

УДК 37.013

ББК 74.02

М 52

З.К. Меретукова

Доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики Адыгейского государственного университета; E-mail: zarmerkad@mail.ru

А.Р. Чиназирова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-исполнительских дисциплин Адыгейского государственного университета; E-mail: Chinara1166@yandex.ru

А.М. Шехмирзова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики Адыгейского государственного университета; E-mail: andsheh@mail.ru

СТАТУС ЗНАНИЕВОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЯХ

(Рецензирована)

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы статуса знаниевого компонента содержания образования, приводятся определения понятий «содержание образования», «знание», последнее раскрывается под углом зрения широкого философского и психолого-педагогического смыслов. Рассматривается место знаниевого компонента в различных теориях содержания образования, появившихся в истории образования и педагогической мысли, а также в современных педагогических концепциях. Обосновывается тезис о том, что знание является неперенным первичным условием эффективного формирования всех остальных компонентов содержания образования.

Ключевые слова: содержание образования, компоненты (элементы) содержания образования, знание, функции знания, теории содержания образования, статус знания, компетентностный подход к содержанию образования.

Z.K. Meretukova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Department of General Pedagogy, the Adyghe State University; E-mail: zarmerkad@mail.ru

A.R. Chinazirova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of Musical Performance Disciplines, the Adyghe State University; E-mail: Chinara1166@yandex.ru

A.M. Shekhirzova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of General Pedagogy, the Adyghe State University; E-mail: andsheh@mail.ru

STATUS OF THE KNOWLEDGE COMPONENT OF EDUCATION CONTENT IN PEDAGOGICAL VIEWS

Abstract. The paper substantiates relevance of the status of the knowledge component of content of education and presents definitions of the concepts of content of education and knowledge. The latter is disclosed from the point of view of broad philosophical, psychological and pedagogical meanings. The authors consider the place of the knowledge component in various theories on content of

education which appeared in the history of education and pedagogical thought and in the modern pedagogical concepts. The thesis is proved that knowledge is an indispensable primary condition of efficient formation of all other components related to content of education.

Keywords: content of education, components (elements) of content of education, knowledge, functions of knowledge, theory of content of education, status of knowledge, competence-based approach to the content of education.

Вопросы «чему учить?» и «тому ли мы учим?» или, говоря академическим языком, вопросы о содержании образования всегда были и остаются предметом дискуссии, что свидетельствует об актуальности этой проблемы и что она непреходяща, ибо от её решения во многом зависит качество развития человеческой цивилизации, реализация давней мечты прогрессивной части человечества – формирование всесторонне (разносторонне) и гармонично развитой личности, причем личности, ориентированной не на приоритет технократического мышления над нравственно-духовным, а наоборот.

История человеческих цивилизаций, свидетельствующая о том, что причиной гибели многих из них было именно нравственно-духовное разложение общества и прежде всего власть имущих, не стала, к сожалению, уроком для сильных мира сего.

С нашей точки зрения, между содержанием образования всех ступеней и уровнем сформированности нравственно-духовных и интеллектуальных качеств человека существует закономерная связь. Более того, образовательная политика государства, в том числе по вопросу отбора и структурирования содержания образования, во многом зависит от уровня сформированности нравственных, образовательных и интеллектуальных характеристик власть имущих. В этом тоже закономерная связь.

Проблема содержания образования и статуса его знаниевого компонента сегодня ещё больше актуализируется в связи с недавно сформировавшимся

компетентностным подходом к образованию, процесс реализации которого породил в системе образования нашей страны непродуманную кампанию и приобрел по вине чиновников в сфере образования марзаметический характер. Этот тезис обоснован нами в одной из публикаций [8], поэтому здесь эту сторону вопроса не будем раскрывать.

В педагогической литературе существует ряд определений понятия «содержание образования». Приведем из них лишь одно, предложенное авторами культурологической теории содержания образования И.Я. Лернером и В.В. Краевским, в котором категория содержания образования отображает, с одной стороны, накопленный предшествующими поколениями социокультурный опыт, называемый иногда общечеловеческой культурой, с другой – ставится и решается проблема отбора из общечеловеческого опыта важнейших базисных элементов. Но прежде отметим, что, с дидактической точки зрения, социальный опыт, воплощающий сотворенную культуру как совокупности материальных и духовных ценностей, определяется И.Я. Лернером как совокупность исторически обусловленных средств и способов деятельности, созданных в процессе общественной практики людей для воспроизводства и развития культуры и способных стать достоянием личности [9]. Поскольку весь социальный опыт никогда не сможет стать достоянием отдельного человека, необходимо, по мнению ученого, выделить основные, неперенные его элементы, усвоение которых может обеспечить всестороннее развитие

личности. Эти базисные элементы социокультурного опыта отражены в предложенном И.Я. Лернером определении понятия «содержание образования»: «Содержание образования – это педагогически адаптированная система знаний о мире и о способах деятельности, опыта осуществления способов деятельности, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения к миру, к деятельности, к людям, к себе, усвоение которой обеспечивает формирование всесторонне, гармонически развитой личности, подготовленной к участию в воссоздании (сохранении) и развитии социалистической культуры [9]. Заинтересованный читатель может найти подробную и обоснованную характеристику указанных в определении элементов содержания образования [9], поэтому мы не будем на них останавливаться.

