сразу в нескольких областях знания – в философии науки, психологии, лингвистике, нейрофизиологии, этике и т.д. Как считают некоторые психологи, он используется для обозначения всех процессов, связанных с приобретением знаний.

Термин «когнитивность» также используется в более широком смысле, обозначая сам акт познания или само знание. В таком контексте он может быть интерпретирован как появление и становление знания и связанных с ним концепций, выражающих себя как в мысли, так и в действии. Особенно часто этот термин употребляется в тех областях, где исследуются знание, умение или обучение.

«Когнитивизм» – это совокупность разнородных концепций, обозначающих способность к умственному восприятию и переработке внешней информации.

Итак, познание в форме *cognitio* применяется в областях, связанных с обучением и интерпретацией имеющегося знания. Оно означает усвоение и переработку знания (информации). Знание (информация) задается, отбирается из наличного, имеющегося, готового знания. Результат *cognitio* – «познание как», то есть мыслительная деятельность для понимания (интерпретации) чего-либо.

Познание в истории философской и педагогической мысли

Познание в философии касается самих условий существования человека, обеспечивает его ориентацию и выживание в окружающем мире, направлено на выяснение законов функционирования этого мира. Такое познание оставим в стороне. Содержание обучения,

образования и воспитания, которые обеспечивают эффективность и продуктивность деятельности человека в социальной, профессиональной и личностной сферах его бытия, составляют добытые наукой и философией знания, педагогически обработанные и интерпретированные.

Проблема содержания образования, преломленная сквозь призму соотношения познания (ума, разума, сознания, мышления) и знания (единиц усвоенной и воспроизводимой информации), прослеживается в педагогической мысли со времен Гераклита («*многознание уму не научает*»), и фактически с этого времени теория образования поставлена перед дилеммой – учить учиться, формировать мышление, ум, оттачивать его как инструмент познания смыслов (формальное образование) или усваивать и накапливать знания (материальное образование).

Хорошим комментарием к формуле Гераклита может послужить цитата П.Ф. Каптерева (1859–1922): *«Учить наизусть недостаточно: нужно непременно понимать заучиваемое, нужно усваивать в системе, по порядку, так, чтобы ум обогащался стройными рядами представлений о различных предметах... Знания, конечно, ценны, но еще ценнее умение, искусство, способности. То человек знающий, то человек умный. Ум выше знаний, так как, владея умом, всегда можно приобрести знания, а, владея знаниями, не всегда приобретаешь ум. Таким образом, возникли два понимания внутренней стороны образовательного процесса: оно заключается или в развитии способностей, или в материальном развитии, в приобретении систематических знаний»* [2, с. 359].

Дилемма двух видов образования остается актуальной по сей день, несмотря на более чем почтенный – свыше двух с половиной тысячелетий (с конца VI в. до н.э.) – возраст.

Теория и практика формального и материального образования в России

Два вида образования в разные исторические эпохи в России выступали в формах классического и реального образования (XIX в.), в формах гуманизма и реализма (XIX – XX вв.), в формах непрерывного образования, образования в течение всей жизни и прагматизма и даже утилитаризма (XX–XXI вв.).

Образцовой в плане применения и теоретической разработки двух видов образования следует признать систему среднего и высшего образования Российской империи XIX в. Ее классическая гимназия и университет базировались на формальном образовании, а реальное училище и институт – на материальном.

Анализ материалов о сути формального и материального образования, представленных в педагогических работах прошлого и современности показывает, что единственную адекватную системную характеристику образования в России предложил более полутора веков назад Ф.И. Буслаев в труде «О преподавании отечественного языка» (1844 г.). Ученый излагал «начала» реалистов и гуманистов «о воспитании и преподавании» в виде системы из трех блоков. В блоке «А» формулируется цель, которая, в свою очередь, задает стратегию воспитания и образования, в блоке «Б» – правила отбора содержания и его объем, в блоке «В» – методы и способы «воспитания и преподавания».

