«Мысль, думающая об истине бытия»

Рыжаков Михаил Викторович – д-р пед. наук, профессор, академик РАО (Москва, Россия); mv.ryzhakov48@mail.ru

Аннотация. *Вклад выдающегося ученого В.С.Леднева в педагогическую науку огромен. Его работы охватывают длительный временной промежуток (более 30 лет), преемственно связаны между собой общей методологией и логикой исследования. Объектом обсуждения в статье станет тема содержания общего среднего образования. Если предположить, что содержание формируется, то вполне логично ставить вопрос об основных детерминантах этого формирования. Именно поиск детерминант стал основой методологии В.С.Леднева.*

Ключевые слова. *Содержание образования, методология, направления реформирования, культурологический подход, идея куррикулума, компетентностный подход, стандарт, единство образовательного пространства.*

20 лет назад, в декабре 2004 г. ушел из жизни выдающийся ученый, педагог, общественный деятель В.С.Леднев. Его вклад в науку и практику огромен. В образовании – теория содержания непрерывного образования (общего, политехнического и специального), научного образования, создание первой в мире учебной программы по основам информатики (тогда – кибернетики, 1965), разработка единого уровня общего среднего образования и создание первых в истории России федеральных государственных образовательных стандартов общего среднего образования. В истории и филологии – фундаментальные исследования по истории славян и славянства, славянских алфавитов и славянского буквенно-звукового письма, похоже, одного из древнейших, известных нам сегодня.

Результаты исследований В.С.Леднева нашли отражение в ряде монографий: «Непрерывное образование: структура и содержание», 1988; «Содержание образования», 1989; «Классификация наук», 1971; «Содержание образования: сущность, структура, перспективы», 1991; «Концепция федеральных компонентов образовательного стандарта начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования», 1994; «Венеты, славяне, Русь», 2010 и др.

Работы ученого охватывают длительный временной промежуток (более 30 лет), преемственно связаны между собой общей методологией и логикой исследования. Об этом пойдет речь в настоящей статье, и объектом нашего обсуждения станет содержание общего среднего образования.

Постановка вопроса. Под содержанием образования мы будем понимать те знания, умения и навыки, которым следует учить во всех общеобразовательных организациях системы обязательного образования и которые отражены в стандартах, учебниках, учебных программах, контрольно-измерительных материалах и другой учебной литературе. Иначе говоря, мы поразмышляем над одним из главных вопросов дидактики и педагогики – «Чему учить?».

В 2022 г. в сфере школьного образования произошли два знаковых события. Первое – отказ от использования в законе «Об образовании в РФ» (далее – закон) термина «образовательные услуги», который отныне заменен на термин «финансовое обеспечение реализации образовательных программ» и «финансовое обеспечение выполнения государственного или муниципального задания».

Второе – принятие Федеральным законом поправок в закон, предполагающих введение единых для всей страны федеральных основных общеобразовательных программ (ФООП) в качестве обязательного базового уровня требований к содержанию общего образования. Установлено, что в начальной школе обязательными и едиными станут «русский язык», «чтение» и «окружающий мир»; в основной школе – «русский язык», «литература», «история», «обществознание», «география», «основы безопасности жизнедеятельности (ОБЖ)».

Созданы федеральные программы воспитания и календарный план воспитательной работы, новый порядок разработки учебников. Все мероприятия поручено разрабатывать и принимать Министерству просвещения РФ.

Идет подготовка единых учебников по всем обозначенным выше учебным предметам, а учебник истории уже поступил в школу. Работу предполагается закончить в течение 2025 г. Очевидными, самыми поверхностными следствиями данного процесса станет изменение статуса федерального перечня учебников и порядка его формирования, его уменьшение в разы, а то и на порядок с перспективой исчезновения в будущем. Резко сократится число педагогических издательств, станет постепенно выходить из оборота термин «рынок учебной литературы». В человеческом измерении начнется деградация института авторов учебников, авторских школ и многое другое. Об этом надо думать уже сейчас.

Активно обсуждается идея перевода школ с муниципального уровня на региональный, и можно не сомневаться, что движение в этом направлении будет продолжено. Представляется, что все эти меры являются очевидными маркерами существенных изменений не только в системе образования, но и в обществе в целом. Это не просто дежурные корректировки – это сущностные изменения всей системы взаимоотношений в общем образовании. Судя по ситуации, мы не сильно удовлетворены достигнутыми в ходе 30-летних реформ результатами.

В целом уже не подлежит сомнению, что наша школа возвращается к опыту советских времен, причем в самых своих основах. Вспомним: в 1992 г. на государственном уровне мы отказались от единых, утверждаемых Министерством, государственных программ по всем учебным предметам, а позднее и базисных учебных планов в стандартах, от единых учебников по каждому учебному предмету, от единой системы переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, от единой и «прозрачной» системы финансирования школы. Почти «вне закона» была объявлена воспитательная работа в образовательных учреждениях. Основой служила ни много ни мало статья 13 Конституции РФ. Образование становилось «услугой» со всеми вытекающими отсюда последствиями. Фактически было упразднено единое содержание общего среднего образования – становой хребет всей системы средней школы. Если учесть, что основные программы уже приняты и их содержание теперь уже не примерное, а федеральное, обязательное и единое, то сомневаться в этом возвращении не приходится.

Оценок ситуации здесь может быть множество, причем самых полярных. Поэтому для лучшего понимания можно попробовать разобраться в происходящем.

Несколько важных наблюдений. Многие десятилетия системы образования развиваются под флагом вариативности, свободы личности и т.п. Множатся авторские школы, в ранг закона возведена автономность образовательного учреждения. Нет формальной государственной регламентации содержания. Однако, если проанализировать учебные планы и программы, то мы увидим, что 70–75% содержания образования в мире примерно одинаково. Более того, налицо удивительное структурное единство: от 14 до 18 обязательных

предметов с почти одинаковыми названиями и количеством часов на их изучение. Различия остаются только в содержании истории, литературы, географии, в национальных языках и религиозном образовании. Другими словами, в том, что определяет идентичность национальной системы образования каждого государства. Налицо очевидная консолидация в содержании образования, которая «противостоит» провозглашаемой вариативности.

Мы часто говорим, что образование приобретает общественный характер, становится «прозрачным», все более зависит от гражданского общества, отражает локальный и региональный социум, авторскую школу отдельных педагогов и пр. И все это сопровождается растущей централизацией, ростом государственного влияния на оценку эффективности. Государство берет на себя ответственность в оценке качества и, таким образом, регулирует почти все внутри системы.

