

СЕРИЯ "ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ"

СОЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ РОССИИ XXI ВЕКА

Министерство образования и науки
Российской Федерации
Алтайский государственный университет
Российская академия образования
Алтайский региональный научный центр СО РАО

И. Н. Каланчина

**Личность в образовании:
история и современность**



Барнаул - 2005

ББК 87.61

К 17

Печатается по решению диссертационного совета Д 212. 005. 02

Протокол № 25 от 19.11.2004

Рецензенты: П. Н. Гуйван, доктор философских наук, профессор
М. Ю. Шишин, доктор философских наук, профессор

Каланчина И. Н. Личность в образовании: история и современность. – Барнаул: : Аз Бука, 2005. – 155 с.

ISBN 5-87028-157-1

Монография посвящена важнейшей проблеме актуализации потенциала личности в образовании. В книге исследуются причины усиления обезличивающих тенденций в современном обществе, одна из которых кроется в кардинальной смене мировоззренческой платформы в педагогических системах. В работе представлена развернутая модель гуманистического социально-педагогического идеала, на основе которой наиболее полно реализуется как личность ученика, так и личность учителя. Книга будет интересна специалистам в области философии образования, а также всем интересующимся проблемами воспитания и развития личности.

Печатается по целевой учебно-научно-издательской программе «Основы качества национального социального образования для России XXI века» Совета по социологии, социальной антропологии и организации работы с молодежью УМО по классическому университетскому образованию при Министерстве образования и науки РФ.

Автор благодарит диссертационный совет Д 212.005.02 Алтайского государственного университета и лично его председателя доктора социологических наук, профессора С. И. Григорьева за научную поддержку данной работы и предоставление возможности ее публикации.

ISBN 5-87028-157-1

© Факультет социологии АлтГУ, 2005 г.

© Каланчина И. Н., 2005 г.

Содержание

Предисловие	4
Введение	7
ГЛАВА 1. Социально-философский анализ тенденций развития современной системы образования	7
§ 1. Проблемы мировоззренческих оснований современных педагогических систем: сциентистски-технократические и постмодернистские тенденции	9
§ 2. Развитие личностного подхода в западноевропейской философии образования.....	33
§ 3. Педагогическая традиция в России: утверждение гуманистического идеала личности	64
ГЛАВА 2. Личность учителя как фундамент системы образования	89
§ 1. Социально-педагогический идеал в гуманистической образовательной традиции.....	89
§ 2. Тенденции деперсонализации современного образования: сущность и социальные последствия	96
§ 3. Значение личности учителя в формировании целостной системы знаний и смысложизненных ориентаций ученика	123
Заключение	139
Список используемой литературы	141

Предисловие

Появление данной монографии весьма симптоматично. Кризисные тенденции в современном образовании нарастают и становятся предметом массовых дискуссий. И среди этих кризисных тенденций на одном из первых мест стоит выделенная И. Н. Каланчиной тенденция деперсонализации, вывода личности учителя из образовательного процесса и, как следствие, разрушения условий формирования личности ученика.

Как отмечает автор, тезис о деперсонализации вначале представляется не только спорным, но и парадоксальным. Действительно, во множестве книг, статей, выступлений мы читаем и слышим заявления о необходимости развития личностного подхода к учащемуся. Но не являются ли данные заявления просто красивыми декларациями, только в редких случаях подтверждаемыми реальными педагогическими практиками? Автор данной работы отвечает на этот вопрос однозначно утвердительно: *личностный подход к образованию предполагает усиление, а не ослабление роли личности самого учителя.*

Автор убедительно показывает, что это ослабление не только происходит спонтанно (в силу каких-то социальных или иных причин), но является результатом внедрения двух парадигм, в корне противоречащих российской ментальности и отечественным традициям образования, – сциентистско-технократической и постмодернистской. На их основе сформировались два направления в современной российской педагогике, которые, с разных сторон, ведут к одному и тому же печальному финалу: нивелировке или «размыванию» личности, превращению ее в объект всевозможных манипуляций.

И если бы в замысел работы входила лишь эта задача критического анализа данных направлений, то и тогда ее вклад в философско-педагогическую мысль был бы существенен, так как многие современные исследователи до сих пор находятся в «шорах» определенной философской и философско-педагогической моды, не позволяющих им непредвзято анализировать сущностные основы данных парадигм. Но И.Н. Каланчина этой задачей не ограничивается, а обосновывает альтернативу указанным направлениям, которая восходит к истокам философско-педагогической мысли и ложится в основу выделенной автором *классической гуманистической*

традиции, которая, в разных вариантах, развивалась как на Западе, так и, тем более, в России.

Автор показывает, что в основе любого педагогического направления всегда лежит определенный *социально-педагогический идеал* (неважно, осознается ли его наличие конкретными представителями того или иного направления), который, в свою очередь, прямо вытекает из социально-философского фундамента данного направления. Этот вывод носит принципиальный характер и показывает высокий уровень философской компетенции И.Н. Каланчиной. В самом деле: сплошь и рядом мы видим, как дискуссии о тех или иных педагогических инновациях «скользят» мимо главного вопроса: какой мировоззренческий (целевой, ценностный и пр.) фундамент лежит в их основе? Все ли участники дискуссии согласны с ним; с теми следствиями, которые неизбежно из него вытекают? И далее автор обрисовывает социально-педагогический идеал классической гуманистической традиции, выделяя его основные аспекты: целевой, ценностный, этический и методологический, которые также определяются предельно четко: цель образования – развитие ребенка как социально зрелой, творчески активной и нравственной личности (целевой); утверждение человека как носителя высших ценностей (ценностный); понимание роли личности учителя как носителя основных черт педагогического идеала (этический); применение в обучении и воспитании природосообразного подхода (методологический).

Все эти аспекты, в свою очередь, имеют два атрибута: природосообразность («действуй в согласии с Природой») и идеалосообразность («стремись к Идеалу»). Фактическим результатом работы И.Н. Каланчиной становится развернутая *идеальная модель современного образования*, построенная на обширном историко-философском и философско-педагогическом материале и основанная прежде всего на традициях русской философско-педагогической мысли. Это делает монографию весьма актуальной и дающей импульс к более глубокому осмыслению не только образовательных тенденций, но и нынешнего этапа развития российского общества в целом; к пониманию тех опасностей и ловушек, куда мы неизбежно можем попасть, слепо копируя явно тупиковые ветви западной культуры, критическую оценку

которым давно дали не только русские, но и многие выдающиеся западные мыслители.

И. В.Фотиева, д-р филос. наук.

Введение

Проблема личностного начала в современном образовании весьма показательна и в некотором смысле парадоксальна. С одной стороны, философская и в целом гуманитарная мысль, начиная с XIX века, сконцентрировалась на личности человека, которая стала одной из центральных тем исследований различных направлений и школ. И даже в тех направлениях, которые принято считать социоцентричными, личности отводилась важнейшая роль движущей силы в социально-историческом процессе. Кроме этого, в психологии произошел перенос акцента исследований с психофизиологической сферы на внутренний мир человека, в современной социологии развиваются направления, отдающие приоритет личностному началу в социальных процессах.

Но, с другой стороны, вопреки этой ведущей линии в социогуманитарном знании, все отчетливее проявляется тенденция обезличивания, а именно умаления роли личностного начала в современном образовании. Над различными аспектами этой проблемы работали такие крупные философы XX века, как В. В. Зеньковский, С. И. Гессен, Э. В. Ильенков и др. Современные исследователи тенденцию деперсонализации (обезличивания) образования соотносят с кризисом, напрямую связанным с процессами отчуждения в обществе, которые в условиях техногенной цивилизации приобретают все более изощренный характер и в конечном итоге приводят к отчуждению личности от своего духовно-нравственного ядра.

Кроме этого, растет число теоретических работ, в которых можно встретить попытки оправдания и обоснования обезличивающих тенденций, что оказывает существенное влияние на образовательную практику, а, значит, и на социальные процессы в целом, и, следовательно, заслуживает самого серьезного анализа.

Собственно в педагогике тенденция обезличивания проявляется в преувеличении роли технических средств обучения, абсолютизации так называемых образовательных технологий (унифицированных методик и

приемов программированного обучения), в подмене творческого труда учителя механическим составлением программ. Данная тенденция просматривается также в разрушении классического понимания принципа социальной иерархии, в котором коренятся важнейшие черты традиционных культур – почитание старших, наставников-учителей, с одной стороны, и ответственность последних за воспроизводство духовного опыта социума – с другой. Поэтому исследование актуализации личностного начала в образовании и, конкретно, роли личности учителя, представляется сегодня весьма актуальным.

ГЛАВА 1. Социально-философский анализ тенденций развития современной системы образования

§ 1. Проблемы мировоззренческих оснований современных педагогических систем: сциентистски-технократические и постмодернистские тенденции

Прежде чем перейти к анализу проблемы личностного начала в современном образовании и педагогических концепциях, уточним основные понятия, которые мы используем в нашем исследовании.

Образование – это многомерный социальный феномен, играющий важнейшую роль в процессе формирования и развития целостной, свободной, творческой, нравственно совершенствующейся личности, владеющей комплексом универсальных схем и норм культурно-мыслительной деятельности, накопленных человечеством в процессе исторического развития.