«А

1. Воспитание предполагает только одну внешнюю цель – образование человека для его будущего назначения в жизни. Гуманисты напротив: воспитание имеет свою собственную внутреннюю цель в общем образовании человека.

2. Цель преподавания – сообщение полезных сведений в самом обширном объеме. По мнению гуманистов – образование духа.

3. Учи детей предметам, а не словам; начинай образованием, нужным для света: для высших идей ученик еще не созрел. Гуманисты: начинай идеями и словом, как выражением идей; образуй ученика для высшего мира духовного, для здешней жизни научит его сама жизнь.

Б

4. При необъятности человеческих знаний самые дети должны уже заучивать сколько возможно больше сведений. Гуманисты: множество предметов рассеивает и ведет к поверхностному знанию: *non multa sed multum* (Не многое, однако много; “много” в значении глубоко).

5. Из множества предметов знания выбирай полезнейшие для жизни практической. Гуманисты: юношеский дух полнее развивается предметами духовными, нежели вещественными.

6. Образование никак не может быть ограничено одними языками классическими. Гуманисты: предмет изучения должен иметь классическую форму, а кроме древности, нет ничего классического.

В

7. Ученье для детей должно быть игрою; по мнению гуманистов – важным занятием.

8. Преподавание должно быть разнообразно: потому все предметы проходят в одно время; по мнению гуманистов – один за другим в последовательном порядке.

9. Следуй природе в развитии духовных сил и с ранней поры возбуждай и упражняй в дитяти все высшие способности души, ум, рассудок. Гуманисты: так как природа сначала дает человеку память и потом уже рассудок; потому сначала упражняй детскую память и тем укрепляй дух: *tantus scimus, quantum memoria tenemus* (Столько знаем, сколько памятью удержим, или – столько узнано, сколько памятью удержано.)» [3, с. 38–39].

Отмечу также подход Н.И. Пирогова, который не противопоставлял формальное образование материальному, а утверждал их единство, хотя и говорил о первенстве образования формального. Пирогов оперировал терминами «общечеловеческое образование» и «специальное образование» (последнее выступает у ученого как синоним терминов «реальное образование» и «практическое или прикладное образование»).

Общечеловеческое образование распространяется на все общество и обязательно является гуманитарным и классическим. Пирогов приписывал «высшую образовательную силу глубокому изучению двух древних языков (латинского и греческого), языка отечественного, математики и истории», то есть тех предметов, которые и составляли основу учебного курса классических гимназий. Он отмечал, что вековой опыт с достаточной убедительностью доказал, что «изучение этих наук одно и само по себе уже достаточно образует и развивает дух человека, приготавливая его к восприятию всевозможных – и нравственных, и научных – истин» [4, с. 30–31].

Парадигмальное оформление двух видов образования

Два вида образования – педагогическая реальность. Востребованность видов зависит от целей, ставящихся перед образованием обществом, социальной группой, семьей, самим учащимся. Исторически сложилось так, что на формальное образование ориентировались высшие слои и элиты общества (научные, финансовые, управленческие, профессиональные), а материальное было ориентировано на массовость и на широкие слои населения.

С Нового времени мы ведем отсчет так называемой «знаниевой парадигме», сформировавшейся как реакция на потребности мануфактурного производства в подготовке большого числа обученных работников.

В условиях конвейера массовой школы образование не могло не быть материальным: оно давало основы грамотности (чтение, письмо, счет), дисциплины, пунктуальности, исполнительности и прочих необходимых в производственной сфере умений.

Параллельно педагогике ЗУНов, которая воплотилась в массовой эгалитарной педагогике Я.А. Коменского, существовала педагогика формального образования благородных сословий, получившая теоретическое обоснование в элитарной педагогике Дж. Локка.