Позволим себе небольшое пояснение. Система контроля – завершающий этап обучения, фиксирующий основные учебные достижения и проблемы школьников. У контроля множество функций и особенностей. Возможно, главная из них заключается в том, что, будучи «включенным» в контекст содержания, при тщательно построенной системе, именно содержание контроля может «задавать» основное изучаемое содержание. Точно, как в экономике: эффективность определяется соотношением (балансом) нормы выработки и затратами на производство продукции. В данном случае «норма выработки» – содержание контроля, а «затраты» – все изучаемое содержание. Оставьте в итоговой аттестации 1–2 предмета, и все остальные предметы станут «балластом», непроизводительными затратами, что радикально понижает эффективность процесса. Понижение началось с самых первых дней введения ЕГЭ в стране, когда то, что мы называем общим средним образованием, начало с очевидностью терять свою общеобразовательную эффективность. И даже добавление в ЕГЭ предметов по выбору не решает вопроса.

Так неужели предметная структура содержания, к которой мы вновь возвращаемся, не может быть заменена на более эффективную, соответствующую требованиям времени? Похоже, это вечный вопрос. Жизнь отвечала на него реформами содержания, особенно в XX в. Кратко оценим их результаты.

Реформы, реформаторы, результаты.

*Программы ГУС*а. «Это такая вещь, которая, если мы сумеем ее развить, будет иметь всемирное значение». Так писал о знаменитых комплексных программах ГУСа А.В.Луначарский. Эти программы являлись ярким примером подхода, который сегодня определяется как интегрированный в разных его интерпретациях и в России, и за рубежом. Программы ГУСа во многом базировались на концепции П.Ф.Каптерева. Такой подход тогда квалифицировали как «культурно-антропологический». Комплексные программы уделяли большое внимание методологической стороне обучения: научить школьников самостоятельно приобретать знания в жизни и т.д. Как и сейчас, вопросы конкретного пересмотра общеобразовательного содержания и создания новых учебных планов, предметов и программ были признаны политическими вопросами первостепенного характера. Однако программы не получили должной реализации, хотя для этого имелись все необходимые «степени свободы»: в России в те годы не было единого учебного плана, школы и территории были абсолютно свободны в разработке содержания, а в органах образования сотни комиссий трудились над созданием учебных планов и программ. Первый централизованно разработанный учебный план был составлен только когда стало ясно, что уровень подготовки школьников снизился до критического. Аналогична судьба «ме-

тода проектов», также активно развившегося на почве русского образования, затем почти забытого и вновь воскресшего в конце века (в основном, в методике технологического образования), сменившего таким образом характер всеобщности на более скромную роль одной из частных методик. Понятен революционный энтузиазм А.В.Луначарского: если бы удалось довести до желаемых результатов работу по программам ГУСа, то это имело бы всемирно-историческое значение. И оно определялось бы тем, что впервые в истории удалось бы создать новый тип содержания образования для массовой школы, основанный не на закономерностях (эволюции) собственного развития содержания, а на интеллекте и воле его разработчиков. Было это 100 лет назад, а материалы читаются как будто вчера написанные.

Четыре компонента социального опыта. Крупной вехой в развитии содержания образования в нашей стране стала концепция структуры и содержания общего среднего образования И.Я.Лернера и В.В.Краевского, изложенная в наиболее полном виде в книге «Теоретические основы содержания общего среднего образования» (1983) и долгие годы владевшая умами дидактов, методистов, практиков образования. Затем появилась работа В.В.Краевского, в которой еще раз разъясняются исходные позиции теории. Отметим, что четыре компонента социального опыта, которые обосновывались как главные элементы структуры содержания образования (знания, способы деятельности (умения), опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения), практически исчерпывали у И.Я.Лернера и В.В.Краевского понятие культуры, и поэтому есть все основания считать их работу первой в России системной реализацией культурологического подхода к построению содержания образования. Однако идеи «теоретических основ» в основном так и не реализовались, даже несмотря на то, что выделенные авторами компоненты социального опыта стали обязательным атрибутом текстов, посвященных проблеме содержания образования как в дидактике, так и в теории и методике преподавания отдельных предметов. Однако содержания, построенного на основе данного подхода, создать так и не удалось. Интересно, что подход оказался частично пригоден для анализа учебных программ и совершенно непригоден для конструирования содержания. Практические примеры этого отсутствуют.

Культурологический подход. Это было наиболее разрабатываемое в конце 1990-х гг. направление в реформировании содержания общего образования в нашей стране, новый виток в попытке «объединить культуру и антропологию», которая в течении десятилетий разрабатывалась в русской дидактике начала века.

Одни из авторов были нацелены на построение содержания на новых основах, другие акцентировали внимание на модернизации содержания. Первых значительно больше, и их позиция не только активно поддерживалась, но и частично даже бралась за основу преобразований, проводимых Министерством образования. Так было в течение ряда лет, когда результаты исследований А.Ф.Малышевского «с колес» переносились в нормативные документы Министерства, обсуждались на Всероссийских семинарах по разработке нового содержания и базисного учебного плана, рассылались в качестве методических писем управлениям развития общего среднего образования и т.д. В разное время «несущими конструкциями» нового содержания образования были культурная, социальная, духовная антропология и физическая антропология, филология и словесность, этнография, этика и философия (во втором и третьем классах), математическая логика (с первого класса), этикет, иностранная словесность, социальная практика, этническая география и многое другое. Сам

же подход многократно менял названия: «культурологические основания», затем – «культурологический подход», затем – «культурно-исторический подход», наконец – «культурно-исторический подход–методология».

Идея куррикулума. Другим значимым движением в развитии содержания образования стала теория куррикулума (curriculum). Датой ее рождения принято считать 1918 г. Итогом первого этапа развития содержания образования в теории куррикулума стала конференция в Чикаго в 1948 г. Полученные к этому времени обобщения ничего не сумели объяснить в практике и тем более выйти на уровень научного прогноза развития содержания или его проектирования. С этого времени само понятие куррикулума начало терять какую-либо определенность, и при этом исчезал сам объект теории содержания. К концу 1970-х гг. существовало более 30 подходов и, соответственно, определений куррикулума: от самых широких до самых конкретных.

Появление таксономии Б.Блюма вдохнуло новую жизнь в теорию куррикулума: появился тезис о том, что «нельзя ставить телегу впереди лошади, т.е. разрабатывать содержание, прежде чем будут определены цели, или независимо от последних». Несколько позже появилась схема куррикулума, которую, с учетом таксономии Блюма, можно логически представить даже в графической форме.

Однако реальной теории содержания образования «curriculum» школе не дал. Исследования, нацеленные ранее на поиск новых общих категорий, закономерностей, взаимосвязей, т.е. построение теории содержания или ее фрагментов, постепенно перестроились в направлении планирования системы содержания и учебного процесса, разработки моделей, в основе которых – субъективный взгляд конкретного исследователя (определенная позиция, допущения, идея) на отбор источников содержания, ведущих аспектов, доминирующих факторов. Построены сотни таких моделей. Многие из них сильно напоминают идеи и подходы русской дидактики начала XX в. Ни одна в массовой школе так и не прижилась. Хотя термин, как аналог нашего термина «содержание», – прижился. Правда сейчас его все чаще заменяет термин «контент». Но это тема уже для особого обсуждения.