Наша точка зрения о том, что именно приведенное определение является из всех существующих в педагогической литературе наиболее корректным, обоснована З.К. Меретуковой в одной из работ [7], поэтому здесь мы не будем раскрывать эту сторону вопроса. Но подчеркнем, что хронологически культурологическая теория содержания образования И.Я. Лернера является последней в истории развития концепций содержания образования, т.е. после нее (а она разрабатывалась в 70-80-х годах XX в.) другой в педагогической науке не появилось. До нее в истории педагогики было предложено много концепций, течений, воззрений по проблеме содержания образования. Ниже мы и рассмотрим кратко их суть.

Поскольку данная статья посвящена знаниевому компоненту содержания образования, т.е., по И.Я. Лернеру, первому элементу социального опыта, отметим, что во всех существующих определениях понятия «содержание образования» авторы правомерно ставят на первое место систему знаний. Это

объясняется тем, что любой «акт целенаправленной деятельности предполагает предварительное *знание* о ее цели, способах и результатах, отсюда соответственно *первым* элементом социального опыта являются уже добытые обществом *знания* о природе, человеке, обществе, технике и способах деятельности, обеспечивающих применение знаний и преобразование действительности» [2]. Делая акцент на важности и значимости знаний в структуре содержания образования и в человеческой деятельности, мы не берем во внимание такие известные сентенции, как «Все беды от незнания» (Сократ), «Знание – сила» (Ф. Бэкон), ибо они отражают другие аспекты рассматриваемой нами проблемы. К примеру, максима «Знание – сила» легла в основу сциентистского подхода, появившегося в истории и методологии науки, для которого характерны определенные недостатки.

Следует различать понятие «знание» в его широком философском и психолого-педагогическом смыслах. В одном из кратких словарей по философии предлагается следующее определение, отражающее философский смысл: «Знание – духовная деятельность, отражение объективной действительности, рассмотренное с точки зрения не процесса, а результата [5].

В указанном источнике отмечается, что, помимо двух форм научного знания – эмпирической и теоретической, выделенных еще в марксистской теории познания, существует обыденное знание, а также такая разновидность знания, которая во многом совпадает с философским знанием и которая заключается в размышлении об этических, эстетических и познавательных ценностях, о путях и тенденциях развития человечества, в выдвижении идеалов, воплощающихся в социальных нормах группы, класса. Отсюда делается вывод о том, что знание выступает не только как

результат абстрактно-теоретической деятельности человека, но и как выражение его ценностных установок и ориентации [5].

В другом философском источнике предлагается традиционное определение: «Знание – это проверенный практикой результат познания действительности, верное ее отражение в мышлении человека; обладание опытом и пониманием, которые являются правильными и в субъективном, и в объективном отношении, на основании которых можно построить суждения и выводы, кажущиеся достаточно надежными, для того чтобы рассматриваться как знание [10].

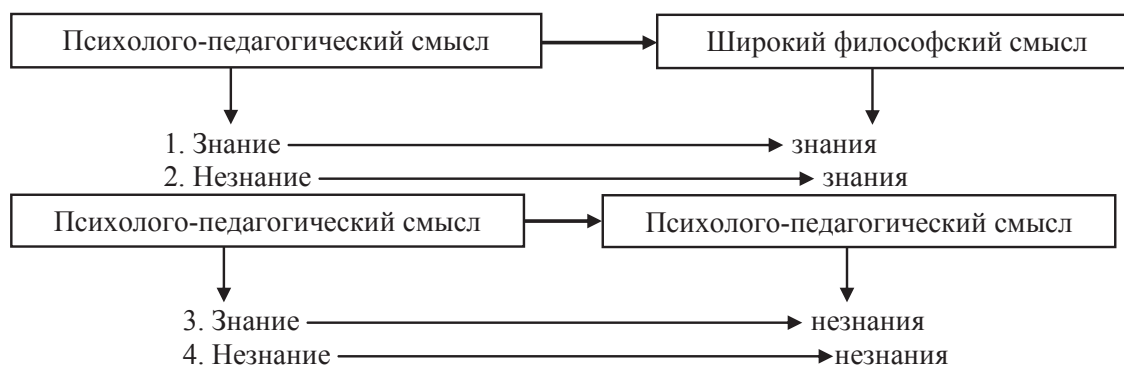
Здесь следует отметить, что первая часть данного определения отражает широкий философско-научно-педагогический смысл понятия «знание», а вторая – психолого-педагогический. Данное традиционное определение, особенно его первая часть, предлагается и в других источниках, в педагогических словарях в том числе.