Знаниевая парадигма доминировала три столетия и определяла жизнь массовой школы фактически до середины XX в. Начавшиеся в 1970-х гг. инновационные процессы в науке, технике, экономике, социальной и др. сферах стимулировали переход к новому типу общества и новой педагогической парадигме, которая в отечественной науке обозначена как «когнитивно-компетентностная парадигма образования (образование на уровне знаний, смыслов и идей)» (В.С. Меськов), «компетентностная парадигма» (И.В. Зимняя), «системно-деятельностная парадигма» (Закон «Об образовании в РФ», ФГОС старшей школы).

Промышленное развитие, научно-технические совершенствования, технологическая революция XX–XXI вв., которые привели к формированию постиндустриального/информационного общества – процессы объективные и автоматические, не зависящие от воли человека. В каждом конкретном обществе их динамика зависит от двух факторов: уровня исходного индустриального состояния и типа социальных отношений («личная зависимость», «личная независимость» и «свободная индивидуальность»).

Так, в странах «западной» цивилизации при высоком, хотя и различном в разных странах уровне индустриального развития (первый фактор) и сходном втором факторе (общая для всех «личная независимость», а в отдельных странах даже «свободная индивидуальность») информационное общество меняет парадигмы бытия во всех сферах жизни (в экономике, технике, образовании, социальных отношениях, социально-бытовой сфере), – детерминирует изменения в ценностной и в духовных сферах. Педагогика приходит к компетентностной парадигме.

В Российской Федерации, также объективно принадлежащей к европейской цивилизации, оба фактора сдвинуты к начальному, нижнему уровню: повсеместно невысокий, с отдельными «островками» высокого (в мегаполисах) уровня индустриального развития

и повсеместная «личная зависимость» с отдельными элементами «личной независимости». Соответственно, компетентностная парадигма как сущностная характеристика информационного общества в сфере образования применима лишь к этим «островкам»-мегаполисам.

Компетентностная парадигма

Повторю еще раз, дилемма – накопление знаний или развитие способностей – незыблема, она была и остается центральной, стержневой в отечественной школе. Однако время активно корректирует процессы, и в XX столетии новая педагогика улавливает тенденцию к переменам и вместо разделительного союза «или» настаивает на соединительном союзе «и». Проиллюстрирую мысль соответствующими высказываниями.

Уже в 1907 г. (еще не было ни миллионных тиражей газет и журналов, ни радио и телевидения, ни тем более Интернета, Facebook'a и прочих чудес) педагог В.П. Вахтеров, говоря о массовой школе, настаивал на развитии способностей учащихся, а не запоминании информации: *«Еще можно понять, почему от школяров требовали заучивания мелких фактов справочного характера до изобретения книгопечатания. Бедняк не мог иметь книг, справочной библиотеки, и надо было многое удерживать в памяти. Но теперь, когда за несколько гривенников можно купить справочную книгу по любой отрасли знаний, зачем забивать головы учащихся всевозможными сведениями справочного характера? В наше время ничего другого, кроме рутин и полицейских соображений, нельзя придумать в оправдание того, зачем современная школа приносит в жертву памяти и рассудок, и воображение подрастающих поколений. Современная школа, руководимая полицейскими целями, совершила великий грех, атрофируя в детях естественные человеческие стремления либо давая им ненормальное направление»* [5, с. 248].

Проходит сто лет, и «новое время ставит перед школой новые задачи. Объем информации сейчас настолько увеличился, что стремление вложить в головы учеников определенное количество знаний, заведомо обречено на неудачу. Сегодня школа должна учить думать, самостоятельно находить необходимую информацию и ориентироваться в ней» [6].

Итак, старая педагогика говорила, что основное содержание образования – это знания и научные предметы. А философия образования XX в. говорит об акцентировании внимания на других компонентах содержания образовательного процесса: обучении методам, подходам, способам, парадигмам.