Компетентностный подход. Далее речь пойдет о компетентностном подходе и компетенциях как единицах содержания общего образования. Тему в нашей науке и практике продвигают уже более 20 лет. На западе начали еще раньше. Из значимых событий в этой сфере кратко отметим 1996 г., когда Совет Европы провел в Берне симпозиум «Ключевые компетенции для Европы», и последующие за этим публикации. А также не переведенную в нашей стране книгу «Непрерывное образование и школьная программа» 1973 г., где впервые, на наш взгляд, был широко включен термин «компетентности» применительно к средней школе.

Дискуссии и обсуждения шли своим чередом до того момента, когда компетентностный подход включили в состав методологических основ стандарта второго поколения. А раз есть основы, должны быть и сами компетенции. И они появились: компетенции предметные, универсальные, метапредметные, транспредметные, ключевые, общекультурные, познавательные, коммуникативные, физические, общественно-политические, эстетические, креативные – им уже потерян счет. Компетенции начали изобретать (намеренно используем именно этот термин), они насквозь субъективны, искусственны. Они уже превращены в алгоритмизированные способы деятельности. Осталось только всем этим овладеть. И вот, вместо всем известных основ наук и учебных предметов, систематизированных с учебной целью, способных действительно содействовать формированию кар-

тины мира, а стало быть и мировоззрения, нам предлагают совершенно иное содержание.

Именно компетенции, по мнению многих, должны стать главным компонентом содержания школьного образования. Чтобы убедиться в этом, достаточно ознакомиться с двумя документами последних лет, подготовленными ВШЭ. Это манифест «Гуманистическая педагогика XXI века» и, прежде всего, «Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра» (Современная аналитика образования. 2018. № 2 (19)). Приведем только несколько утверждений: «смещение акцента от предметных знаний к универсальным навыкам», «как эти навыки формировать в школе», «как для этого начать трансформировать школу уже сейчас», «эволюция содержания школьного образования – курс на универсальные компетентности» и т.д. На основе этих документов несколько лет назад ВШЭ начала соответствующий эксперимент, пообещав сообщить о его результатах педагогической общественности.

В рамках продвижения идеи компетенций с неизбежностью встает вопрос: «Как учить?». А поскольку понять, почему компетенции именно такие, а не другие, логическим путем невозможно (ведь каждая из таких единиц содержания есть продукт мыследеятельности тех, кто их придумал, субъективный мыслеобраз), то все, что остается обучающимся – запомнить, освоить и действовать в соответствии с «ценными указаниями». Киборги (даже с ученой степенью) будут плодиться с невероятной скоростью. Сегодня именно они владеют всеми мыслимыми и немыслимыми компетентностями, но ищут подводные лодки в Белоруссии, убеждены, что Ростовская и Воронежская области входят в состав Украины, а Солнце обращается вокруг Земли, изменяя свою позицию на 360°. Следует четко и однозначно понимать, что переход «на компетенции» может изменить все, что называется методами обучения, методиками, технологиями (кому как нравится). И процесс пошел.

Например, проект по реформированию педагогического образования (Образование в документах. 2015. № 11), выполненный под руководством НИУ ВШЭ, в котором участвовали 44 вуза, в том числе в качестве оператора – головной педагогический университет страны. Результатом работы операторов проекта стали рекомендации разработчикам нового государственного стандарта подготовки учителей, которые естественным образом должны быть связаны со стандартом средней школы. Что важно здесь для учителя? То, что разработчики объединены не по предметам, а по профилям подготовки. В частности, продвигается идея «учителя среднего общего образования». Не учителя географии, физики, биологии и т.д., а учителя (неизвестно какого) общего образования. При этом авторы откровенно заявляют, что такой переход позволит избавиться от предметного лобби, которое так сильно в России. То, что для авторов–реформаторов «лобби», считается, возможно, главным достижением мирового общего среднего образования – предметное обучение и предметная структура учебного плана, где наша страна была очевидным лидером и авторитетом.

«Новый взгляд» на проблемы учителей дополняется мощной атакой на традиционное содержание общего образования.

Обратимся к уже упоминавшимся документам ВШЭ. Оказывается, все лучшее в нашу школу приходит с Запада, трансформация (смещение акцентов от предметных знаний к универсальным навыкам) уже идет, драйвером школьных изменений является бизнес-сообщество, а руководством страны осознана ситуация отставания российской школы от требований времени (читай – «передовых стран»). Как руководство

страны «осознало» ситуацию, мы увидели в течение последних лет. Сегодня добавим и демонтаж «Болонской системы» для вузов и переход на новую систему высшего образования с 2026 г.

Предварительные выводы. Теперь кратко о главном. Главное – понять, в чем состоят отличия методологии, реализованной в рассмотренных проектах реформ содержания.

В случае программ ГУСа – естественное на тот момент понимание необходимости единения школы с жизнью страны того периода. Поэтому классическое знание (не предназначавшееся для всех) волевым усилием заменялось на знание утилитарное, можно сказать «бытовое», с яркой практической ориентацией. И, как показала практика, без перспектив эффективной модернизации, поскольку научное знание, которое понадобилось уже через несколько лет в связи с грандиозными задачами развития страны, внутри бытового знания чувствует себя не очень уютно. Именно в это время Постановлениями Правительства (1930–32) были созданы предметные методические журналы, многие из которых существуют и сегодня.

В случае «четырех компонентов социального опыта» авторы опирались на понятие «культура», которое по их инициативе в педагогических целях было трансформировано в так называемый «социальный опыт человечества», который и явился объектом передачи последующим поколениям. Однако проблема, как стало ясно, состояла в том, что трансформировать в социальный опыт было нечего. Представлений и даже формулировок понятия «культура» существуют многие сотни. Предположим, например, что авторы взяли за основу «переработки» в социальный опыт человечества вполне корректное деление культуры на материальную и духовную. Получилась бы тогда четырехкомпонентная структура содержания? В этой связи было предложено четырехуровневое формирование представлений о передаваемом социальном опыте. Авторы оставили «за собой» только первый уровень – общее теоретическое представление. Нижележащие уровни (уровень учебного предмета, уровень учебного материала, уровень учителя и ученика) – отдавались во владение практики. Как она отреагировала на «подарок», сегодня хорошо известно – почти не заметила. В целом сохранялось предметное преподавание, стабильные учебники, методические рекомендации. Проекты первых стандартов (базисный учебный план и предметные стандарты), казалось бы, закрепляли традицию. Это вызвало резкую критику авторов концепции нового содержания. Достаточно вспомнить статью В.В.Краевского «Содержание образования: вперед к прошлому» (2001).