Существует другое определение в психолого-педагогическом смысле, трактующее понятие «знание» как «понимание, сохранение в памяти и воспроизведение фактов науки, понятий, правил, законов, теорий [4].

Если объединить широкий философский и психолого-педагогический смысл рассматриваемого понятия, то получается словосочетание «знание знания», означающего понимание, запоминание и умение воспроизвести проверенный практикой результат познания действительности, прежде всего, научные знания, включающие факты, понятия, суждения, правила, принципы, способы деятельности, законы и закономерности, концепции, теории, научные методы познания и т.д.

В истории и методологии науки существует понятие «незнание», означающее и фиксирующее факт отсутствия определенной информации об познаваемом или изучаемом объекте, т.е. факт отсутствия знаний об объекте. В связи с этим подчеркнем, что в науковедении и методологии науки ситуация «незнание незнания» трактуется как свидетельство застоя в той или иной науке, а ситуация «знание незнания» – как факт развития науки.

Соотношение понятия «знание» в его широком философском и психолого-педагогическом смысле и понятия «незнание» можно отразить в разных вариациях (см. схему):



Знания по своей природе неоднородны. Важными для целей обучения являются, с точки зрения И.Я. Лернера, следующие виды знаний: термины и понятия, факты, законы, принципы,

теории, методологические знания, оценочные знания. Они взаимосвязаны и только в совокупности обеспечивают выполнение ими своих функций: **онтологической, ориентировочной, оценочной.** Сущность

этих функций заинтересованный читатель может найти в соответствующем источнике [6]. Здесь мы лишь кратко обозначим их суть. Первая – онтологическая функция знаний заключается, по И.Я. Лернеру, в том, что они служат основой представлений о действительности, т.е. человек, общаясь с миром, обретает представления о предметах, его окружающих, затем о связях между ними, об отношениях между людьми и постепенно о своем месте среди людей и в мире. Без таких представлений жизнь человека была бы невозможна.

Вторая функция – ориентировочная – позволяет выполнять роль ориентира при определении направления деятельности – практической или духовной. Зная законы, тенденции развития явлений и умея их объяснять, человек избирает способы и принципы действий в соответствии с этим знанием. Характеризуя нормы практической и познавательной деятельности, знания выполняют свою роль в виде правил, указаний, алгоритмов.

Третья – оценочная функция – означает, что знания служат базой формирования отношений к объектам действительности, ибо без знания об объекте не может быть и отношения к нему [6]. Автор подчеркивает, что ни сами знания о мире, о действительности, ни знания о способах деятельности еще не обеспечивают умения ими пользоваться реально. Поэтому опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности как интеллектуального, так и практического характера, т.е. умения представляют особое содержание образования, не покрывающееся и не исчерпывающееся знанием об этих способах. Но это уже вопрос, касающийся второго элемента социального опыта, стало быть и содержания образования, а он не является предметом рассмотрения данной статьи.

Выявив место знаниевого компонента в современной

культурологической теории содержания образования, перейдем к рассмотрению его статуса в разных теориях содержания образования, имевших место в истории педагогической науки, и сразу отметим, что подход к нему был неоднозначным. Тот факт, что начиная с античных времен в основе полемики всех существующих в истории педагогики концепций содержания образования лежит вопрос о месте и роли знаний, свидетельствует о вечной его актуальности. Знаниевый компонент содержания образования всегда был предметом идеологической и политической борьбы как стремления противоборствующих сил усилить свое влияние на школу, а через нее на все общество.

Особенно ярко отношение к знанию отразилось в теории формального (известной еще и как теория дидактического формализма) и в теории материального (известной еще и как теория дидактического материализма) образования, появившихся во 2-й половине XVIII в. и широко распространившихся в педагогике XIX века. Эти теории предлагали, по сути, концепцию общего образования, определявшую принципы отбора его содержания.

Идеи теории формального образования основаны на максиме античных мыслителей о том, что «многознание уму не научает». Позже на этих позициях стояли И. Кант, Ф. Дистервег, И. Герbart, Г. Спенсер, Ж. Пиаже и др. С такой позицией можно согласиться при одном условии, если речь идет о неосмысленных, зазубренных знаниях. Сторонники этой теории главное внимание уделяли не усвоению большого объема знаний, а развитию познавательных способностей учащихся: мышления, воображения, памяти, развивающему влиянию определенных учебных предметов на совершенствование умственных способностей. Таковыми предметами считались классические языки,

математика, физика. Концепцию формального образования поддерживали в отечественной дидактике Е.О. Гугель, П.С. Гурьев, А.Г. Ободовский (1-я половина XIX в.).