Современные проблемы образования постиндустриальных обществ Запада нашли отражение в теории «образования в течение всей жизни». По существу, эта теория означает восхождение общества на новом витке исторической спирали к новой форме формального образования, детерминированной ростом объема информации и невозможностью человеческого мозга овладеть ею. Иначе говоря, в постиндустриальных странах формальное образование реализуется в «теории непрерывного образования», «образования в течение всей жизни». Начиная с 90-х гг. XX в. все это приводит к появлению компетентностно-

го подхода, который можно интерпретировать, с одной стороны, как интеграцию формального и материального видов образования, а с другой, как новый этап формального образования, сфокусированного на познавательных (когнитивных) способностях ученика, к которым относятся: логические и эмоционально-образные способности, смысловое и научное видение, способности задавать вопросы, прогнозировать перспективу, формулировать гипотезы, делать выводы и др.

Компетентностный подход и когнитивная компетенция в современном российском образовании

Развитие идей компетентностного подхода в России непосредственно связано с идеями личностно-ориентированного образования, при котором акцент делается на формировании самостоятельной личности, что означает определение результатов обучения в деятельностной форме: умение решать задачи, излагать мысли, анализировать соотношения и закономерности, самостоятельно находить информацию, сравнивать объекты.

Введенное в научный оборот понятие «когнитивная компетенция» не имеет однозначного устоявшегося наполнения и, соответственно, единого определения. Чтобы не запутаться в точках зрения на изучаемый предмет, позаимствую определение оттуда, откуда к нам пришло само понятие: европейское сообщество трактует когнитивную компетенцию как *«готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию»* [7].

Когнитивную компетенцию в образовании можно представить как совокупность двух блоков способностей и умений учащихся: блок познавательной деятельности (умение ставить цель, планировать, анализировать и оценивать) и блок творческой деятельности (умение самостоятельно добывать знания, овладение приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем).

Стратегия когнитивной компетенции в образовании сформулирована, на мой взгляд, давно – еще современником А.С. Пушкина философом, писателем и педагогом В.Ф. Одоевским: *«уметь учиться»*, то есть овладевать умениями и навыками самостоятельно искать, анализировать и отбирать информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

Выше характеризовалась познавательная деятельность в форме *gnosis/episteme* и в форме *cognitio*. При всех различиях детерминированных разными целями, они имеют одинаковые компоненты, определяемые структурой деятельности (субъект-объектные отношения, мотивация, содержание, методы, результат) и единое смысловое ядро (к нему относятся мотивация субъекта деятельности, его активность и контент образования).

Проанализируем смысловое ядро когнитивной компетенции с позиций педагогики и трех ее базовых принципов – оговорюсь, что вынужден использовать термин «базовые

принципы» только потому, что во всех (не знаю исключений) советских и российских учебниках по педагогике насчитывается не менее 10 и доходит до 19 так называемых принципов (в реальности – правил и норм).

Слово «принцип» означает «исходное положение», а в основании любой системы число таких исходных положений должно быть ограничено – желательно, чтобы количество их сводилось к одному. Педагогика имеет три принципа: природосообразности, культуросообразности и самодеятельности – и именно они, а не три закона диалектики (единства и борьбы противоположностей, перехода количества в качество и отрицания отрицания), выполняют роль педагогических законов.

Принцип природосообразности охватывает блок форм и методов осуществления педагогической деятельности, представляет механизм её реализации и отвечает на вопрос «как?».

Принцип культуросообразности опирается на социокультурные потребности социума и раскрывает содержание педагогической деятельности, указывает на её внешние цели и их источники и отвечает на вопросы «для чего?» и «чему?».

Принцип самодеятельности определяет стратегию и субъекты педагогической деятельности и отвечает на вопросы «зачем?», «кого?» и «как?».

Мотивация в познании и в образовании

Проблемы мотивации в познании (форма *gnosis*) и в образовании (форма *cognitio*) различны по своим основаниям, реализации и результатам.