И вот уже в новой редакции закона «Об образовании» (2007) появляется совершенно новая характеристика стандартов – стандарт как совокупность трех групп требований:

- к структуре основной образовательной программы;
- к условиям реализации основной образовательной программы;
- к результатам освоения основной образовательной программы (личностные, предметные, метапредметные).

Обратим внимание читателя, что, как и в концепции содержания, несмотря на наличие самого термина, содержание уже надо «искать» через всякого рода допущения. Возможно было предположить, что содержание проявится в требованиях к предметным результатам, но они оказались принятыми в формулировках «выпускник научится, получит возможность научиться» и т.д. А в пояснительных документах указывалось, что не достижение этих требований выпускником не может служить препятствием для перевода его на следующую ступень образования. Если добавить, что личностные результаты

также не подлежали оценке, то объективному читателю станет ясно, что даже в таком документе, как стандарт, государство самоустранилось в содержательной части. И даже в стандарте старшей школы (2012) данная ситуация была сохранена. Об этом много написано, отметим две работы: «Страна стандартизированных невежд» (2011) и «Риски введения Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования» (2014), в которых, как и во многих других, объяснялась ситуация с использованием содержания как критическая для системы. В прошлом году в достаточно жестких формулировках это же было отмечено в статье О.Ю.Васильевой, С.В.Ивановой и В.С.Басюка «Современная российская школа: этапы становления (1980-е – 2020-е годы)».

Институт содержания и методов обучения, Отделение общего среднего образования и Президиум РАО сделали попытку разработать альтернативный проект стандарта для старшей школы (М.В.Рыжаков – руководитель). Проект был представлен и утвержден Президиумом РАО, направлен в Минпросвещения и опубликован на сайте РАО и института, но действенного влияния на решение властей не оказал.

Еще одним методологическим итогом можно считать практически воспроизведенную в стандарте «кальку» четырехкомпонентной структуры содержания, где последнее присутствует только на уровне общего теоретического представления. Содержательные решения переносятся на нижележащие уровни: примерные основные и учебные программы, методические рекомендации, «компонент участников образовательного процесса» и т.д., которые не носят нормативного характера – со всеми вытекающими отсюда последствиями. Почти десятилетие ушло у Министерства на то, чтобы смикшировать ситуацию, но не получилось. Все современные решения исходят из необходимости сохранения единства образовательного пространства (единство содержания) и приведение содержания ЕГЭ (КИМов) в соответствие с этим содержанием.

Что же касается культурологического подхода, то он страдал теми же болезнями, что и концепция «четырех компонентов»: не было исходного понимания объекта (культуры), рассуждения свелись к произвольно трактуемой структуре культуры, в результате чего родилось еще одно общее теоретическое представление в виде уже упоминавшихся базисных учебных планов, в соответствии с которыми структура содержания общего среднего образования выглядела следующим образом: словесность, искусство, культурная антропология, основы социальной практики, духовная антропология, математика, естествознание, физическая антропология. Детализировать идею, опять же, должна была педагогическая практика.

Последние из описанных выше концепций содержания (куррикулум и «ключевые компетенции») также построены на произвольных допущениях. В первом случае – произвольная трактовка понятия «содержание образования» с естественным различием в результатах и предложениях. Во втором – иерархически выстроенный набор алгоритмизированных способов деятельности, которым должны овладеть обучающиеся.

В заключение – одно принципиально важное методологическое наблюдение: ни в одной из представленных выше концепций модернизации содержания авторы не ставили перед собой задачу определить основные детерминанты формирования содержания общего среднего образования, сейчас бы сказали – «источники и факторы формирования». От целей сразу следовал переход к поиску основы для модели содержания. Никто даже не предположил, что содержание может формироваться, а то, что мы видим, есть только вещественная фиксация результатов данного формирования.

Если же предположить, что содержание формируется, то вполне логично ставить вопрос об основных детерминантах этого формирования. В случае построения произвольной модели данный поиск не является обязательным. В результате все заканчивается «общим теоретическим представлением» – эскизом объекта без создания его самого.

Как представляется, именно поиск детерминант стал основой методологии В.С.Леднева, к обсуждению которой мы переходим.

Методология В.С.Леднева. Изложим позицию В.С.Леднева в его собственной логике. Специально разовьем важные, с нашей точки зрения, позиции, которые актуальны и в настоящее время.

Выше мы уже отметили, о каком содержании в исследовании идет речь. Понятно, что содержание общего среднего образования не может рассматриваться вне целей образования, относительно которых содержание выступает средством их достижения. Следовательно, для конкретного определения содержания ключевой первый шаг – поиск и формирование целей общего образования как целого с учетом его места в общей системе образования, наряду с профессиональным, начальным, высшим и дополнительным образованием.

Исторически и диалектически в центре внимания, естественно, выступает обучающийся (человек, субъект культуры, деятельности и т.д.). Чтобы понять и сформулировать цель, следует рассматривать обучающегося как формирующуюся и развивающуюся личность (и не поддаваться на демагогические утверждения о том, что индивид уже личность едва ли не с момента зачатия). Отметим, что в науке имеет несколько «срезов» понятия «личность». Принципиально важных два – социально-педагогический и медико-биологический. В рамках последнего сегодня насчитывается не менее 20–25 концепций личности, связанных с именами З.Фрейда, Г.Юнга, У.Джеймса, Б.Ф.Скиннера, А.Маслоу, К.Роджерса и др.

В.С.Леднев рассматривает проблему формирования личности прежде всего в социально-педагогическом срезе. Отсюда – следующим шагом в исследовании становится анализ работ, связанных с проблемой структуры личности, ее общей концепции, и понимания в более крупной системе – социуме. Изучен огромный массив исследований, в основном отечественных. Это работы К.Д.Ушинского, Г.Нойнера, Б.Г.Ананьева, И.С.Кона, А.Н.Леонтьева, К.К.Платонова, М.С.Кагана, В.Н.Мясищева, А.Г.Ковалева, Н.И.Непомнящей и др., количеством более 30-ти.

Отметим, что В.С.Леднев на методологическом уровне не противопоставляет цели формирования личности в ее индивидуальном аспекте и социальные цели школы. Он рассматривает оба подхода сначала в отдельности, а затем – объединяя их в единое понимание целевого компонента через связь личного (субъектного) и социального (объектного). Первый из них ученый назвал для себя «индивидуально-личностным» и отметил, что этот подход к обоснованию содержания, хотя и важен, но недостаточен и его не стоит абсолютизировать.

Ровно такой же подход применяет автор к анализу и оценке социальных целей общего образования по различным источникам, начиная от работ классиков марксизма-ленинизма и до современных исследований. Он четко определил два основных аспекта общей цели всестороннего гармоничного развития личности: социальный и развитие основных сторон личности, которые зафиксированы в теории ее структуры.