Как конкретное выражение образования мы выделяем *социально-педагогический процесс* (образовательный процесс/деятельность), в котором личность учителя не может быть даже частично заменена (в том числе и в процедуре оценки уровня знаний, как это сейчас предполагается осуществлять при проведении ЕГЭ) с помощью каких-либо информационно-технических моделей/программ и устройств, так как реализует свою главнейшую социальную функцию – передачу культурного опыта, всего арсенала средств мыслительной деятельности, исторически сформированных в ходе общественного развития.

Основополагающее для данного исследования понятие личности мы определяем, опираясь на антропологические, социологические, психологические, философские исследования, которые можно отнести к гуманистической теории личности. В данном направлении работали такие авторы, как К. Маркс, Ф. Энгельс, Э. Мунье, Э. Фромм, М. Бубер, В. Франкл, А. Маслоу, А. С. Арсеньев, А.В. Иванов, М.Ю. Шишин, И.В. Фотиева и др. При всем различии воззрений этих исследователей, им присуще общее признание

существования объективных высших ценностей, которые лежат в основе гармоничных взаимоотношений между личностью и социумом.

Исходя из основных положений концепций указанных выше авторов, уточним наше понимание личности через следующие черты: *целостность внутренней жизни; активное, творческое отношение к миру, социуму; укорененность в сверхличном; индивидуальная неповторимость, сочетающаяся с общечеловеческой универсальностью; устремленность к идеалу, духовным ценностям.*

Личностное начало рассматривается в двух смыслах: как присутствие реальной живой личности и как определенные качества личности.

Нам представляется важным для данного исследования (в качестве дополняющего) тот подход к личности, который разрабатывал С. Л. Рубинштейн: «Личность формируется во взаимодействии человека с окружающим миром... Человеческая личность, т. е. объективная реальность, обозначаемая понятием личность, которая выступает в этом качестве, – это, в конце концов, реальный индивид, живой, действующий человек... В качестве личности человек выступает как “единица” в системе общественных отношений, как их реальный носитель... Человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему... Поэтому для человека как личности такое фундаментальное значение имеет сознание, не только как знание, но и как отношение. Без сознания, без способности сознательно занять определенную позицию нет личности» (Рубинштейн, 2003, с. 272).

Исследуя роль личности учителя в образовании, мы условно вычленим две *основные составляющие*, или функции образования. Первая функция представляет собой процесс передачи знаний – *обучение*, вторая – *процесс воспитания*. С одной стороны, эти функции можно рассматривать как относительно независимые. С другой же стороны, совершенно очевидно, что они взаимосвязаны в едином образовательном процессе и взаимодополняют друг друга, поскольку единство *обучения и воспитания* семантически и этимологически заложено в самом термине «образование». Если первое предполагает усвоение знаний, умений и навыков, то второе предусматривает усвоение ценностей. Понятно, что всякое усвоение ценностей трудно

представить в отрыве от обучения. Отделять же обучение от воспитания (этот подход стали активно внедрять в систему отечественного образования во времена либеральных реформ на рубеже XX и XXI веков) есть пагубное заблуждение. Само образование не достигнет своей цели, если в процессе усвоения знаний интеллектуальное развитие не сочетается с нравственным. Неверно думать, что знание дается лишь посредством передачи и усвоения информации; оно должно быть целостным, что предполагает наличие в нем двух обязательных компонентов: рационально-логического и эмоционально-ценностного. А последний не сформируется вне воспитания как процесса формирования приоритетных ценностных установок личности, которыми пронизано все образовательное пространство.

Каким образом в каждой из этих функций проявляется личностное начало? На поверхности лежат три аспекта. Во-первых, конкретный учитель сам является личностью. Во-вторых, он принимает непосредственное участие в интеллектуальном и нравственном формировании личности ученика; при этом особое значение приобретают ценностные установки учителя. И, в-третьих, и личность ученика оказывает влияние на личность учителя.

Обращает на себя внимание некая односторонность в исследованиях последних десятилетий: личностно-ориентированные методики, учитывающие индивидуальные особенности, характеристики личности ученика, специфические условия его развития рассматриваются в отрыве от актуализации в этом процессе личности учителя. Иными словами, внимание современных авторов сфокусировано лишь на одной из двух составляющих педагогического субъектно-субъектного взаимодействия «учитель – ученик», а именно на личности ученика.

Поэтому, исследуя в данной работе реализацию личностного начала в образовании, мы сочли необходимым усилить внимание к личностному потенциалу учителя, как носителя культурного (социального, когнитивного, духовного) опыта социума, ответственного за его передачу следующим поколениям, и попытаемся обосновать ведущую роль учителя-наставника в современном социально-педагогическом процессе, в формировании целостной системы знаний и личности ученика.

Обозначившееся еще со времен Сократа в сфере философской мысли внимание к человеку, его личностному бытию никогда не ослабевало, а, напротив, нарастало. Новый подъем интереса к бытию человеческой личности пришелся на середину XIX века, начиная с работ С. Кьёркегора, критиковавшего, как известно, подход Г. В. Гегеля за объективизм, стремление «растворить» индивида в исторически конкретной системе объективного духа. По мнению Кьёркегора, это ввергает личность во власть «анонимного господства истории» и тем самым лишает ее самостоятельности и свободы. Гегелевской объективной диалектике Кьёркегор пытался противопоставить принципиально иную, субъективную (экзистенциальную) диалектику.

И в дальнейшем личность человека всегда находилась в центре внимания различных философских, социологических направлений и школ. Не только в экзистенциализме, персонализме, философской антропологии (в Германии – М. Бубер, М. Хайдеггер; во Франции – А. Камю, Ж.-П. Сартр, Э. Мунье, Ж. Лакруа, М. Недонсель, П. Рикёр; в России – Н. А. Бердяев, Л. И. Шестов, Н. О. Лосский; в Америке – Б. Боун, Дж. Ройс, М. Калкинс и др.), но и в близких к ним философских течениях индивидуальное бытие человека было одной из центральных тем исследований. И, что показательно, даже в социоцентричных философских учениях личности отводилась важнейшая роль движущей силы в социально-историческом процессе.

Так, К. Маркс, раскрывая основное положение своей социологической концепции, заключающееся в том, что конечная причина всех важнейших исторических событий находится в материальном производстве, тем не менее рассматривал личность человека как творческую, активную силу в развитии общества. По Марксу, понятие личности предполагает человеческого индивида как члена социума, обобщает интегрированные им социально значимые характеристики. Эти характеристики формируются и проявляются в конкретных актах социального общения. Уникальность личности возникает как результат социализации, но не как ее предпосылка. Индивидуальность формируется в процессе взаимодействия индивида с другими людьми, через усвоение системы культурных ценностей и социальных ролей, а также через включение в систему общественных отношений. Но если говорить о социологическом наследии марксизма, необходимо учитывать, что оно не

исчерпывается тем набором проблем, к которым его иногда пытаются свести. Как указывают ряд исследователей, авторы исторического материализма были вынуждены в полемике с оппонентами акцентировать внимание на роли экономического фактора в общественном развитии, который полностью отрицался предшествующими социально-философскими учениями.

В дальнейшем мыслители, так или иначе развивавшие социальные идеи марксизма, в частности Э. Фромм, Ю. Хабермас, Л. С. Рубинштейн, Э. В. Ильенков, В. Н. Сагатовский и др., создали целостное учение о личности и ее месте в обществе. Они сумели избежать механицизма в понимании природы взаимоотношений индивида и общества, поскольку общество ими не рассматривалось как жесткая система, в которую человек лишь механически вписывается. Все они исходили из представления о взаимодействии человека и социума как живого единства, при котором как социум творит личность, так и личность творит социум, пропуская через себя и оценивая все окружающее и происходящее и внося свой вклад в развитие общества. Но, несмотря на мощную философскую традицию, рассматривающую взаимодействие личности и общества в ключе их диалектического единства, в реальной жизненной практике проблема личности так и осталась неразрешенной. Об этом свидетельствуют признаки обезличивания, размывания личностного начала, наблюдающиеся сегодня во всех сферах жизни социума, в том числе и в образовании.

Одной из причин деперсонализации образования является кризис ценностей в современном обществе. «Экономическая и социально-политическая нестабильность в российском обществе разрушила образовательные ценности, нарушив аутентичность социального бытия и существования личности... В таких условиях почти каждая личность отчуждает от себя собственную сущность и выступает как извращенная, неполноценная» (Матис, с. 35).

Мы разделяем данную точку зрения и считаем, что *основная причина обезличивания современного образования кроется в кардинальной смене его концептуальной платформы, связанной с процессами разрушения основ социально-педагогического идеала классической гуманистической традиции.*

Здесь, прежде всего, необходимо сделать важное уточнение: понятие гуманизма в целом и в педагогике, в частности, претерпело существенные изменения. В современном его понимании весь спектр человеческих проявлений рассматривается вне каких-либо ценностных ориентиров, и доминирующим является плюралистический лозунг «все для человека».

Подобный редукционизм в трактовке понятия «гуманизм» обнаруживает себя прежде всего в экзистенциализме, структурализме, постструктурализме, а затем и в постмодернизме – в тех философских течениях, где границы между низким и высоким стираются и то, на какие ценности ориентируется человек, признается делом его личного вкуса; а понятие «духовной вертикали» – ценностной иерархии – элиминировано.