В основании познавательной деятельности человека в форме *gnosis/episteme* лежат потребности человека, относящиеся к базовым уровням любого живого организма – физиологическим потребностям и потребности в безопасности. Познание окружающего мира, своего места в нем и правил взаимодействия с ним, ориентации в среде обеспечивает жизнь и выживание организмов всех родов и видов – от простейших до сложнейших, от насекомых, земноводных и пр. до млекопитающих.

Для человека потребность в познании окружающего мира и самого себя включена также и в социальные, и в духовные потребности трех следующих уровней (по А. Маслоу) – потребность в любви, потребность в признании и потребность в самоактуализации. Функция и стратегия познания человеком окружающего мира и ориентации в нем направлены на обеспечение его жизнедеятельности.

Объект потребностей здесь – природа, общество и человек. На определенном этапе цивилизационного развития человек вычленяет познание в особую сферу деятельности и делает ее саму объектом изучения. Так появляются учения, отражающие различные уровни и формы познания человеком окружающего мира и своего места в нем (мифологические, религиозные, этические, эстетические, художественные, научные). В философии все это оформилось в теорию познания (гносеологию), изучающую всеобщее в познавательной деятельности человека безотносительно того, какова эта деятельность: повседневная или специализированная, профессиональная, научная или художественная.

Итак, потребность в выживании обязывает человека познавать окружающий мир (природный и социальный). Мотивом (как опредмеченной потребностью) здесь выступает само существование человека, его бытие.

На определенном этапе социального развития разделение труда достигает такого уровня, что возникает необходимость в специальном обучении сложным видам труда и профессиям, что активизирует новую форму познавательной деятельности, связанную с приобретением, организацией и использованием знания – когнитивную деятельность.

Мотивация учащегося всегда, то есть во все времена и во всех странах, была и есть самый сложный, самый болезненный и не поддающийся регулированию фактор учения.

Когнитивная деятельность базируется на потребностях, относящихся к культурной сфере жизни человека, – социальных и духовных (в концепции А. Маслоу – третий, четвертый и пятый уровни). Мотивация здесь многообразна, детерминирована как субъективно-внутренними, так и объективно-внешними факторами.

Внутренние факторы познавательной мотивации лежат в сфере действия закона природосообразности, согласно которому «обучение должно быть согласовано с человеческой природой и законами ее развития» [8, с. 136].

Но сама природа растущего организма учащегося нестабильна, постоянно находится в динамике, ей присущи возрастные изменения, колебания, смена ценностных ориентаций и установок, настроений, эмоций и пр., она предстает перед преподавателем как данность, которую надо знать, считаться с ней и приспосабливаться к ней (а не игнорировать и тем более не ломать).

О динамике растущего организма человека можно сказать словами М.С. Кагана (статья «Воспроизводство российской интеллигенции как педагогическая проблема»):

«Говоря о единстве этих различных, по сути, аспектов педагогической деятельности необходимо учитывать, что на разных этапах жизни человека их соотношение меняется: вначале доминантой является научение ребенка – ходить, говорить, есть ложкой и вилкой, резать ножом и шить иглой, писать и считать; затем, в начальной школе, на авансцену выходит образование – ученик должен усвоить основы разных наук; половое созревание открывает новый этап биографии юного существа, на котором доминантой становится потребность самостоятельного формирования своего ценностного сознания – что и делает этот период для педагогов “трудным возрастом”, ибо нарушается господствовавший в прошлом авторитарный тип связи: знающий учитель – незнающий, и потому послушный воле учителя, ученик; а это значит, что на первый план выходит уже не образование, а воспитание, и понимающий это педагог становится из учителя-преподавателя Учителем жизни – только тогда само его преподавание окажется эффективным. С поступлением молодого человека в высшее учебное заведение доминантой вновь становится образование, которое подтягивает к себе и научение – поскольку подготовка специалиста в той или иной области практической деятельности требует от него не только соответствующей эрудиции, но и умений практически применять обретенные знания; что же касается воспитания, то по отношению к студентам, ставших, в сущности, уже взрослыми людьми, со сложившимися иерархиями ценностей, проблема формирования такого духовного качества, как интеллигентность, становится необходимой, но одной из самых трудных педагогических

проблем – могу судить об этом по собственному полувековому опыту университетского преподавания» (<http://anthropology.ru>).