Важно отметить: автор постоянно подчеркивает, что общее среднее образование не может рассматриваться вне контекста образования как целого, где школе принадлежит важная, но не единственная роль. Показательно в этой связи обращение В.С.Леднева к статье П.Л.Капицы «Некоторые принципы творческого вос-

питания и образования современной молодежи» («Вопросы философии». 1971. № 7), в которой великий физик утверждал, что для того, чтобы воспитывать у всех людей умение проводить досуг, государство, очевидно, должно будет предоставить всему населению возможность получить высшее образование, независимо от того, нужно оно для профессии человека или нет. Примечательно, что спустя десятки лет появилась концепция перманентного (постоянного) образования, которую у нас перевели как «непрерывное» образование, разместив в системе формального образования, что почти свело идею до очевидной преемственности уровней образования. А между тем, основной идеей ее авторов, как, смеем предположить, и П.Л.Капицы, было создание такой системы, в которой общее образование рассматривалось бы как форма досуга, а досуг – как форма образования.

Важным, но промежуточным итогом исследований В.С.Леднева в части определения детерминант содержания можно считать положение о том, что «основные стороны личности по сути дела и являются детерминантами структуры содержания общего образования, соответствующими общей структуре личности человека». Это:

1) развитие функциональных механизмов психики;

2) усвоение личностью опыта предыдущих поколений;

3) формирование обобщенных типологических свойств личности;

4) развитие положительных индивидуальных свойств человека – его способностей, интересов и склонностей.

Далее автор исследует влияние внутренних биологических и социальных детерминант в процессе развития и взросления человека, объясняя изменяющуюся роль каждой из них в процессе онтогенеза.

Для того, чтобы избежать субъективного подхода в «выборе» структуры личности, В.С.Леднев обращается к анализу факторов, формирующих личность человека, который показал, что главным среди них является деятельность. Личность формируется в деятельности, в деятельности самореализуется, в деятельности становится Человеком.

В результате дальнейших исследований стало ясно, что наиболее оптимальной для целей исследования структурной деятельности будет та, которая не только способствует личностному развитию, но и наиболее эффективна с точки зрения общих целей образования и организации образовательного процесса.

Постепенно выявляется структура деятельности, которая еще и в состоянии способствовать развитию определенных сторон культуры человека. В.С.Леднев выделяет:

– познавательную деятельность (способствует формированию познавательной культуры личности;

– мотивационную деятельность (формирует направленность личности, способствует становлению правовой культуры;

– художественную деятельность (эстетическая культура);

– преобразовательную деятельность (трудовая культура);

– физическую деятельность (физическая культура).

Дальнейшим размышлением автор стремится понять, как складывающееся понимание структуры личности может влиять на формирование структуры содержания общего образования. И в этом случае он проводит исследование практически всех значимых на тот период времени работ: это К.Маркс, В.И.Ленин, С.Т.Шацкий, А.Н.Леонтьев, В.П.Зинченко, Т.А.Ильина, М.Н.Болдырев, М.С.Каган, В.В.Давыдов, В.М.Гордон и др.

Представляется, что методологически самым важным для автора явилось положение А.Н.Леонтьева о том, что «общество производит деятельность образующих его индивидов». Поэтому внутренняя и внешняя деятельность имеют одинаковое общее

строение. А переход внешней деятельности во внутреннюю именуется интериоризацией. Здесь же автором формируется еще одно важнейшее понятие о том, что основой конструирующей характеристикой деятельности является ее предметность. Деятельность без предмета не существует, а выражение «беспредметная деятельность» лишено всякого смысла.

В.С.Леднев вводит важное уточнение о том, что предмет деятельности может быть и вещественным, и идеальным. И именно он придает деятельности направленность. Базируясь на изложенном выше, он начинает поиск структуры деятельности, не обусловленной структурой конкретного предмета изучения. Назвав ее «инвариантной структурой деятельности», он приходит к мнению о том, что более всего отвечают поставленной задаче работы М.С.Кагана. Тщательное рассуждение с глубоким анализом приводит автора к выделению следующих инвариантных структур деятельности: познавательная; ценностно-ориентационная; операционально-инструментальная; коммуникативная; физическая; эстетическая.

Читатель, безусловно, заметил практически полное совпадение выводов, полученных разными путями, но на «встречных курсах». Главное, отмечает ученый, что каждая из выделенных базовых инвариантных сторон деятельности индивида не существует вне других. По этой причине в любой деятельности присутствуют все перечисленные выше аспекты при обязательном наличии одного – главного из них.

В итоге был сформулирован «закон двойного вхождения элементов в систему»: каждый элемент содержания является основным и, одновременно, аспектным содержанием, присутствующим в каждом учебном предмете или цикле предметов.

Здесь уместно проиллюстрировать «закон двойного вхождения элементов в систему». Например, художественная деятельность имеет главной целью эстетическое образование человека. Но вместе с тем она вносит вклад в другие виды образования (красивое решение задачи, четко изложенная мысль, позиция, нравственные императивы литературного героя и его язык, искусная работа по созданию каких-либо предметов, моделей и т.п.).

Еще раз проводятся параллели со структурой понятия «образование» (ранее этому понятию был посвящен отдельный раздел, где автор «развел» понятия «образование», «воспитание», «обучение», «развитие», и прежде всего – «образование» и «воспитание».

По В.С.Ледневу:

- познавательная деятельность – умственное образование;
- целе-мотивационная деятельность – нравственное образование, направленность личности;
- художественная деятельность – эстетическое образование;
- коммуникативная деятельность – коммуникативное образование;
- трудовая, преобразовательная деятельность – трудовое образование;
- физическая деятельность – физкультурное образование (формирование физических качеств).

В представленном перечне мы уже фактически можем наблюдать существующие сегодня (сформировавшиеся) циклы учебных предметов. Именно они соответствуют инвариантным сторонам деятельности человека. И очень важно, что автор сформулировал функционально полный, с точки зрения достижения задач общего образования, и минимизированный набор видов деятельности. Чтобы это понять, достаточно мысленно представить себе какую-либо деятельность и увидеть, что она легко вписывается в представленный выше перечень, не требуя для себя отдельной ниши.

В дальнейшем автор мог выбрать другой путь исследования, аналогичный тому, который избрали создатели уже упоминавшейся теории «четырех компонентов

социального опыта». Заявив об общем теоретическом представлении, они «переносят» его наполнение на уровень учебного предмета. При этом номенклатура предметов неизвестна и они не заявлены. Если предположить, что речь идет о существующих предметах, то мы вынуждены признать, что эта монография не об общей структуре содержания образования, а о структуре содержания отдельных учебных предметов. Такой подход гарантированно не приведет к характеристике общей композиции содержания и ничего в этой части ни теории, ни практике не добавит.

Нечто подобное мог осуществить и В.С.Леднев. «Выйдя» на обозначенные выше циклы учебных предметов, возможно было предположить некоторый «удобный» для настоящего момента перечень учебных предметов, что для В.С.Леднева было невозможно. Поэтому он продолжил поиски объективных оснований для дальнейших исследований. Тем более, что уже было заявлено: деятельности без предмета не бывает.