Следовательно, игнорируется многовековая гуманистическая традиция, представленная работами мыслителей прошлых эпох и современных авторов, где с тех или иных позиций обосновывается положение о том, что высшие ценности (*Красота, Истина, Добро, Жизнь*) органичны и естественны для человека и ориентация на них является основным критерием истинного гуманизма. Поэтому, говоря о гуманистическом направлении в образовании, мы будем опираться на *классическую гуманистическую традицию, которая всегда понимала человека как носителя высших ценностей (ценность жизни, ценность человеческой индивидуальности, ценность гармоничной взаимосвязи личности с обществом и миром, ценность познания, труда, творчества, любви, ценность нравственного совершенствования и др.)* выявляя тем самым его особую, человеческую, или духовную, природу.

В современных педагогических концепциях (в их теоретическом и прикладном выражениях), как правило, можно выявить присутствие черт какого-либо *из трех основных педагогических направлений, подходов – классического гуманистического, сциентистски-технократического и постмодернистского,* являющихся педагогическими проекциями соответствующих мировоззренческих ориентаций в мировой культуре. При этом сциентистски-технократический и постмодернистский подходы базируются на совершенно иных ценностных основаниях по отношению к классическому гуманистическому.

Формирование *сциентистски-технократического* педагогического подхода констатируется в ряде научных публикаций последних лет (Бершадский, с.12).

При анализе философско-мировоззренческих оснований данного направления в образовании, апеллирующего к так называемым *педагогическим технологиям* как основным методам программированного обучения, выясняется, что данный подход «рассматривает обучение как полностью конструируемый процесс с жестко планируемыми, фиксированными результатами ... Личностно-нейтральный характер включения ученика и учителя в учебный процесс ставит учителя в позицию преподавателя-оператора стандартизованных дидактических материалов и технических средств обучения, а учащегося – в позицию одного из *объектов* конструируемого обучения с заведомо фиксированными результатами (обучаемого)» (Кларин, с. 220-221).

Иными словами, сциентистски-технократическое направление в образовании отражает соответствующий (сциентистски-технократический) тип мировоззрения и опирается на представление о человеке, противоположное классической гуманистической традиции. Если в последней человек – это прежде всего творческая, свободная, активно действующая в мире личность, и, следовательно, ответственная перед социумом за свои действия, то в сциентистски-технократическом педагогическом подходе явно или скрыто принят взгляд на человека как на «живой автомат», винтик в социально-производственном механизме.

Подобное положение отводится личности в превращенном обществе, для которого характерны тенденции дегуманизации, отчуждения человека от своей высшей, духовной и социальной природы. Изучение этих явлений имеет уже сложившуюся социально-философскую традицию – характерные признаки данного типа мировосприятия четко обозначены в работах многих отечественных и зарубежных авторов: В. С. Соловьева, М. Хайдеггера, Н. А. Бердяева, С. Рубинштейна и др. «Массовая техническая организация жизни уничтожает всякую индивидуализацию, всякое своеобразие и оригинальность, все делается безлично-массовым, лишенным образа... Но техническая цивилизация, но технизированное и машинизированное общество хотят, чтобы

человек был их частью, их средством и орудием, они все делают, чтобы человек перестал быть единством и целостностью, т. е. хотят, чтобы человек перестал быть личностью» (Бердяев, 1989, с. 155, 156, 159, 161).

Таким образом, в условиях социального и духовного кризиса буржуазного общества конца XIX – начала XX веков человек, отказавшись от основ своего существования (от своей естественной гармоничной взаимосвязи с обществом и миром) и вверившись во власть научно-технического прогресса, утерял смысл своего существования.

Фетишизация научного познания достигла таких масштабов, что стала отрицаться высшая духовная природа человека; общество стало рассматриваться как искусственная среда, довлеющая сила, машина, включающая человека в обезличенный общественный порядок. На этой почве возникло множество философских, социологических, психологических, педагогических учений (так или иначе взявших на вооружение идею «технологического человека»), среди которых следует отметить позитивизм, натурализм, операционально-бихевиористскую концепцию человека, прагматизм, трансгуманизм и т.п.

Как реакция на эти мировоззренческие трансформации возникло такое явление в общественном сознании, как «рыночный характер». «Цель рыночного характера – полнейшая адаптация, чтобы быть нужным, сохранить спрос на себя при всех условиях, складывающихся на рынке личностей. Личности с рыночным характером по сравнению, скажем, с людьми XIX века не имеют даже своего собственного «я», на которое они могли бы опереться, ибо их “я” постоянно меняется в соответствии с принципом – “я такой, какой вам нужен”» (Фромм, 1998а, с. 324-325).

Именно такой узко прагматично-рыночный подход: человек – «деталь» в хозяйственном, государственном, а также рыночном механизме, средство, а не цель, все более закрепляется и в сфере образования и воспитания.

В результате этого происходит тотальная ориентация на программированное обучение, раннюю узкую специализацию, при этом, как правило, абсолютизируется обращение к различным аудиовизуальным средствам и виртуальным мирам, создаваемым современной компьютерной техникой, в ущерб живому общению между учителем и учеником.

Предполагается, что нет больших различий в том, кто или что выступает в роли источника знаний: личность наставника или какие-либо информационные, мультимедийные устройства. И, как следствие, уменьшается роль учителя и в развитии социума.

Личностное начало предстает настолько ограниченным и ослабленным, что возникла соответствующая «механистичная», «обезличенная» педагогическая терминология, например: «педагогическое производство», «технолог образовательного процесса» (Щедровицкий, с. 18, 90) и т. п.

Здесь важно отметить – мы не выступаем против применения *вспомогательных* технических средств в образовании, как в любой другой сфере деятельности человека, а указываем на невозможность существования образования как социального института при взгляде на него как на процесс механической передачи информации и профессиональной подготовки человека «в соответствии с требованиями рынка». Суть проблемы заключается не в техническом прогрессе как таковом, а в технократически-сциентистском подходе к человеку, когда в процессе машинного производства «наиболее выгодным и оптимальным» остается использование человека в качестве «частичной детали частичной машины», когда «рыночная стоимость» становится высшей мерой ценности человека, полностью отождествленного с вещью (Ильенков, 1968, с. 40).

Данная мировоззренческая трансформация проявляется и в дискуссии, развернувшейся в современных публикациях, о приемлемости применения понятия «технология» по отношению к педагогическому процессу – является ли это данью моде и не сказывается на содержании и результатах обучения, а лишь делает их проектируемыми, контролируемыми и повторяемыми, или все-таки в корне меняет суть педагогических методов, их целей и результатов. Сторонники технологического (технократически-сциентистского) направления, понимая, что на данном этапе нельзя на практике осуществить однозначно детерминированный процесс обучения, разрабатывают различные теоретические подходы.

Так М.Е. Бершадский, отстаивая право на абсолютизацию применения в образовании педагогических технологий, склонен объяснять несоответствие их практических результатов заявленным целям – недостаточно проработанной

теоретической базой. Он вводит такие понятия, как классическая технологическая парадигма и стохастическая технологическая парадигма. Классическая технологическая парадигма, созданная на начальном этапе, основывается, по его мнению, на алгоритмическом принципе, а стохастическая технологическая парадигма вслед за развитием науки уже учитывает вероятностный фактор получения результата.

«В последнее время статистические теории явлений и процессов, основанные на существовании неопределённостей, характеризующих состояния объектов, входящих в состав изучаемых систем, стали называть стохастическими теориями. Теоретическая модель, лежащая в основе их создания, принципиально отличается от динамических моделей однозначно детерминированных теорий. Поэтому можно говорить о смене теоретической модели проектирования и становлении стохастической парадигмы, отдающей приоритет вероятностному моделированию всех явлений окружающего нас мира. Технологии, основанные на стохастических теориях, целесообразно назвать стохастическими технологиями» (Бершадский, с. 18).

Как правило, мало кто из апологетов технологического направления выражает беспокойство по поводу того, что оно в конечном итоге ведет к упразднению роли учителя; напротив, его живое сердечное отношение, интуитивное постижение души ребенка воспринимается как помеха в процессе обучения. Тонкое чувствование, проникновение во внутренний мир ученика – то, что в классической гуманистической педагогической традиции считается вершиной педагогического мастерства, не только не востребовано данным подходом, но, более того, рассматривается как субъективный фактор, тормозящий педагогический процесс. В рамках технологического подхода ученик предстает как «объект педагогического воздействия», «исходная заготовка, которая должна превратиться в готовое изделие», «основа для построения технологии» (там же, с.12–13), но не как живая индивидуальность и личность.

Сторонники педагогических технологий склонны отождествлять их с искусством воспитания, аргументируя свою позицию происхождением понятия «технология» от греческих слов *techne* – «искусство», *logos* – «учение».

Здесь уместно вспомнить аутентичный философско-семантический анализ лексемы «*techné*», проведенный Г. Г. Майоровым. Ученый подчеркивает, что греческое «*техне*» означает не «искусство» в высоком смысле этого слова, а «умелость», «хитрость», «уловку», «ремесло», «интригу» (Майоров, с. 38-40). Русское понятие «*технология*», как следует из статьи толкового словаря, означает «совокупность производственных процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства» (Ожегов, с. 692) и, следовательно, прежде всего, имеет отношение к сфере производства, а не к искусству обучения и воспитания.