Осмелюсь утверждать, что при всей сложности внутренней мотивации учащегося, ею все же можно управлять. Чего не скажешь о внешних факторах.

Внешние факторы познавательной мотивации лежат в сфере действия принципа культуросообразности, гласящего, что «в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова» [8, с. 189–190]. И связаны эти факторы со средой «ближней» (с социальным статусом учащегося, требованиями, предъявляемыми к нему его родителями и непосредственным окружением, финансовым положением семьи, учебной, материальной и информационной средой) и средой «дальней» (перспективами социальной мобильности, политическим и экономическим строем общества, типом социальных отношений, уровнем технологического и информационного развития страны).

В настоящее время именно эта «дальняя» среда нанесла самый мощный удар по мотивации учащегося (и самому образованию в целом, а следовательно, по перспективам страны как цивилизованного общества): школа как социальный институт перестала выполнять свою важнейшую общественную функцию – функцию социального лифта.

В целом же в информационном обществе происходит расширение мотивационных оснований когнитивной компетенции и в связи с этим расширяется социальная база формального вида образования. Как следствие, в количественном охвате учащихся формальный и материальный виды образования поменялись местами: сегодня массовым становится формальный вид образования (применительно к России – в каком-нибудь отдалённом будущем).

Принцип самодеятельности и познание

Принцип самодеятельности представляет «главное средство», благодаря которому «человек развивает свои внутренние силы и формируется» [8, с. 64]. Другими словами, всё то, что выражается в терминах «творческие способности», «активность», «развитие внутренних сил человека, его интеллектуальных, нравственных и физических качеств», «всестороннее и гармоничное развитие личности» и т.д., может быть охвачено одним ёмким понятием: «самодеятельность».

Ещё один важный аспект: «самодеятельность» есть то, что сегодня преподносится как «деятельностный подход», «лично-деятельностный подход», «системно-деятельностный подход» в образовании (см. ФГОС – 2012 и Закон «Об образовании в РФ»). Примечательно: то, что в сегодняшней российской педагогике преподносится как новое слово в науке, появилось еще полтора века назад. Ещё в 1835 г. А. Дистервег ввел понятие «самодеятельности», как сущностной, имманентной характеристики педагогики. Само понятие «самодеятельность» А. Дистервег заимствовал у И. Фихте: «Никто не может достигнуть совершенства с чужой помощью, а должен сам себя совершенствовать. Всякое просто пас-

сивное поведение – прямая противоположность культуре; образование совершается путем самодеятельности и имеет своей целью самодеятельность» [8, с. 71].

Еще раз повторю: обращение в России к «системно-деятельностной парадигме» и «компетентностному подходу» является вынужденным. Смена образовательных парадигм связана со сменой исторических эпох, то есть переходом от педагогики знаниевой, социально-ориентированной, традиционной, советской, в которой ученик является объектом действий, к педагогике деятельностной, гуманистической, личностно-ориентированной, инновационной, в которой ученик является субъектом воспитания, образования, обучения. Осталось только мечтать вместе с Некрасовым: *«Эх! эх! придет ли времечко. Когда (приди, желанное!..)...*

Содержание (контент) образования и познание

Проблема содержания образования в отечественной педагогике разработана основательно (главнейшие имена здесь – В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин). Содержание образования представлено:

- общей характеристикой (педагогически адаптированный социальный опыт);
- определением (система научных знаний, практических умений и навыков, мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми овладевают учащиеся, элементов познавательного, социального, творческого опыта);
- структурой из четырех компонентов (опыт познавательной деятельности в форме ее результатов – знаний о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности; опыт осуществления известных способов деятельности в форме умений действовать по образцу (интеллектуальные и практические умения и навыки); опыт творческой деятельности в форме умений решать задачи в новых условиях, принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях (усвоение методики эксперимента, участие в художественном, техническом и социальном творчестве); опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений в форме личностных ориентаций (отношение к окружающему миру, к людям, к самому себе, к нормам, морали, к мировоззренческим идеям)).