Итак, беспредметной деятельности не бывает. Поэтому требуется определить предмет деятельности. Он ясен – для общего образования предметом является вся реальность. Эта реальность может изучаться как непосредственно, так и через посредство форм ее отражения. Думается, мы все как дуалисты с этим будем согласны.

Самой крупной и единственной формой объективного отражения реальности является научное знание – наука. Последняя, естественно, имеет определенную структуру. И эта структура с необходимостью будет отражать структуру познаваемой реальности. Следовательно, познание объективного мира через изучение научного знания естественно и рационально.

Структура же самого научного знания в наиболее целостном и системном виде отражена в классификациях наук. Их довольно много, ибо много возможных оснований для классификации. Автор исследует практически все. Естественно, наибольший интерес привлекает классификация Ф.Энгельса в его «Диалектике природы» и «Анти-Дюринге». Педагогам–современникам это понятно уже потому, что классификация Ф.Энгельса покоится не на произвольно (субъективно) выбранном основании, а на результатах серьезных исследований, связанных с понятием «материи» и формами ее движения. Именно структура материи и является основой классификации научного знания. Естественно, с учетом ее понимания наукой того времени.

В.С.Леднев подчеркивает два аспекта, значимых для него (и для нашего понимания его исследования). Первый: отдельным формам движения материи соответствуют определенные классы их носителей – классы материальных систем, которым свойственны эти формы движения. Одной из них соответствует класс атомов, другой – класс молекул, третьей – класс биологических систем и т.д. Второй аспект – общее деление на две основные группы типов организации материи. Один из них – тип организации, соответствующий всем телам неживой природы. Другой свойственен живой природе, человеку, социальным системам. В.С.Леднев впервые в педагогике использует для обобщения этих двух рядов организации материи термины «вещественно-энергетический ряд» и «антиэнтропийный ряд». Далее мы увидим значение данного обобщения для понимания структуры содержания общего образования.

Ученый подробно характеризует оба этих ряда. Обратим особое внимание на его наблюдение о том, что всем системам антиэнтропийного ряда, несмотря на их отличия, присуща особая структура (свойство), характеризующаяся наличием органов управления, осуществляющих восприятие, передачу, хранение и преобразование информации, что обеспечивает особый тип функционирования этих систем, их целесообразное взаимодействие между собой

и с окружающей средой. Это – способ купирования энтропии, роста беспорядка, хаоса, который, как мы сейчас знаем, есть имманентная характеристика нашего мира и вселенной в целом. Именно поэтому данный ряд материальных систем носит название антиэнтропийного (или кибернетического). В качестве наглядной опоры в дальнейших рассуждениях приведем схему из книги «Содержание образования».

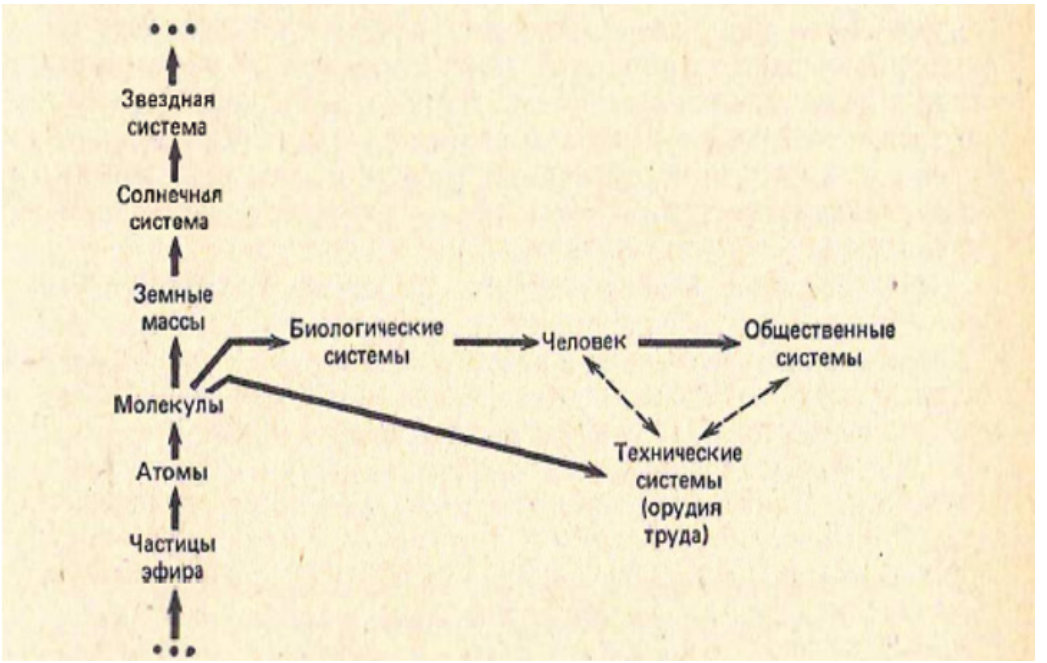


Рис.1. **Общая структура материи. Вещественно-энергетическая и кибернетическая (антиэнтропийная) организация / Fig.1. The general structure of matter. Material-energy and cybernetic (anti-entropy) organization**

В.С.Леднев проводит дальнейший анализ с учетом и опорой на работы Б.М.Кедрова, А.А.Ляпунова, В.С.Казаковцева, частично – на работы В.А.Копнина, Е.Н.Шамушина, Г.Спенсера, Ибн-Сины, О.Конта и др.

Позволим себе несколько наблюдений по вопросу классификаций. Для начала приведем несколько самых известных оснований и соответствующего деления научного знания: науки фундаментальные и практические, науки вещественные и биологические, науки о природе и обществе, науки естественные и гуманитарные и т.д.

Выбор основания классификации – ответственный этап работы исследователя. В этой связи Б.М.Кедров писал, что существенно не столько то, какие именно стороны общей связи наук учитываются в той или иной классификации наук, сколько то, каким образом они трактуются: в противопоставлении, в отношениях подчинения или во взаимосвязи и зависимости. В последнем варианте науки можно объединить две большие группы: содержательные и формальные.

Представляется, что В.С.Леднев в качестве «базовой» выбрал классификацию Ф.Энгельса именно потому, что она была результатом (следствием) исследований форм движения материй – пожалуй, наиболее объективного на тот период времени основания классификации. Косвенно это подтверждает внимание, уделя-

емое автором классификации Х.Шепли, где его привлек еще один объективный критерий выделения – «субординационный ряд», который, по мнению Х.Шепли, является субординационным рядом развития форм организации материи, отражающим основную тенденцию развития природы в целом. Субординация объемов, размеров и масштабов – объективная характеристика. Посему и в этой части его исследования подход В.С.Леднева не может представляться как субъективный.