Не вдаваясь в подробности лингвистического анализа, отметим, что в русском языке лексемы с корнем *-техн-* семантически никогда не были и по сей день не являются близкими понятию «искусство» в его исконном значении, и тем более к понятию «педагогическое искусство». Об этом также свидетельствует речевая практика, в которой фиксируется нарастание определенного негативного заряда в семантике однокоренного ряда: *техника, техник, технический, технократия, техницизм* (последнее означает «увлечение технической стороной дела в ущерб его сущности» (там же, с. 692)).

Хотя следует отметить, что со временем в философии сформировалось более широкое толкование термина «технология», под которым стала пониматься совокупность навыков, приемов и умений, необходимых для достижения определенных практических целей. Однако в контексте философско-педагогических тенденций последнего времени понятие «технология» приобрело свой первоначальный смысл, и под ним стали подразумевать жесткую алгоритмизированность образовательного процесса, дающую запрограммированный результат. Использование такого рода педагогических технологий ведет к деперсонализации образовательного процесса и вступает в противоречие с личностно-ориентированным подходом, широко декларируемым в современном образовании.

Возможно, это обстоятельство является одной из причин наблюдающегося в значительной части работ (посвященных образовательным технологиям) *ценностно-методологического эклектизма*, когда истинно гуманистические цели (развитие целостной, творчески мыслящей, нравственной личности) пытаются достичь с помощью технологий (предельно

алгоритмизированных приемов). Подобное неразличение, смешение двух антагонистичных установок (а в действительности подмена гуманистического подхода в образовании технократически-сциентистским) является достаточно распространенным явлением в педагогических исследованиях последних лет.

«Есть более адекватное использование термина «технология». На языке конструктора, технолога – это разработка условий, при которых исходная заготовка должна превратиться в готовое изделие, пройдя целую цепь технологических операций, учитывающих сопротивление материала. В таком понимании (более для нас приемлемом) далеко не все определяется проектируемыми целями. Здесь очень важен характер самой заготовки (исходные данные), ее сопротивление заданным воздействиям, учет особенностей материала и т. п. Применительно к педагогической технологии это означает, что при ее проектировании необходимо учитывать особенности каждого ребенка – его индивидуальные предпосылки, оказывающие «сопротивление» или, наоборот, благоприятствующие влиянию обучающих воздействий» (цит. по: Бершадский, с.14).

По всей вероятности, авторы подобных исследований, не делая различий между «заготовкой» и живой личностью, между производственным процессом и педагогическим искусством, не осознают, что такой подход нарушает декларируемый ими же принцип ориентации на личностное начало в образовании и воспитании, поскольку не базируется на подлинном понимании творческого характера формирования личности в целом и личности ученика, в частности. Корень данной ошибки заключается и в том, что индивидуальность «заготовки» рассматривается как помеха «безупречным» технологиям, поскольку привносит элемент непредсказуемости и не укладывается в рамки жестко заданных технологических шаблонов, алгоритмов, средств и целей.

Как ни парадоксально, применение термина «педагогическая технология» наблюдается в целом ряде других серьезных современных исследований, также посвященных одной из самых актуальных проблем современного образования – методике личностно-ориентированного обучения и воспитания. Несмотря на то, что в данных работах гуманистический, личностный подход в образовании все же предполагается, так как декларативно присутствует установка на развитие индивидуальности ученика; в то же время умаляется значение и личности

учителя, и личности ученика, поскольку приоритетными в этом случае снова признаются *технологии* («воспитательные технологии», «педагогические технологии» и т. п.). Именно, прежде всего, по этой причине, программы личностно-ориентированного образования на практике реализуются во многом формально, не затрагивая сущностной стороны развития личностно-ориентированной педагогической системы.

На наш взгляд, устоявшееся семантическое наполнение терминов «методология», «методика», «метод» (при условии четкого осознания основ гуманистического идеала) является исчерпывающим при определении содержания научно обоснованного управления педагогическим процессом.

Использование же термина «технология» применительно к гуманистическим целям и задачам образования (например, в личностно-ориентированном обучении и воспитании) представляется не столь уж безобидным, так как в педагогической практике все более распространяется взгляд: «не технологии для учеников, а ученики – для технологий». Иллюстрацией этому служат ставшие привычными высказывания школьных учителей о том, что многие современные дети «не вписываются» в ту или иную педагогическую технологию.

Более последовательной представляется позиция тех исследователей, которые откровенно признают, что в рамках технологического подхода исключается внимание к личности вообще и личности учителя, в частности; и, следовательно, отрицаются и соответствующие цели гуманистической педагогической традиции – всестороннее развитие гармонично развитой, нравственно действующей, творческой личности ученика при руководстве со стороны личности учителя, стремящейся к высшему идеалу.

Так, М. Е. Бершадский, анализируя основные черты технологического направления в образовании, не строит никаких иллюзий по поводу возможности совместить истинно личностный подход в педагогике с технологическим, по своей сути являющимся производным от бихевиоризма: «Нетрудно видеть, что ключевыми словами личностно-ориентированного образования являются “свобода”, “личность”, “развитие”, “творчество”, “самостоятельность”, “индивидуальность”, “активность”». Насколько соотносятся эти цели-понятия с классическим технологическим процессом?...

Напомним, что для Б. Ф. Скиннера данные цели являются химерами и он берется за формирование любого заданного типа поведения личности... Таким образом... технологический подход вряд ли можно применить к личностно ориентированному образованию» (Бершадский, с.14).

Один из самых последовательных приверженцев технологического (технократически-сциентистского) подхода в образовании Г.П. Щедровицкий, говоря о «технике обучения и воспитания», еще более откровенно рассуждает о ней как о способе манипулирования поведением личности, включающем в себя средства стимулирования, контроля, подкрепления и коррекции: «Формулирование и конкретная разработка целей образования начинают все больше входить в систему самого “педагогического производства”... В системе педагогики появляется особая специальность педагога-проектировщика, разрабатывающего проект человека будущего общества... Приемы обучения обеспечивают освоение этих средств, а вся система “инкубатора” в целом дает возможность формировать именно таких людей, какие нужны обществу» (Щедровицкий, с. 133).

На наш взгляд, употребление выражений: «деятельность по изготовлению человека», «педагог-проектировщик», «педагогическое производство» весьма симптоматично при господстве вещиности и механистического, лишённого высших ценностей отношения к миру. «Человек победил человека, – пишет английский мыслитель К.С. Льюис, – Что же до мнимых сложностей, мне могут сказать: “В конце концов люди хотят примерно одного и того же – есть, жить, развлекаться, жить подольше. Ваши человекоделы будут просто-напросто воспитывать других так, чтобы они обеспечивали эти возможности”. Но это не ответ. Выйдя за пределы “Дао”, они попали в пустоту. И тех, кого они формируют, нельзя назвать несчастными, ибо они – предметы, изделия. Победив природу, человек отменил человека» (Льюис, 1992 б, с. 202-203).

Итак, вспомним основные положения той методологической платформы, на которой базируется современное технократически-сциентистское педагогическое направление. Данная платформа сформировалась на ведущих принципах ряда философских направлений, имеющих общие методологические корни. К ним прежде всего относятся позитивизм, натурализм, бихевиоризм, необихевиоризм и возникший на их почве трансгуманизм. Основоположниками

данных направлений являются М. Шлик, Дж. Сартр, К. Уиллес, Э. Торндайк, В. Вундт, К. Халл, Дж. Уотсон, Д. Миллер, Ф. Скиннер, Ю. Галантер и другие. В данном случае мы не ставим цель детально проанализировать, как указанные авторы интерпретировали открытия в области психофизиологических закономерностей развития умственной деятельности. Остановимся на особенностях социально-философских взглядов данных исследователей.

Суть их основных идей заключается в следующем: в мире существует единственная реальность – физическая и единственно возможная наука – физика. Ее законы и стиль описания применяются ко всем явлениям – и природного, и социального характера. Такие категории, как «сознание», «нравственное», «ценностно-духовное», «личностное», присущие традиционной философии, по мнению указанных авторов, либо вообще не существуют в реальности, либо фактически являются состояниями, тождественными физическим. Человек является эмпирически-рациональной машиной, а человеческое бытие понимается как продукт биологической эволюции. Поэтому отрицается мир ментальной реальности.

Возникнув под влиянием идей позитивизма, бихевиоризм поставил основную задачу – разработать предельно объективные методы в исследовании человека. Ф. Скиннер, один из основоположников необиблиотечного бихевиоризма и программированного обучения, предпринял попытку превратить бихевиоризм в своеобразную философскую теорию на основе создания новой сциентистской концепции человека и общества. Если в «классическом» сциентистски-технократическом подходе наука представляется как инструмент обеспечения роста и развития возможностей экономики и производства, то Скиннер рассматривает науку в качестве социально-манипулятивного средства в виде специально разработанных форм контроля и программирования поведения человека.

В итоге учение о человеке Скиннер сводит к «науке об оперантно обусловленном поведении». «Утверждения, в которых используются такие слова, как “мотив”, или “цель”, обычно сводятся к утверждениям об оперантно обусловливании, и необходимо внести лишь небольшое изменение, для того чтобы ввести их в русло естественной науки. Вместо того чтобы говорить, что человек ведет себя соответствующим образом потому, что есть

следствия, которые должны следовать за его поведением, мы просто говорим, что он ведет себя так потому, что имеются следствия, которые следовали за похожим поведением в прошлом. Это, конечно, закон аффекта, или оперантное поведение» (Скиннер, с. 91-92).