В знаниевой парадигме в содержании образования доминирует первый компонент в виде ЗУНов как результатов познавательной деятельности. В системно-деятельностной парадигме, при личностно-ориентированном и компетентностном подходах акцент в содержании образования смещается с результатов (ЗУНов) на сам процесс познания и на осуществление разнообразных способов деятельности, на самодеятельность как опыт творческой деятельности и т.д.

Заключение

Само появление терминов и понятий «когнитивная деятельность в образовании» и «когнитивная компетенция/компетентность» обусловлены формированием постин-

дустриального, информационного общества. В аграрном и индустриальном обществах аналогичные процессы и результаты образования обозначались как «формальное образование».

В аграрном и индустриальном обществах, прежде чем ответить на вопрос «какое образование нам нужно?», следовало определить, какой человек нам нужен, какие функции он должен выполнять. В зависимости от ответа определяли тип образования: формальное – для элитного меньшинства, материальное – для массы.

В постиндустриальном/информационном обществе такой вопрос просто не возникает, а если его и задать, то ответ заранее известен: в сущностных характеристиках выпускника школы на первом месте стоит «умение учиться», то есть аналитическое мышление, способность к умственному восприятию, поиску и переработке внешней информации, умение грамотно выражать свои мысли, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию и т.д. Работа на компьютере, в Интернете и в социальных сетях доставляет ему истинное наслаждение, поднимает его на наивысший эмоциональный уровень («наивысший аффект»).

Список литературы:

1. Спиноза, Б. Этика, Ч. IV. Прибавление. Гл. IV. – URL: <http://bdsweb.tripod.com/ru/eth/eth4.htm>.
2. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982.
3. Буслаев, Ф. И. Преподавание отечественного языка / Ф. И. Буслаев. – М.: Просвещение, 1992.
4. Пирогов, Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953.
5. Вахтеров, В. П. Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров. – М.: Педагогика, 1987.
6. Кузьминов, Я. Образование и реформа / Я. Кузьминов // Отечественные записки [Электронный ресурс]. – 2002. – № 2. – Режим доступа: www.magazines.russ.ru.
7. Современные проблемы науки и образования : электрон. научный журнал. – 2012. – № 1. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru>.
8. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956.

Spisok literatury:

1. Spinoza, B. Jetika, Ch. IV. Pribavlenie. Gl. IV. – URL: <http://bdsweb.tripod.com/ru/eth/eth4.htm>.
2. Kapterev, P. F. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija / P. F. Kapterev. – M.: Pedagogika, 1982.
3. Buslaev, F. I. Prepodavanje otechestvennogo jazyka / F. I. Buslaev. – M.: Prosveshhenie, 1992.

4. *Pirogov, N. I.* Izbrannye pedagogicheskie sochinenija / N. I. Pirogov. – М.: Izd-vo APN RSFSR, 1953.
5. *Vahterov, V. P.* Izbrannye pedagogicheskie sochinenija / V. P. Vahterov. – М.: Pedagogika, 1987.
6. *Kuz'minov, Ja.* Obrazovanie i reforma / Ja. Kuz'minov // Otechestvennye zapiski [Jelektronnyj resurs]. – 2002. – № 2. – Rezhim dostupa: www.magazines.russ.ru.
7. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* : jelektron. nauchnyj zhurnal. – 2012. – № 1. – Rezhim dostupa: <http://www.science-education.ru>.
8. *Disterveg, A.* Izbrannye pedagogicheskie sochinenija / A. Disterveg. – М.: Uchpedgiz, 1956.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 4