В качестве обратного примера вспомним многочисленные попытки, основанные на субъективных допущениях в качестве оснований, построить новую структуру содержания, о которых мы уже писали. Конечно, нет слов: «наука строит модели», но не на произвольных допущениях, предпочтениях и вкусовых решениях, тем более для сферы обязательного образования.

Автор выделяет так называемую центральную отрасль научного знания и определяет (фиксирует) ее генеральную структуру. В дальнейшем исследуются две основные структуры научного знания: структура наук (знания), изучающих вещественно-энергетический аспект строения материи, и наук, изучающих антиэнтропийную организацию материи. Результат – исчерпывающий перечень научного знания, отражающий все стороны реальности современного мира.

Мы видим объекты реального мира; рядом – науки, которые им соответствуют: физика, химия и космология в их полном объеме, как крупные отрасли научного знания. Пока не дифференцированные на составляющие.

В этой же методологии выполнен анализ наук, изучающих антиэнтропийную организацию материй. Среди них выделены:

- биология как комплекс наук, изучающих биологические системы всесторонне (в объектном плане);
- антропологические науки, изучающие человека;
- общественные науки, изучающие общественные системы (обществознание);
- технические науки, изучающие технические системы.

Особое внимание автор уделяет кибернетике как комплексу наук, изучающих общие, не зависящие от специфики закономерности отдельных систем, их самоорганизацию и самоуправление. Предмет кибернетики рассматривается автором отдельно и углубленно. Сегодня мы хорошо понимаем мотивы, которые им руководили. Анализировались исследования Н.Винера, У.Р.Эшби, А.Н.Колмогорова, А.И.Берга, В.М.Глушкова, С.В.Яблонского и др.

В.С.Леднев обобщает изложенное в виде схемы и описания структуры центральной отрасли научного знания, которую мы крупными блоками уже рассмотрели. Затем характеризуется предметная область уже не науки, а общего образования. Состав содержания читателю в целом понятен и не требует конкретизации, отметим лишь, что ученый специально подчеркивает различия в понятиях «предмет изучения», «предметная область» общего образования, «учебный предмет», «объект изучения». Логика понятна и не противоречива, она безусловно актуальна и сегодня.

Далее автор рассматривает основные детерминанты общего образования, а также пути изучения основных сторон действительности в современной практике школы. Картина также рассмотрена целостно и системно. Более того, время убедительно показало, сколь много совпадений с выводами В.С.Леднева у существующего учебного плана средней школы. Можно невольно поймать себя на мысли о том, что результатом его исследований становится картина содержания всем известная и без всякой новизны. Во времена, когда сомнению

подвергалось все советское как направленное на консервацию традиций против всего нового и прогрессивного, был изобретен даже новый термин «официальная наука», «официальная педагогика» – своего рода «черная метка» для всех, кто не думает, как «реформаторы» всех мастей, которые плодились некогда с невиданной скоростью.

Теперь, спустя много лет, очевидна правота и методически безупречная позиция В.С.Леднева о том, что прежде чем предлагать что-то новое, неплохо было бы понять, почему, по каким законам происходило становление современного содержания общего образования. А оно формировалось веками и пришло к нынешнему состоянию не потому, что так много об этом написали классики и с ними все согласились, а потому, что процессом двигали внутренние закономерности развития системы, которые пытался познать и во многом познал В.С.Леднев.

Действительно, в настоящее время человечество имеет практически идентичное для всех стран содержание обязательного общего среднего образования. От 14 до 18 стандартных даже по названиям учебных предметов с примерно одинаковой «расчасовкой» и «размещением» предметов по годам и ступеням обучения. В этом легко убедиться, ознакомившись, например, с характеристикой обязательного общего образования в таких странах, как Австрия, Бельгия, Германия, Греция, Португалия, Соединенное Королевство, Финляндия, Швеция и др. («Модели и содержание общего среднего образования (отечественный и зарубежный опыт)» / Под ред. М.В.Рыжакова, А.А.Журина)

Но ведь так было не всегда. Человечество в образовании прошло путь от единого нерасчлененного знания через «тривиум», «квадриум» и «семь свободных искусств» к классическому, затем реальному и наконец современному общему образованию. Все это происходило одновременно со становлением организационной структуры, которую мы сегодня называем «системой образования». Еще раз подчеркнем: ее современный вид и, прежде всего, содержание – результат долгой эволюции. А у эволюции, как известно, «всегда есть законы развития». Понять их – значит понять и представить развитие системы. И участвовать в этом процессе тонко и деликатно, сообразно тенденциям развития общества и образования как его социального института.

Сегодня, анализируя современное понимание проблемы, полезно оценить имеющиеся в настоящее время представления о структуре известного нам фрагмента объективной реальности под названием Вселенная. Сразу же укажем на то, что новые знания полностью впитали в себя представления полуторадвухвековой давности, что только подтверждает справедливость построений, рожденных на их основе. В качестве зрительной и интеллектуальной опоры используем научно-популярную работу С.Бейса «Во славу науки» (М., 2013).

Автор излагает современные представления о структуре материи, опираясь на тот же объективный критерий, который был использован в работах уже упоминавшихся авторов и В.С.Леднева. Речь идет о субординационном ряде объемов, размеров и масштабов объектов природы, допустимых нашему наблюдению и пониманию. Здесь главное заключено в том, что тогда не было представления о «большом взрыве», не было соответствующей теории, знания о новых элементарных частицах, строении атома, генома и т.д.

В соответствии с современными представлениями структура материи (здесь – материального мира) представляется в виде двух крупных блоков – макрокосм и микрокосм (см. рис. 2).



Рис. 2. **Структура материи (материального мира) /** ***Fig. 2.*** **The structure of matter (the material world)**

Размеры объектов колеблются от 1025 метра до 10-20 метра. Человеку присвоен индекс 100 = 1. Наверное потому, что мы понимаем: «Человек есть мера всех вещей». Давайте посмотрим, как выделенным объектам соответствуют (или не соответствуют) известные нам крупные отрасли научного знания и их «законные представители» (В.П.Максаковский) – образовательные области и учебные предметы в структуре содержания общего образования.

Итак, видимую Вселенную, скопления, галактики, солнечную систему изучают космология, астрофизика, планетология, космические науки. В общем образовании это учебный предмет «астрономия». Земля изучается циклом наук о Земле: география, палеонтология, геология, ландшафтоведение, гидрология и др. В общем образовании – образовательная область «Земля» или учебный предмет «география».

Экосистемы изучаются биологией, экологией, геоэкологией, палеоэкологией, социальной экологией и т.д. В общем образовании – либо самостоятельный курс «Экология», либо соответствующие разделы в «биологии», «географии» и «обществознании».

Человек изучается антропологическими науками, биологией, медицинскими науками, общественными науками и пр. В общем образовании это образовательная область «Общество» или учебный предмет «Обществознание» с соответствующей объекту структурой содержания.