Сторонники же материального образования (или «дидактического материализма») главную цель школы усматривали в усвоении учащимися возможно большей суммы знаний, причем из различных областей науки, знание которых более полезно, пригодны для жизни. Таковыми признавались физика, химия, биология, математика, языки и др. По мнению приверженцев этой теории, развитие способностей происходит в процессе овладения «полезными» знаниями, т.е. стихийно, без специальной работы педагога по формированию этих способностей, что является одним из недостатков такой позиции. Концепция материального образования опиралась на идеи Дж. Милтона, Я.А. Коменского, И.Л. Базедова. Она использовалась и сторонниками реального образования (XIX в.), прагматической педагогики (XX в.).

Между этими двумя наиболее яркими теориями возникло много течений, воззрений, некоторые из которых пытались примирить крайние точки зрения. К примеру, Я.А. Коменский (XIX в), будучи сторонником энциклопедического образования, выдвигал идею о том, что основная цель школы состоит в обеспечении усвоения учащимися как можно большего объема знаний из различных областей науки. С его точки зрения, выпускник, прошедший хорошую школу, должен быть энциклопедически образованным, человек должен получить систему знаний о мире.

Другая – проблемно-комплексная теория польского ученого Б. Суходольского – предполагает изучение отдельных школьных предметов не порознь, а комплексно, делая предметом познавательной деятельности учащихся проблемы, разрешение которых требует

использования знаний из различных областей.

Другой польский ученый К. Сошниcki предлагает так называемую теорию структурализма, суть которой в том, что содержание обучения должно быть построено в виде крупных структур, включающих основные системообразующие знания – компоненты, благодаря чему можно избежать перегруженности содержания образования.

В начале XIX в. в Европе начинает распространяться новая система построения учебного плана – «утраквизм», пытавшаяся преодолеть крайности в определении содержания образования – формализм, материализм (прагматизм), энциклопедизм. Эта система была поддержана руководителем прусского ведомства народного образования В.Гумбольдтом. Исходя из идеи разностороннего общего образования, содержание обучения по этой системе предусматривало два цикла учебных предметов – гуманитарный и естественно-математический. Этот подход получил широкое распространение, и по сей день на него ориентируется большинство школ в мире.

Заслуживает внимания концепция известного американского философа, психолога, педагога, профессора многих университетов (Мичиганского, Чикагского, Колумбийского) Дж. Дьюи (1859-1952), развившего новый вариант прагматизма и являющегося, по мнению современных ученых, наиболее высоким авторитетом в философии образования и, в сущности, ее основателем. Проблема содержания образования разрешалась Дьюи, исходя из цели воспитания, которая заключалась, по его мнению, в формировании личности, умеющей «приспосабливаться к различным ситуациям» в условиях «свободного предпринимательства». Говоря современным языком, можно утверждать, что Дьюи ставил уже тогда проблему социализации личности.

Системе обучения, основанной на приобретении и усвоении знаний, Дьюи противопоставил обучение «путем делания», т.е. такую систему обучения, при которой все знания извлекались из практической самостоятельной деятельности и личного опыта ребенка. Следует здесь подчеркнуть, что Дж. Дьюи и его единомышленники как представители экспериментализма в философии, теория обучения которых вошла в историю педагогики под названием «прогрессивистская педагогика», положили начало развитию теории проблемного обучения. Это проявлялось в том, что, по утверждению Дьюи и его сторонников, человеческое существование есть воплощение экспериментального метода по решению проблем и способность жить самостоятельно человек обретает в той мере, в какой владеет способами решения проблем. Поэтому обучаемые должны быть заняты, по Дьюи, не бесполезным запоминанием знаний, а размышлением над проблемами, а знания лишь могут оказать помощь в этих размышлениях [3].

Разделяя точку зрения Дьюи о необходимости проблемности обучения в развитии творческого мышления, можно возразить по вопросу роли знаний: если запоминание знаний бесполезно, если их у обучаемых нет, как они могут оказать помощь в решении проблем. Отрицать следует, с нашей точки зрения, не роль знаний, а их культивирование, т.е. необходимо придерживаться принципа: знание не ради знания, а знание ради развития системного творческого мышления, ради формирования убеждений, научной картины мира, ради получения новых знаний, новых способов деятельности. Другими словами, необходимы знания, функционирующие в процессе формирования умений как репродуктивных, так и творческих, причем на практическом и теоретическом уровнях. Не случайно о компетентном человеке

говорят, что он действует со знанием дела. Знания необходимы, но, естественно, недостаточны. Причем речь следует вести не о вызубренных, а осмысленных знаниях, ибо зазубренное знание, действительно, бесполезно, особенно когда речь идет о компетентностном подходе.