Как видим, краеугольным камнем теории Ф. Скиннера является отрицание существования у человека каких-либо устойчивых надпсихических, духовно-нравственных черт, характеризующих его как личность с социально значимыми качествами и целями. По его мнению, все качества личности постоянно меняются и зависят от окружающих условий, стимулов и обстоятельств, поэтому смелость, честность, доброта как черты характера не существуют. То, что принято понимать под свободой личности, также является иллюзией, поскольку свобода предполагает осознанный волевой выбор, который, по Скиннеру, в реальности отсутствует.

Столь редуционистский, биологизаторский подход к проблеме человека неоднократно подвергался критике со стороны философов, психологов, а также представителей естественных наук. Основательную критику бихевиоризма предприняли представители гуманистического направления в психологии и философии, такие как А. Маслоу, Э. Фромм, Т. Мачан, К. Роджерс, В. Франкл, Н. Бранден, С. Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский и др.

Так, Э. Фромм отмечал, что Ф. Скиннер отклоняет любую попытку говорить о «природе» человека, так как для него психология – это наука манипулирования поведением, а ее цель сводится к обнаружению механизмов стимулирования, которые помогают обеспечить необходимое «заказчику» поведение. Для Ф. Скиннера «нечто должно быть сделано, если только это технически возможно» (Фромм, 1998б, с. 78). Фромм приходит к выводу о том, что в век кибернетики человек все чаще становится объектом манипулирования, а «его труд, потребление и свободное время – все находится под воздействием рекламы, идеологии и всего того, что Скиннер называет положительным стимулированием» (там же). По мнению Скиннера, выражение «человек строит свою судьбу» лишено смысла, так как человек полностью подконтролен культуре: нравственные нормы, язык, религия, государственно-управленческие институты, система образования и даже психотерапевтическая практика – все это лишь средства для контроля над человеком.

Необходимо заметить, что внедрение установок бихевиоризма в педагогику лишь закрепляет в образовании тенденции, способствующие формированию «управляемого» человека.

Казалось бы, многочисленные критические замечания в адрес бихевиоризма уже стали хрестоматийными. Тем не менее в последнее время широкое распространение в образовании получили модификации бихевиоризма: программированное обучение, в частности, и технологический подход к образованию в целом, в которых одним из основных является тезис о предельной алгоритмизации и технологизации учебного процесса, а также жестком программировании результатов обучения.

Перейдем теперь к *постмодернистскому направлению* в образовании, которое анализируется в различных публикациях, посвященных социально-философским проблемам образования. Их авторы констатируют оформление «постмодернистской образовательной парадигмы», причем связывают этот процесс с кризисным состоянием современной педагогической науки. Одной из причин этого кризиса и соответствующего ему «парадигмального сдвига» в педагогике является «постмодернистское разрушение научного знания вообще и педагогики, в частности» (Garz, 1989).

Оформление постмодернистского подхода в образовании подтверждается исследованиями отечественных ученых, которые отмечают, что для современной педагогической теории и практики характерна ориентация на постмодернистский образ человека и на *концептуальные положения философии постмодернизма*: в мире нет никаких законов; нет ничего объективного и реального; человеческая личность не имеет никакой целостности, это всего лишь набор масок и ролей, и в самой жизни нет никакого смысла и целей. Один из признанных лидеров постмодернизма М. Фуко говорил о «смерти человека», акцентируя тем самым внимание на том, что постмодернизм отрицает классические идеалы Просвещения и классический гуманистический образ человека. Это очень важный для нашего исследования момент: одной из главных черт постмодернизма является критика классического гуманизма и неприятие всякой универсальности – законов, правил, норм, ценностей.

Чтобы уяснить истоки отрицания идеала как признака универсальности и некоего регламентирующего начала в педагогике постмодернизма, остановимся более подробно на методологическом базисе – мировоззренческом постмодернистском комплексе. Этот мировоззренческий комплекс вырос на почве структурализма и постструктурализма, от которых унаследовал деконструктивистский настрой, или иначе – отрицание всех позитивных истин, установок и убеждений, существующих в традиционной западной культуре.

Этот бунт против всех норм и упорядочивающих начал проявился в том, что представители постструктуралистско-постмодернистского направления «рассматривают концепцию “универсализма”, т. е. любую объяснительную схему или обобщающую теорию, претендующую на логическое обоснование закономерностей мира действительности, как “маску догматизма”... Более того, сам принцип рациональности, в особенности его ядро – просвещенческий разум, постструктуралисты считают проявлением “империализма рассудка”, якобы ограничивающего спонтанность работы мысли и воображения, и черпают свое вдохновение в бессознательном» (Ильин И. П., с. 13).

На деконструктивистской основе строятся основные понятия, которыми пользуются представители постмодернизма: «игровой модус существования», «мир как хаос», «децентрированность субъекта», «эпистемологическая неуверенность», «смерть человека», «деантропологизация языка» и т. п.

Отрицая целое, единое, универсальное, постмодернисты утверждают радикальный плюрализм реальностей и ценностей, дифференциацию, спонтанность, автономию. Эпистемологические проблемы постмодернизм решает также в радикальном ключе, теряя интерес к универсальным закономерностям развития природы, человека и общества, элиминируя понятие объективной истины, заменяя реальность «симулякрами», «виртуальностью» и т. п.

Более того, с их позиций, реальность не существует объективно, а искусственно создается в мышлении и коммуникативных актах субъекта. Так, Ж. Делез в своей работе «Принципы человеческой природы», интерпретируя с позиций постмодернизма учение Юма, его критические взгляды, полностью отрицает возможность существования познающего субъекта. «Следовательно, субъект разлагается на столько впечатков, сколько их оставляют в душе

принципы. Субъект разлагается на впечатления, оставленные принципами... Осуждается и критикуется именно та идея, что субъект может быть познающим субъектом. Ассоцианизм существует ради утилитаризма. Ассоциация идей определяет не познающего субъекта, а, напротив, набор возможных средств для практического субъекта, для которого все реальные цели принадлежат аффективному... политическому и экономическому порядку» (Делез, 2001, с. 128-129).

Попытки сторонников постмодернизма преподнести свое учение как объективную закономерность в развитии человечества трудно назвать успешными. Вскрывая противоречивую сущность их основных идей, многие зарубежные и отечественные авторы блестяще доказывают несостоятельность их претензий.

«Постмодернистская мода с ее пафосом деструкции, разрушения, с ее привкусом некрофильства – это... реакция невротизированного таланта, изоциренного, эстетизированного, пылающего жаждой “новаторства” интеллектуализма, обделенного, однако, жизнеутверждающей силой. Такой интеллектуализм способен ярко, увлекательно выражать “недовольство культурой”, его главная специализация “бить в набат”, любимое занятие – состязание в эпатаже, в шокирующих новациях, производимых путем “сокрушения” общепринятых, основополагающих ценностей, норм общения, приличия, добронравия. Но ему неведом подвиг сотворения новых высокозначимых ценностей и смыслов, призванных укреплять и возвышать целостность, единство, гармонию; он этим и не озабочен» (Дубровский, с. 53).

На почве описанного выше постмодернистского радикализма вырастает и постмодернистская педагогика. Интенсивное развитие данного направления в педагогике началось на Западе во второй половине XX века, что нашло отражение в трудах таких авторов, как И. Иллич, П. Фрейе, М. Фуко, Е. Браунмюль, Г. фон Шенебек, М. Маннони и др.

Влияние постмодернизма отразилось в изменениях концептуального аппарата педагогики, в трансформации ценностной и философско-методологической ориентации педагогов: в неприятии всей предшествующей

педагогической теории и практики, в критике способов обоснования педагогических целей и идеалов образования, в отказе от классических ценностей и норм, в утверждении приоритетности сугубо материальных, телесных потребностей человека.

Мы не ставим здесь целью оценивать в целом постмодернизм как философское направление. В рамках этой философии некоторые идеи, возможно, теоретически плодотворны, но когда они переходят в социальную практику, и особенно в образование, они приобретают разрушительный характер, становятся базой для утверждения индивидуализма и отрицания всеобщих моральных норм.

В связи с этим вполне закономерным представляется перерождение постмодернистской педагогики в *антипедагогику*. Так, один из основоположников постмодернизма М. Фуко в своей книге «Надзирать и наказывать», говоря о тюрьме в широком смысле слова, видит и в школе репрессивный социальный институт, которому вменяется подчинять ребенка нормам и законам, существующим в обществе.

Критики постмодернизма упрекают Фуко в том, что он искажает историю, так как к тюрьмам он относит и учебные заведения, и психиатрические больницы, и все социальные институты рассматривает с этих же позиций – как средство господства и репрессий. Согласно Фуко, любые межличностные отношения пронизаны отношениями господства и подчинения, например, отношения между учителем и учеником. В своей книге Фуко призывает к переоценке фундаментальных ценностей, отказу от всех социальных институтов, в том числе и школы. (Фуко, с. 201-248).