Клетка изучается общей биологией, генетикой, клеточной биологией. В школе – общей биологией.

ДНК и молекулы в науке изучаются комплексом молекулярной биологии, генетикой и комплексом химических наук. В школе – химия, биология.

Атом, атомное ядро, кварки, элементарные частицы изучаются физикой (атомной, конденсированного состояния, ядерной физикой, физикой высоких энергий).

В школе – курсом физики с соответствующими разделами.

Вслед за В.С.Ледневым мы кратко рассмотрели представления об объектной структуре материи, комплексе наук, отражающей эту структуру и структуру содержания общего образования, им соответствующую. Добавим к изложенному выводы ученого о деятельностной части современного содержания общего среднего образования, и мы получаем принятую во всем мире структуру содержания, которая с небольшими корректировками существует уже более 100 лет. В качестве примера: за весь XX в. в учебных планах школ мира появились и закрепились только два новых учебных предмета: химия и информатика. Химия «отделилась» от физики в самом начале XX в., а информатика возникла под названием «кибернетика», когда В.С.Леднев и А.А.Кузнецов создали первую в мире учебную программу (опубликована в журнале «Школа и производство» в 1965 г.), ставшую естественным результатом исследований В.С.Леднева об антиэнтропийном ряде наук и его отражении в содержании общего среднего образования. Заметим, что первое в мире диссертационное исследование по методике кибернетики в общеобразовательной школе принадлежало В.С.Ледневу (НИИ СиМО, 1964), а второе – А.А.Кузнецову (НИИ СиМО, 1973).

Специальное исследование проводит В.С.Леднев в отношении места математики и философии в содержании образования. Используется признанное деление на содержательные и формальные науки. Показана принадлежность математики и философии к формальному блоку, который является частью генеральной структуры научного знания и включает в центральной области все «содержательные науки», «практические науки», «философию» и «математику». Если с философией автору в принципе все ясно: в силу ее сложности, неопределенности с объектом в школе возможно лишь фрагментарное знакомство, то с математикой, как и полвека назад, не все ясно. Автор в этой связи обращается к современному нам пониманию предмета: «математика… – наука о формах и отношениях, взятых в отвлечении от их содержания». Специально подчеркивается «отвлечение». Это позволяет автору выделить шесть основных особенностей математики, опираясь на которые, он формулирует свои представления об объекте математики. Эти представления приводят автора к заключению о том, что основным объектом математики являются системы и структуры во всей их сложности и полноте.

Однако изложенное представляет собой только часть исследований В.С.Леднева. Это – исследование понимания генеральной композиции содержания среднего образования, его общей структуры и ее компонентов. Можно сказать, «общего теоретического представления». Далее ученый переходит на уровень отдельных учебных предметов, подробно разбирая источники уже их содержания, места в учебном плане, общеобразовательного значения и удельного веса в системе, межпредметных связей, основного и аспектного содержания, содержательной составляющей и функциональной полноты содержания, характеристике основных принципов определения набора учебных предметов и пр.

Все это – темы отдельных обсуждений и, возможно, они появятся. У В.С.Леднева много учеников и соратников, настоящая научная школа. Мы же в завершение данной статьи охарактеризуем еще один его интересный вывод о том, что «чем далее в ряду форм организации материи отстоит от человека изучаемая форма, тем меньшее значение, особенно с точки зрения подготовки к практической деятельности, имеет ее изучение». Вывод подтвержден расчетами для 17 учебных предметов. Спустя много лет нам представилась возможность провести подобный анализ уже на современных учебных планах, и резуль-

таты оказались практически идентичными (Учебные планы школ России, под ред. М.В.Рыжакова).

Удельный вес времени, выделяемого на изучение предметов, колеблется от русского языка, литературы и математики (более 45%) до астрономии (0,4%). Если учесть, что выводы В.С.Леднева сопровождаются конкретными комментариям и пояснениями, то можно с уверенностью утверждать, что и на уровне отдельного учебного предмета его исследование столь же фундаментально, что и в исследовании общей композиции содержания школьного образования.

Заключение. Наша школа, похоже, вернулась к истокам и здравому смыслу после трех десятков лет блужданий в поисках лучших либеральных реформ общего среднего образования. «Лучших» не нашлось. Нашлись псевдо-либеральные, постмодернистские, которые бесперспективны и вредны. Не последнюю роль в осмыслении прошедшего сыграли исследования В.С.Леднева, как в части результатов, так и в части методологии.

Главный вывод: для того, чтобы разработать новый взгляд на содержание общего среднего образования, требуется доказать, что общая, инвариантная структура деятельности человека и структура совокупного объекта изучения не являются главными детерминантами содержания общего образования в средней школе. Найти им адекватную замену, предложив логически безупречную систему аргументов и соответствующую систему педагогических построений, т.е. методологию, которая приведет к искомому результату, возможно сделать, отказавшись, например, от паритета социальных и личностно ориентированных целей школы в пользу последних. Так было в нашей стране последние 30 лет. В результате разрушилось единство образовательного пространства, всплыли «эмерджентные структуры» вроде вариативности, индивидуального учебного плана, множественности учебников, индивидуальной образовательной траектории и др. Все они – проявление энтропии в системе, верные признаки ее развала в будущем. Действительно, зачем нужна дорогая школа как социальный институт, если дешевле предоставить каждому обучающемуся индивидуального учителя? В пределе грядет «освобождение от школ» (И.Иллич «Освобождение от школ», М., «Просвещение», 2006).

С измененной целевой установкой возможно будет перейти к поискам иных детерминант формирования содержания и всего, что за этим следует. Пока подобных попыток нет. Но они были, и все мы являлись тому свидетелями.

В заключение не удержимся от цитирования М.Хайдеггера: «Пока мы не возвратимся к тому, что уже было помыслено, мы не обратимся к тому, что все еще следует помыслить» (Разговор на проселочной дороге. М., 1991. С.79). По-видимому, так работает «мысль, думающая об истине бытия». Все это – о творчестве Вадима Семёновича Леднева. Примем ее в качестве названия нашей статьи.

Дата поступления – 26.02.2025

Thought thinking about the truth of beings

Mikhail V. Ryzhakov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Academician of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia); mv.ryzhakov48@mail.ru

Abstract. *The contribution of the outstanding scientist V.S. Lednev to pedagogical science is enormous. His works cover a long period of time (more than 30 years), and are successively linked by a common methodology and research logic. The subject of discussion in the article is the content of general second-*

ary education. If we assume that the content is being formed, then it is quite logical to raise the question of the main determinants of this formation process. It was the search for determinants that became the basis of V.S. Lednev's methodology.

Key words. *Content of education, methodology, directions of reform, cultural approach, idea of the curriculum, competence-based approach, standard, unity of educational space.*

Submitted – 26.02.2025