Приведем еще другой пример, иллюстрирующий отношение к знаниям, и обратимся к дискурсам некоторых современных ученых. Некоторые из них правомерно осуждают бытующий в практике обучения «культ знаний». Но такое отношение к культу знаний выражается в связи с проблемой обучения рефлексии как способу формирования творческой личности, т.е. речь идет о том, что для устранения культа знаний и сопутствующих ему последствий следует отдавать предпочтение поисково-познавательным, а не репродуктивным методам обучения и что следует стимулировать фиксацию обучаемыми своего непонимания, стимулировать поисковую деятельность, в результате которой они находят проблему и вместо традиционного знания они обнаруживают знание о незнании, т.е. ту ситуацию, которую мы отразили выше в соотношениях «знание о незнании». И если обучаемый фиксирует в своем познании факт знания о незнании, это свидетельствует, по мнению автора, о его рефлексивной деятельности [1]. В связи с мыслью о рефлексивной деятельности отметим, что наш многолетний опыт целенаправленного анализа собственной рефлексивной деятельности, опыт самоанализа, собственной профессиональной Я-концепции свидетельствует о том, что наличие разносторонних осмысленных знаний в разных областях культуры способствует ассоциативному мышлению в процессе познания, а такой психический феномен, как ассоциация, лежит в основе такого метода научного познания и исследования, как аналогия. В науке известно немало

случаев, когда аналогия приводила к научным открытиям.

Обратимся к концепции личностно ориентированного образования, авторы которой подчеркивают, что эпицентром новой парадигмы для педагогики, возникшей в постнеклассический период, становятся не знания и даже не условия овладения ими, а человек в его целостности, рассматриваемый в единстве тела, души, духа, как субъект собственной жизни, культуры, истории, и отсюда сообразно представлению о целостном человеке целостный образовательный процесс мыслится как такой учебно-воспитательный конструкт, который «развертывает» физические, душевные, духовные силы личности [2]. Подчеркивается при этом, что поворот образования к человеку становится фактором, порождающим гуманитарную методологию педагогической науки. Здесь тоже возникают вопросы: «Разве гуманитарная методология и личностно ориентированное образование исключают значимость знаний? Разве целостный человек не предполагает овладение знаниями?» Возьмем из указанной триады (тела, души и духа) душу, являющуюся предметом изучения психологической науки, и отметим, что она (душа) неразрывно связана наряду с другими психическими феноменами, проблемами психологии и с познавательными процессами. А познавательный процесс разве не ориентирован и на знания? Не следует игнорировать традиционное положение психологии о том, что без знаний немислима ни плодотворная деятельность, ни успешное учение. Здесь необходима определенная гармония. Если не владеть системой знаний о мире, о человеке, о месте человека в этом мире, о деятельности и способах познавательной деятельности, о личности, нет основания претендовать на статус образованного и интеллектуально развитого. Возьмем, к примеру, одну из общекультурных

компетенций, указанных в ФГОС, «способность осуществлять критический анализ и оценку...» (событий, явлений, информации, точек зрения и т.д.), формирование которой определяется как одна из задач образования. И здесь возникает вопрос: «Можно ли делать критический анализ чего-либо без системы знаний, без знания правил аргументации, опровержения, доказательства, без знаний о предмете критики и оценки и т.д.?»

Полагаем, что учебно-воспитательный процесс в личностно ориентированном образовании можно и должно строить так, чтобы усвоение обучаемыми знаний одновременно развивало ум, творческое мышление, умственные способности, тело, душу и дух. Именно на это и ориентирована культурологическая концепция содержания образования, с рассмотрения которой начиналась данная статья.

В связи с относительно недавно появившимся компетентностным подходом к образованию приходится сталкиваться с некоторыми высказываниями (как письменными в публикациях, так и устными в беседах), демонстрирующими умаление роли знаний как в школьной, так и вузовской системе образования в угоду опыту. Необходимость опыта и его формирования, конечно же, аксиоматична. Но путь обретения опыта в любом его проявлении без наличия знаний длителен, часто путь к нему ошибочен, нерационален. Делание путем «проб и ошибок» не самый лучший вариант для опыта, ибо закрепляемый без знаний опыт может быть ошибочным, даже губительным. Поэтому речь необходимо вести о необходимости единства знаний, умений и опыта, причем не только опыта репродуктивной и творческой деятельности, но и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру, в том числе к миру знаний. Без последнего и приобретаемые самостоятельно,