Заслуживает внимания тот факт, что ряд исследователей проблем современного образования указывают на усугубляющийся конфликт между теоретическим, фундаментальным знанием и информацией, ставя под сомнение возможность существования фундаментальных знаний в эпоху информационного общества. Подвергая критике тотальное распространение различных мультимедийных приспособлений, в том числе и интернет-технологий в области образования, они рассматривают эти процессы как вытеснение теоретического (целостного) знания и подмену последнего

информационным (поверхностным, фрагментарным) знанием. Причину конфликта между теоретическим и информационным знанием во многом связывают с проникновением идей постмодернизма в педагогическую теорию и практику. «Интернет выступает не только средством тотальной информатизации, но и, если можно так выразиться, постмодернизации... Учащиеся вообще перестают ценить живое общение. Например, они все меньше понимают, как относиться к учителю и зачем он вообще нужен» (Громыко, с. 176-178).

В связи с вышесказанным обратим внимание на следующее обстоятельство: в теоретико-педагогической мысли существует традиция противопоставлять постмодернистскую и технократически-сциентистскую мировоззренческие установки. Это проистекает из взгляда на возникновение постмодернизма как реакцию на распространение в период Нового времени европейского рационализма и возникшего на его основе «сциентистски-технократического» типа общественного устройства, которое подавляет личность с помощью различных регламентирующих стереотипов и социальных институтов. Любая власть, будь это этические нормы или открытые естествознанием природные законы, с точки зрения постмодернизма, является посягательством на абсолютную свободу личности.

Таким образом, казалось бы, идеологи постмодернизма, испытывая неприятие к каким бы то ни было упорядочивающим принципам – моральным, научным, социальным, ставят в вину «модернистскому обществу» тотальное отчуждение личности. Но при более внимательном рассмотрении оказывается, что, несмотря на то, что общество постмодерна, с одной стороны, отрицает ряд ценностей и установок модернистского общественного устройства, с другой стороны, во многом продолжает эти установки, в том числе и установку на тотальное обезличивание.

Изначальный пафос постмодернизма заключался в желании соединить возможности технического прогресса с предельно широкими плюралистическими ориентациями. Действительно, обращение к различным аудиовизуальным средствам и современным мультимедийным устройствам постмодернистами приветствуется и интерпретируется как способ усиления культа потребления и наслаждения. При всей критике постмодернистами

«ценностей потребительского общества» они принимают эти ценности, и в первую очередь стремление к широкому потреблению аудиовизуальных технических устройств.

Предвидя возможные возражения, уточним еще раз, что проблема применения компьютерных технологий, мультимедийных систем в образовании заключается не в использовании их в качестве вспомогательных средств, удобных инструментов, как и в любом другом виде деятельности, а в том, что в современном обществе доминирующим отношением человека к миру становится отношение технологическое. Приведем еще одно из наиболее убедительных свидетельств того, насколько могут быть утрачены разумные границы в использовании компьютерных технологий, мультимедийных устройств, машин и систем.

Так, автор статьи «Большая философия: быть или не быть?» выражает сожаление по поводу того, что в современных исследованиях недостаточно представлены работы, в которых бы философски обосновывались следующие новые направления: «возможное развитие гносеологических представлений о системах искусственного интеллекта; использование виртуальной реальности («киберпространства») в качестве познавательного средства принципиально нового класса». Недостаточное развитие, по мнению ученого, также получили представления о переходе «от видения просто «биологического» человека к целостному видению постепенно формирующегося «человека в скафандре» - субъекта нового типа; роль Интернета как коллективного мозга» и т. п. (Крушанов, с. 35).

Следующий пример также иллюстрирует абсолютизацию технологий в образовании и отождествление специфических свойств технических систем (например, компьютерных программ) с интеллектом человека. Ставя задачу оптимизировать процесс обучения, автор предлагает использовать открытый им принцип «минимизации умственных усилий студента» таким образом: «В психологии программирования понимаемость программы определяют как “свойство программы минимизировать интеллектуальные усилия, необходимые для ее понимания”. Данное определение можно обобщить в интересах сферы образования: понимаемость учебного материала – это свойство указанного

материала минимизировать интеллектуальные усилия, необходимые для его понимания» (Паронджанов, с. 11).

Вот так и не иначе, вместо поиска возможностей оптимально *развить* весь интеллектуальный потенциал формирующейся личности предлагается фактически *сдерживать* это развитие в определенных рамках, поскольку цель создать оптимальные условия для развития мышление учащихся здесь изначально не предполагается.

Вопреки усиливающейся «моде» на «искусственный интеллект», многие исследователи, которые не могут не замечать абсурдности и ложности подобных установок (приводящих в сфере образования к усилению деперсонализации, разрушению творческой, духовной природы самого образовательного процесса), обеспокоены и пытаются предупредить об их возможных необратимых последствиях.

Так, ряд авторов доказывают, что абсолютизация роли компьютера в процессе обучения может привести к патологическим изменениям в психической сфере личности – к трансформациям деятельности и общения в иллюзорно-компенсаторные, неадекватные формы. «Длительное общение человека с компьютером может приводить...к деперсонализации самого процесса общения... Важным средством, которое поможет избежать возможных трансформаций деятельности и общения является... установление правильного места компьютера в контексте... предметно-практической деятельности и живого человеческого общения».

При этом отмечается невозможность заменить компьютерными программами творческий потенциал человека, поскольку не существует универсального алгоритма открытия и формирования новых алгоритмов. (Социальные и методологические проблемы информатики, вычислительной техники и средств автоматизации, с. 103 – 105, 109). Действительно, общеизвестны творческие компоненты, которые *в принципе* не могут быть формализуемы (т.е. осуществляться пусть даже самыми совершенными машинами), а именно: постановка задачи; самостоятельная выработка критериев отбора способствующих решению операций; генерация идей, эвристических гипотез, догадок, связанных непосредственно с актами творческого воображения и другие.

Особенно остро встала проблема широкого распространения технологий, использующих и создающих виртуальные миры. «Предлагаемая сегодня техническим прогрессом виртуальная реальность, имеющая массу положительных и перспективных сторон, в то же время может наполнить человечество новым видом обмана и наркомании... Этот гигантский виртуальный обман планеты выразился в том... что мы на уровне интеллектуальной виртуальности различными программами... создаем из подрастающего поколения людей-киборгов, людей-биороботов» (Казначеев, с. 248-249).

Таким образом, напрашивается вывод о том, что *и сциентистски-технократическое, и постмодернистское направления в образовании базируются на общей мировоззренческой трансформации – отчуждении человека от своей как социальной, творческой, так и духовно-нравственной природы, на разрушении классического гуманистического идеала личности.*

Только в случае технократического направления этот подход и не отрицается – там открыто декларируются принципы и цели техницизма: сжать сознание человека до предела, до механических витальных рефлексов. А в постмодернизме (казалось бы, напротив, настроенном на внутренний мир человека) понятие личности настолько расплывчато, фокус ее формирования настолько не структурируется, что в результате от личности остаются все те же витальные рефлексы.

В конечном итоге *сциентистски-технократический и постмодернистский подходы в образовании можно рассматривать как две стороны одной медали, как два сходящихся, взаимно подпитывающих друг друга полюса, каждый из которых является изнанкой другого.*

Искажение и даже отрицание в постмодернистском и сциентистски-технократическом направлениях фундаментальных законов бытия человека, социума и мира предстают в еще большей мере необоснованными, если принять во внимание существование достаточно древней и мощной философской традиции понимания того, что и мир, и личность покоятся на единых фундаментальных онтологических основах. В настоящее время это понимание находит все большее подтверждение и в естественнонаучных исследованиях, на основе которых формируется синтетическая философско-

научная картина мира. Применительно к личности эти бытийные основы в истории человеческой мысли воплотились в понятии совершенной личности, или личностного идеала; а применительно к процессу *образования* человека – в понятии гуманистического педагогического идеала.

Остановимся подробнее на историческом аспекте данной проблемы и на примере западноевропейской и русской гуманистических философско-педагогических традиций рассмотрим, как еще с древнейших времен гуманистический идеал воспитания и обучения не только развивался внутри одной цивилизации, но и на протяжении истории человечества преемствовался разными культурами, сохраняя незыблемыми свои сущностные свойства.

§ 2. Развитие личностного подхода в западноевропейской философии образования

Основные цели, смысл, идеалы образования были одной из постоянных тем европейской философской мысли. В размышлениях на эту тему исследователи различных эпох так или иначе формулировали то, что мы называем педагогическим идеалом. Естественно, этот идеал преломлялся через призму социальных, исторических условий конкретной эпохи, а также через призму политических, дидактических, философских взглядов и предпочтений конкретных авторов.

Анализируя гуманистическую философско-педагогическую традицию, мы сосредоточим наше внимание не на истории педагогики как таковой, а на тех отдельных учениях и идеях, в которых наиболее ярко отразились представления западноевропейских и российских мыслителей об актуализации личностного начала в образовании и ведущей роли в этом процессе личности учителя.

Гуманистическая европейская образовательная традиция своими корнями уходит в философско-педагогическую культуру Древней Греции. Осознание важности личностного начала в сфере обучения и воспитания проявилось еще в античные времена, когда Платон в своих диалогах воплотил яркий образ личности учителя – Сократа. Знаменуя поворот философского знания к человеческой индивидуальности, Сократ сконцентрировался на проблематике

внутреннего мира человека, и вся его философская деятельность была неразрывно связана с педагогической, в широком смысле этого слова. При этом для него было важным решить вопрос, в чем заключена истинная природа человека, на что можно опираться в воспитании.