и формируемые в образовательном процессе знания не имплицитно являются в ценностно-смысловую сферу личности. К примеру, трудно себе представить, каким образом учитель или будущий учитель без глубоких знаний, без разностороннего образования будет убеждать обучаемых в истинности или ложности тех или иных подходов воззрений, суждений. Или, к примеру, для того чтобы овладеть культурой проблемного обучения, направленного как на усвоение обучаемыми системы осмысленных (не зазубренных) знаний и умений, так и на формирование творческого мышления и эмоционально-ценностного отношения к миру или другими активными и интерактивными формами и методами обучения, предусматривающими дискутирование, полемизирование об истинности или ложности тех или иных взглядов, воззрений, о недостатках или преимуществах тех или иных этапов, периодов развития общества, страны и т.д., необходимо владеть широкими знаниями не только в области своей специализации, но и смежными научными дисциплинами, а также фундаментальными положениями разных отраслей культуры – религии, философии, искусства, литературы, политики и т.д.

В философской и психолого-педагогической литературе рассматривается много факторов развития личности, представлены различные подходы к этой проблеме. В связи с рассматриваемым нами вопросом сошлемся на один из этих факторов – современные СМИ. В различных журнальных и газетных статьях, в теледебатах, посвященных различным проблемам (идеологическим, политическим, гео-военно-политическим, экономическим, социо-культурным и т.д.), оказывающим определенное влияние на формирование сознания личности, всегда делаются попытки характеризовать черты

нового миропорядка. Особенно горячая дискуссия разворачивается в теледебатах «Право знать», «Право голоса», «Время покажет», «Список Норкина», «Открытая студия» и др., в которых известные политики, журналисты, сотрудники научных центров, вузов дискутируют по многим злободневным вопросам. Умение некоторых из них подвергать критическому анализу и оценке обсуждаемые вопросы вызывает удовлетворение. И, как оказывается, это умение связано с глубоким и широким знанием обсуждаемой проблемы. Бывают ситуации, когда кто-то из участников дискуссии подвергает критике царский или советский период развития нашей страны, капиталистическую или социалистическую систему, кто-то подвергает шельмованию марксистско-ленинское учение, не владея глубокими знаниями о нем, кто-то идеи коммунизма и т.д. У некоторых авторов словосочетание «классовая борьба» превращается в символ насилия и ненависти, кто-то пытается примирить представителей разных классов во имя государственных интересов, напомнить о необходимости любви к ближнему как божьей заповеди. Заметно и изменение отношения многих авторов (как пишущих, так и выступающих), бывших в советское время членами КПСС, а ныне переметнувшихся в партию «Единая Россия» и легко поменявших в связи с так называемой перестройкой свои прежние убеждения, к исторической фразе «религия – опиум народа» (К. Маркс).

Анализ суждений, выступлений, речи, доводов, даже реплик участников этих и других теледебатов, анализ публикаций некоторых авторов позволяет утверждать, что именно отсутствие глубоких, разносторонних знаний как по обсуждаемому, так и по смежным вопросам мешает авторам быть убедительным. Культура полемизировать, дискутировать предполагает разные

компоненты, разные приемы аргументации, разные правила, но без глубокого **знания** предмета дискуссии феномен эристической культуры не «работает».

В качестве примера, подтверждающего тезис о значимости **знаний** в аргументации своих суждений, в обосновании истинности или ложности тех или иных тезисов, проявления их аналитико-оценочной функции, приведем ряд фрагментов из беседы с Фиделем Кастро, организованной газетой «Советская Россия» к 90-летию «самого из живущих, ныне великого коммунистического революционера, мыслителя» [9]. Эти фрагменты отражают отношение современного мыслителя (Ф. Кастро) к указанным выше и обсуждаемым ныне проблемам.

«...При капитализме даже в самых промышленно развитых странах в действительности правят крупные национальные и транснациональные предприятия... Развита капиталистическая система, превратившаяся в современный империализм, в конце концов навязала миру неолиберальный глобализированный порядок, являющийся совершенно невыносимым. Она породила мир спекуляции..., сказочные личные состояния, некоторые из которых превосходят валовый внутренний продукт десятков бедных стран. Излишне добавит к этому грабеж и растрату природных мировых ресурсов, а также жалкую жизнь миллионов людей. Эта система ничего не обещает человечеству и не нужна ни для чего, кроме самоуничтожения, причем вместе с ней будут, возможно, уничтожены природные ресурсы, служащие опорой для жизни человека на планете... Часто вспоминают ужасы холокоста и акты геноцида, имевшие место на протяжении века, но забывают, что каждый год по причине экономического порядка, о котором мы говорим, от голода и болезней, которые можно предупредить, умирают

десятки миллионов человек... Раньше говорили об апартеиде в Африке, сегодня мы можем говорить об апартеиде в мире, где более 4 миллиардов человек лишены самых элементарных человеческих прав: на жизнь, на здравоохранение, на образование, на питьевую воду, на питание, на жилье, на работу, на веру в будущее для себя и для своих детей... Правда состоит в том, что после нескольких десятилетий неолиберализма богатые становятся все богаче, а бедные все беднее и беднее... Нам навязали мировой порядок, который уже невозможно терпеть... Империалисты обманули мир» [9].

Свое отношение к вопросу о том, что для обличения социальной революции в арсенале империализма словосочетание «классовая борьба» превращена в ядовитое клеймо, в символ насилия, ненависти, бесчеловечности и что это используется для подавления сознания миллионов людей, Фидель Кастро выражает глубоким **знанием** марксизма-ленинизма как научного подхода: «Ни Маркс, ни марксизм не выдумали существование классов, не выдумали классовую борьбу; они просто в очень ясной форме проанализировали, изучили и доказали существование классов и углубились в этот вопрос, в эту историческую реальность. Они открыли законы, которые управляют именно этой борьбой и которые управляют эволюцией человеческого общества. Они не выдумали ни классов, ни классовой борьбы, так что нельзя это приписывать марксизму; во всяком случае, надо было обвинять в этом историю, это она несет большую ответственность за проблему. Насчет классовой ненависти: порождает ненависть вовсе не марксизм-ленинизм, который не проповедует собственно классовую ненависть... Что в действительности порождает ненависть? Порождает ненависть эксплуатация человека, угнетение человека, сталкивание

его на дно, социальная несправедливость, вот что объективно порождает ненависть, а не марксизм, который объясняет социальную реальность... Думаю, что Маркс тоже не питал ненависти ни к одному человеку, даже к царю. Думаю, что Ленин ненавидел имперскую, царскую систему, систему эксплуатации, систему помещиков и буржуазии; думаю, что Энгельс ненавидел систему. Они не проповедовали ненависти к людям, они проповедовали ненависть к системе» [9].

На вопрос о любви к ближнему, о феномене информационного века, отношении материалистов, коммунистов, конкретно кубинских, к церкви, о классической фразе – формуле «Религия – опиум народа» Фидель Кастро отвечает следующим образом: «Исторически нельзя отрицать, что церковь была на стороне конкистадоров, угнетателей и эксплуататоров. Никогда церковь, в сущности, резко, категорично не осуждала рабство – этот безобразный феномен, не укладывающийся сегодня в наше сознание, никогда не осуждала порабощение негра или индейца, никогда не осуждала истребление коренного населения, все эти зверства, которые совершались против них; никогда ни одна из церквей не осудила этого. В действительности эта система существовала на протяжении веков. И нет ничего удивительного, что революционная мысль, которая зародилась с началом борьбы против этих вековых несправедливостей, была пропитана антирелигиозным духом... Он проявляется затем в марксизме-ленинизме в силу этих исторических причин... Если на протяжении данного исторического периода вера использовалась системой как орудие порабощения и угнетения, то логично, что люди, мечтающие изменить эту несправедливую систему, вступают в противоречие с религиозными убеждениями, с этими орудиями, с этой верой... Когда Маркс создал Интернационал

трудящихся, насколько я знаю, в том Интернационале было много христиан, насколько я знаю, во время Парижской коммуны среди тех, кто боролся и умирал за нее, было много христиан, и нет ни единой фразы Маркса, которая исключала бы этих христиан из направления, из исторической миссии совершенной социальной революции. Если мы вспомним все дискуссии вокруг программы большевиков, основанной Лениным, то не встретишь ни единого слова, которое исключало бы христиан из партии; главным условием для того, чтобы стать членом партии, называется принятие программы партии. ...В любой стране, где высшая иерархия католической или любой другой церкви тесно связана с империализмом, с неокOLONиализмом, эксплуатацией народов, с репрессиями, не надо удивляться, если в этой конкретной стране кто-нибудь повторит фразу о том, что религия – опиум народа... Эта фраза никоим образом не имеет и не может иметь характера догмы или абсолютной истины; это истина, приспособленная к определенным конкретным историческим условиям. Думаю, что абсолютно по-диалектически и абсолютно по-марксистски делать подобный вывод. По моему мнению, религия, с точки зрения политической, сама по себе не опиум и не чудодейственное средство. Она может быть опиумом или замечательным средством в зависимости от того, используется ли она для защиты угнетателей и эксплуататоров или угнетенных и эксплуатируемых, в зависимости от того, каким образом подходит к политическим, социальным или материальным проблемам человеческого существа, который независимо от теологии и религиозных верований рождается и должен жить в этом мире... Я считаю даже, что можно быть марксистом, не переставая быть христианином, и работать вместе с коммунистом-марксистом ради преобразования мира...».