Античные философско-педагогические учения были космоцентричны: человек органично включен в космический порядок, является частью Космоса-природы и в своей деятельности должен следовать космически-природным законам, в основе которых лежит Разум (Логос, Нус и пр.) как источник высших ценностей – Блага, Истины и Красоты. Из этих представлений вытекал и идеал человека, соответствующий понятию калокагатии (греч. – *великодушие*). Под этим термином Платон понимал такой идеал воспитания, которое основывается на развитии в единстве всех *природных* сил – умственного, физического, этического потенциала человека. Соответственно этому идеалу ставились задачи: научить ученика все помыслы направлять к высшим ценностям – Красоте Добру и Истине; стремиться достичь гармонии в физическом, интеллектуальном и нравственном развитии; развивать доброжелательное отношение к окружающим.

Поэтому для Сократа познание неотделимо от добродетели, а сама добродетель тождественна знанию. Почитание и культ природы-логоса пронизывает все сферы жизни античной культуры. Так, по-гречески добродетель именовалась словом «arete» и обозначала некую потенциальную силу, которая, помогая совершенствоваться любому существу становится тем, чем оно должно быть согласно установленному природой порядку (под добродетелью лошади древние греки понимали ее изначальное предназначение – быть хорошим скакуном и т.п.). Соответственно, говоря о воспитании человека, Сократ понимал под добродетелью тот способ бытия, который приводит душу человека к совершенству и истинному благу, то есть делает ее такой, *какой она должна быть в своем предельном выражении*. Он убежден, что главными добродетелями, ценностями являются не те, что связаны с внешними признаками благополучия: богатством, славой, почестями и силой, физическим здоровьем и т. п., а те, которые ведут к истинному познанию и совершенствованию «души»: добро, справедливость, доблесть.

Главной целью воспитания Сократ считал восходящее нравственное и интеллектуальное развитие ученика и, рассматривая воспитание как «образовывание» души, осмысливая его как «второе рождение» человека. На этом принципе он основал свой знаменитый метод «майевтики» – искусство мысленного и речевого диалога, при котором воспитатель умело, шаг за шагом, ведя ученика, учитывая его индивидуальные особенности, помогает создать условия не просто для усвоения и даже творческого переосмысления транслируемых знаний, но как бы для их «рождения» в душе человека.

Таким образом, можно утверждать, что метод «майевтики» Сократа, как и все его учение, пронизан идеей *природосообразности* – идеей о том, что наставник должен действовать сообразно с естественными свойствами и способностями ученика, сообразно с его *природой* в широком смысле этого слова. Роль наставника здесь самоочевидна, и сам Сократ, его учение и личный пример являются лучшим доказательством того, что личностное, живое общение с учителем, совместный поиск решения проблемы – это единственно возможный способ *образования* человека.

Однако не все было столь монолитно в философских учениях античности. Помимо явно выраженной гуманистической линии параллельно шло развитие совершенно противоположных взглядов на природу человека и окружающего мира, процессов познания, содержание и иерархию человеческих ценностей.

Существование уже в то время ростков будущих маргинальных линий философии образования (сциентистски-технократического и постмодернистского направлений) подтверждают современные исследования Майорова Г.Г. толкований древними греками философского знания. Он выделяет «*технематическое*» (от греческого «техне» – «умелость», «мастерство», «хитрость», «уловка», «ремесло», «интрига») знание; «*эпистемическое*» (слово «эпистема» образовано от глагола «эфистеми» – «устанавливаю») и «*софийное*» (от «софия» – «мудрость») – абсолютное знание, которое недостижимо для человека, но к которому он может постоянно приближаться, находясь в свете этого высшего знания» (Майоров, с. 38-42). Исследователь указывает, что софийную линию развивали такие философы, как Пифагор, Сократ, Платон. Рассуждения Майорова подтверждают предположение о том, что софийная линия в греческой философии явилась

методологическим базисом, или «прообразом», в формировании в западноевропейской культуре основ классической гуманистической традиции в образовании.

У истоков эпистемического истолкования философии стоял Аристотель. В отличие от основателей софийной линии, Аристотель абсолютизировал сухое, рациональное, *точно установленное* «истинное знание», выводя из сферы философии диалектику, интуицию, а также этику (учение о нравственности) – «софийное ядро философии». Эти наблюдения позволяют нам провести еще одну параллель и указать на методологическую общность греческой эпистемической линии с оформившимися в более позднее время рационально-позитивистскими направлениями в философии, а также сциентистски-технократическим типом сознания и технологическим подходом в образовании.

Технематическое толкование философии Г.Г. Майоров связывает с оппонентами Сократа – софистами. С их позиций, истина субъективна, зависит от убеждений разных людей. Разрушив образ человека сократовской традиции, софисты подошли к фактическому отрицанию единой ценностно-духовной сферы в жизни человека. В технематической линии заметно проступают зародыши будущих деструктивных тенденций, таких как нигилизм, релятивизм, агностицизм, и постмодернистское направление в философии с полным правом можно считать дальнейшим развитием «технематической», или софистической, традиции. И если до определенного времени ее влияние не было доминирующим и не распространялось за пределы философского знания, то ко второй половине XX века эта линия завоевала право на статус законодателя педагогической моды.

Таким образом, есть все основания говорить о зарождении уже в античности ростков будущих негативных тенденций, проявившихся в образовании XX века в качестве сциентистски-технологического и постмодернистского педагогических направлений.

В дальнейшем линия разрушения принципа природосообразности, в частности, и гуманистических основ в образовании в целом еще более явно обозначилась во времена эллинизма. Это время кризиса, развала полисной системы. Человек, протестуя против тотального давления государства,

стремился к независимости и личному успеху, «самозамыкался» в мире собственных переживаний и проблем. И как реакция на эти процессы в общественном сознании стали доминировать индивидуалистические и прагматические установки. Но даже в это время, когда в обществе и философии утверждался культ индивидуализма, гуманистическая традиция не угасала.

Так, философ и оратор эпохи императорского Рима Л. А. Сенека, развивая идеи стоицизма, переплавил эти тенденции в углубленное понимание индивидуальности. Его трактаты отличаются тонким анализом поступков и побуждений, глубоким знанием человеческой психологии. Сенека, наследуя от греческой этики идею о разумном характере блага, продолжает развивать понятие добродетели как точку опоры в нравственном совершенствовании человека. В «Письмах на моральные темы», «Письмах к Луцилию» он уточняет: стать добродетельным значит познать, в чем заключается благо.

Таким образом, как и у Сократа, приобретение добродетели у Сенеки означает приведение души к своей же собственной разумной природе. Для этого недостаточно достичь успехов в «свободных науках». Они готовят только почву для нравственного совершенствования. Чтобы стать добродетельным – «человеком добра» («*vir bonus*»), необходимо напряженное нравственное усилие. Никто от рождения не наделен добродетелью, она может присутствовать лишь в зачатке, который нужно развивать; для закрепления добродетели нужны неустанные упражнения, закаливание воли к добрым делам. Но необходимо и знание основ философии: «Лишь одно делает душу совершенной: незыблемое знание добра и зла [которое доступно только философии] – ведь никакая другая наука добра и зла не исследует» (Сенека, с. 233).

Важным понятием в процессе воспитания, по Сенеке, является «норма». Философ-наставник в своей педагогической деятельности должен действовать в рамках этой нормы, следовать ей в жизни и стремиться быть образцом добродетельного человека для своих воспитанников. Сенека выступает против рабства и социальных различий. Все люди равны. Истинная ценность человека зависит не от происхождения, но от добродетели. Истинное благородство не наследуется, а завоевывается в упорной работе по самосовершенствованию.

Что же касается этического идеала в применении к отношениям между личностью и обществом, то это идеал человеколюбия, нравственных основ общежития: «Все, что ты видишь, в чем заключено и божественное и человеческое, – едино: мы только члены огромного тела. Природа, из одного и того же нас сотворившая и к одному предназначившая, родила нас братьями. И сообщество наше подобно своду, который потому и держится, что камни не дают друг другу упасть» (там же, с. 285-286).

Дискуссии античных авторов часто сводились к вопросу: что является целью воспитания и образования – благо отдельного человека или благо государства. Но эти цели у разных авторов не противоречили, а дополняли друг друга. Так, Платон считал, что главным делом государства является воспитание будущих граждан, и много внимания уделял проблеме идеального государства, выстроенного на идее Блага. Его ученик Аристотель смотрел на эту проблему с другой стороны: государство обязано заботиться о воспитании юношества прежде всего не во имя государственных интересов, а во имя самого человека. Именно так возможно «делать людей полезными» для государства.

Эту же идею развивал Сенека. По мнению римского мыслителя М. Т. Цицерона, главным являлось воспитание высоконравственного гражданина для процветания *государства*. Но, несмотря на это, Цицерон, так же, как и Сенека, на первое место в воспитании и образовании ставил «humanitas» – благожелательность, человеколюбие, «общественное чувство» – единение, а источником «humanitas», по их мнению, являются высокое знание и философия. Таким образом, римские мыслители заложили основы терминологического обоснования гуманистического подхода в образовании.

В своем содержательном ядре педагогический идеал античных философов оставался неизменным, так как все они в той или иной степени ориентировались: а) на индивидуальный подход к человеку, б) на его истинную – разумно-нравственную – природу, проявляющуюся в присущих каждому человеку зачатках добродетелей и способностей, в) на определенные методы развития этих зачатков.