«...Лучший мир возможен... Я думаю, что этот мир может спасти, несмотря на совершённые колоссальные ошибки, несмотря на создавшуюся безграничную и одностороннюю власть и господство, потому что верю в превосходство идей над силой..., у меня в мыслях только справедливые идеи, которые могут принести миру мир, которые могут отвести угрозу войны и положить конец насилию. Поэтому мы говорим о борьбе идей» [9].

Фидель Кастро подчеркивает в этой беседе, что уже во времена Маркса намеренно искажались его мысли и идеи его противниками, изобретались самые страшные, самые абсурдные вещи, чтобы отравить народ, настраивая его против революционных идей, к примеру, Маркса обвиняли в том, что он проповедует обобществление женщин, что вызвало со стороны великого социалистического мыслителя решительную отповедь.

С обсуждаемыми в указанных фрагментах проблемами нам приходится сталкиваться на учебных занятиях в магистратуре, аспирантуре, да и на бакалавриате, где «необходим максимум не только профессиональных, но и общекультурных, методологических, междисциплинарных знаний для утверждения истины, для того чтобы сеять «разумное, доброе, вечное».

В связи с этим можно подчеркнуть, что в нашей стране многие сегодняшние так называемые либералы или неолибералы, испытывая патологическую ненависть к идеям марксизма, к сталинизму, а в целом к советской эпохе и социалистической системе, в своих высказываниях искажают то ли по незнанию, то ли намеренно (возможно и то, и другое) факты действительности прошлого, идеи марксистско-ленинского учения, социалистическую систему. Возможно, у них не хватает глубоких **знаний** по многим вопросам, поэтому их одиозное отношение к этим проблемам можно этим объяснить. Но, с другой стороны, в одном и том же человеке могут уживаться глубокие знания, развитый интеллект и такие личностные качества, как подлость, низость, коварство и т.д. Поэтому, рассуждая об образовании (обучении и воспитании), о содержании образования, необходимо иметь в виду единство **знаний**, умений, опыта и нравственно-духовных качеств личности и не умалять в этом единстве роль **знаний**.

За годы так называемой перестройки школа и вуз наплодили столько «незнаек», что наше общество еще долго будет пожинать плоды их деятельности, направленной не на созидание, а на разрушение.

Примечания:

1. Богин В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности. Современная дидактика: теория – практике / под науч. ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М.: Изд-во ИТПиМИО РАО, 1993.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. учебных заведений, слушателей ИПК и ФПК. Ростов н/Д: Учитель, 1990.
3. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М.: Логос, 2003.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000.
5. Краткий словарь по философии. 2-е изд., дораб. и доп. М.: Политиздат, 1970.
6. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.
7. Меретукова З.К. Теоретические и практические основы развивающего обучения. Майкоп: Изд-во АГУ, 1994.

8. Меретукова З.К., Чиназирова А.Р., Шехмирзова А.М. Методологический анализ дефиниций понятий «компетентность» и «компетенция» // Компетентностный подход в становлении личности обучающегося в общеобразовательной школе: материалы науч. конф., 9 февраля 2016 г. Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2016.

9. Фидель Кастро: Лучший мир возможен // Советская Россия. 2016. 11 авг. [Приложение «Отечественные записки». № 16 (366)].

10. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА-М, 2002.

References:

1. Bogin V.G. Teaching reflection as a method of formation of a creative person. Modern didactics: from theory to practice / scientific ed. by I.Ya. Lerner, I.K. Zhuravlyov. M.: ИТРiМiО RAO publishing house, 1993.

2. Bondarevskaya E.V., Kulnevich S.V. Pedagogy: a person in humanistic theories and education systems: a manual for students of secondary and higher educational institutions, students of ИПК and ФПК. Rostov-on-Don: Uchitel, 1990.

3. Gusinsky E.N., Turchaninova Yu.I. Introduction to the philosophy of education. M.: Logos, 2003.

4. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Pedagogical Dictionary: for students of higher and secondary ped. institutions. M.: Academia, 2000.

5. Concise Dictionary of Philosophy. The 2nd ed., rev. and enl. M.: Politizdat, 1970.

6. Lerner I.Ya. Didactic bases of teaching methods. M.: Pedagogy, 1981.

7. Meretukova Z.K. Theoretical and practical bases of developing teaching. Maikop: ASU publishing house, 1994.

8. Meretukova Z.K., Chinazirova A.R., Shekhmirzova A.M. Methodological analysis of definitions of the concepts of “competency” and “competence” // Competence approach in the development of the student of the secondary school: scientific materials of the scient. conf. February 9, 2016. Maikop: O.G. Magarin publishing house, 2016.

9. Fidel Castro: A better world is possible // Soviet Russia. 2016. August 11. [Appendix “Notes of the Fatherland”. No. 16 (366)].

10. Philosophical Encyclopedic Dictionary. M.: INFRA-M, 2002.