Мыслителей-гуманистов объединяла общая цель – формирование истинного человека по некоему высшему «образцу». Они полагали, что, несмотря на то, что в человеке сильно телесно-витальное начало, сильны

земные соблазны; он, обладая свободной волей, имеет возможность выбора – устремить свои помыслы к своей высшей, разумно-нравственной природе, творить благо и развивать в себе добродетель не из-за страха перед наказанием, а именно опираясь на присущий ему разум. *Образовательный процесс, таким образом, рассматривался ими как непосредственный диалог между двумя личностями (ученика и учителя), цель которого – развитие истинной природы личности ученика.*

В раннем средневековье появляется иное понимание принципа упорядочивания мира – божественная воля. Изменилось и понимание положения человека в мире. «Античная идея уподобления микрокосма макрокосму, человека – миру принципиально трансформируется: человек выделяется из мира, напрямую уподобляясь творцу этого мира: Космос вытесняется в сферу безразличного. В то же время картина космоса в христианстве принципиально антропологизируется, становясь зависимой от человеческих начал в таких масштабах, которые немислимы для античной космологии» (История этических учений, с. 452-453).

Соответственно, другой гранью повернулось упорядочивающее начало, или идея природосообразности: человек также остается встроенным в единый миропорядок, подчинен высшей Природе, но уже не Космосу, а Богу, и в отличие от античности, человек связан еще более жесткой дисциплиной подчинения. Отметим еще одно важное отличие – у древних греков в гуманистическом педагогическом идеале в большей степени была, если можно так выразиться, отшлифована грань, отвечающая за развитие интеллекта, познание. В христианстве более ярко выражен аспект любви, жертвенности, этическая составляющая человеческой жизни.

Но, несмотря на существенные отличия, можно видеть, что в период европейского средневековья философско-педагогические учения утверждались также на ценностях классического гуманизма, хотя уже и христианского, и, конечно же преемствовалось ядро гуманистического педагогического идеала, его основные черты. Хотя заметим, что параллельно с этими процессами набирает силу и линия на отчуждение от основ гуманизма в педагогических системах и практиках, но это является предметом отдельного исследования.

В историко-педагогической литературе существует давно сложившаяся традиция, в которой средневековая схоластика предстает исключительно как пример принуждения и насилия над личностью. Однако исследователи исторических источников приводят и другие факты. «Авторитет, который окружал знания и учение, делал учителя предметом уважения, благодарности, даже благоговения, что в известной мере смягчало тяжесть учения и строгость дисциплины, гуманизировало духовную атмосферу школы. Для облегчения учения использовались стихи, специально помогавшие запоминанию, наглядные пособия. Схоластические упражнения в определении предметов, участие в диспутах, умственное творчество в уединенной келье – стимулировали и развивали интеллектуальную самостоятельность, самостоятельность мышления. В прекрасных школьных праздниках было много веселья, жизнерадостности, столь свойственной юности» (Степашко, с. 48).

Гуманистические идеи о воспитании и образовании были отличительной чертой философских трактатов ряда выдающихся богословов, таких, как Августин Блаженный, П. Абеляр, Боэций, Агидий Римский (Колонна) и др. Поскольку схоластика и содержание учебного материала несли христианскую идеологию, преподавание учебных дисциплин было неразрывно связано с нравственно-христианским воспитанием. Трактаты этих мыслителей характеризуются обращенностью к личности ученика, в них указывается на облагораживающее воздействие знаний на человеческую природу. В нравственном облике ученика утверждается стремление к миру высших ценностей, к спасению души.

Учение Августина Аврелия (354-430), деятеля раннего христианства, пронизано педагогическими идеями, которые открывают нам наблюдательного ученого-богослова, глубоко понимающего человеческую психологию. В центре внимания Августина стоит вопрос о природе разума и процессов познания человеком самого себя, божественного начала в своей душе и окружающего мира. Это та проблема, которая на протяжении всей истории философии является предметом дискуссий и которую по-разному решали в философии Сократ, Платон и Аристотель, позднее – Руссо, Декарт, Кант и Локк, а впоследствии в психологии познания – Л. С. Выготский и С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский и многие другие исследователи. Одну из основных граней этой

проблемы можно сформулировать так: присущи ли некие идеальные основы знания человеку имманентно и впоследствии он лишь «припоминает» их или знание имеет исключительно социальную природу?

Отталкиваясь от Платона, Августин утверждал, что истина изначально присутствует в душе человека, и лишь познание этой истины приводит совершенствующегося человека к познанию Бога. Поэтому главная задача воспитания – помочь человеку «припомнить» это знание, актуализировать его, вывести его на уровень ясного осознания. И здесь учитель выступает как ключевая фигура, поскольку без помощи учителя человек сам не найдет пути к знаниям. Начинаящий ученик должен принять на веру первое слово учителя. И лишь потом (шаг за шагом), он начинает понимать разумом.

Слову учителя необходимо верить, потому что учитель – авторитет, носитель основ нравственности и образованности: «Так как любой человек делается образованным из необразованного и любой необразованный не может знать того, каким он должен явиться перед своим учителем и посредством какой жизни может стать способным к учению, то для всех желающих учиться чему-либо великому и сокровенному вратами к этому служит лишь авторитет» (Блаженный Августин, 2000 б, с. 162).

Но подчеркнем: у Августина в своем духовном пределе идеальный образ Учителя – это Бог, в земном выражении учитель – это добрый пастырь, устремившийся к высшей истине, «чистый сердцем» человек, который с отеческой любовью и заботой ведет по пути всеобщей учительской программы каждого ученика к его собственному *уникальному* идеальному образу для постижения *всеобщего света истины*. Влияние учителя – в личном примере, внушении и убеждении.

Большое значение Августин придавал проблемам личности человека, его свободы, воли и разума. Человек, как известно, в философии Августина – не просто «раб Божий», он – личность, связанная с Богом, наделенная волей, способностью совершать осознанный выбор – направлять волю к добру или ко злу. Признание любого человека личностью (в учении Августина и раб, и ребенок понимаются тоже как личности) является истинным достижением философии Августина. Им была впервые предпринята попытка с позиций

христианской философии обосновать уникальность, ценность и свободу человеческой личности, ее ответственность за свои деяния.

Таким образом, философско-дидактическим учениям раннего средневековья, отличающимся гуманистическим мировосприятием, были присущи культ образованности, акцент на развитие духовности, уважение к личности ученика, опора на лучшие его качества. Педагогу вменялось не только сердечное отношение к ученику, но и приучение его к доброму поведению, добрым помыслам.

Делая акцент на философско-педагогических учениях гуманистической направленности, мы, конечно, не ставили целью идеализировать или приукрашивать атмосферу всех форм культуры средневековой Европы. В схоластической педагогике со временем нарастала тенденция утраты личностного идеала свободы, исчезновения духа живого усвоения веры. Если исходить из реалий этого сложного времени, то необходимо отметить, что в массовом настроении людей, общественной атмосфере, как и в значительной части схоластических трактатов, преобладала тональность антигуманной церковной установки, выраженной в известном трактате папы Иннокентия III «О презрении к миру и ничтожестве человека».

Что же касается гуманистической педагогической мысли, то по мере ее развития основные черты гуманистического педагогического идеала в своем генетическом ядре не изменялись. Однако с появлением новых знаний о человеке и его месте в обществе и в мире в целом углублялось их понимание, на основе принципа природосообразности снимались ложные дихотомии. Так, в средние века тезис Сократа «познание есть непрменный спутник добродетели» развился в понимание того, что рассудок (интеллект) без связи с нравственностью не спасет человека от множества проблем его бытия, но и нравственность в отрыве от развития рассудка также становится беспомощной. И в этом смысле педагогические идеи богословов-гуманистов средневековья оказали значительное влияние на развитие философии образования в последующих веках.

В эпоху Возрождения, как протест против униженности и скованности человека догматами веры, начал на новом уровне возрождаться интерес к античному идеалу свободного человека. Идеальной основой всех форм

общественной жизни Ренессанса явился гуманизм как гимн величию, свободе человека, его могущества перед силами природы. Впоследствии это явилось предпосылкой мировоззренческого крена в сторону самовозвеличивания человека, культа гедонизма. Стала формироваться антропоцентристская установка, заложившая основы той червоточинки, которая в XX веке проявилась уже в конкретных учениях сциентистски-технократического толка.

Но для нашего исследования важно то, что параллельно с этим процессом в эпоху Возрождения более четкие контуры приобретает понятие «личность» как основа педагогического идеала; еще более основательно исследуются и оформляются основные черты его ядра, что нашло свое отражение в творчестве выдающихся представителей эпохи Возрождения – таких, как Де Фельтре, Т. Мор, М. Монтень, Т. Кампанелла.

Эти мыслители в своих учениях опирались на античную культуру, по-новому переосмысливая представления о телесно-духовной природе человека, идеи о гармоничном физическом и нравственном воспитании. Отсюда формировались мысли об энциклопедизме образования, появилось особое внимание к индивидуальности, к проблеме раскрытия природных задатков человека, разрешения противоречий между личностью и обществом. Понятие природосообразности в эпоху позднего средневековья претерпевает существенные изменения – на фоне интенсивного освоения знаний из области естественных наук человек понимается как активный субъект, не зависящий от жесткого миропорядка, способный воздействовать и своей деятельностью преобразовывать даже саму природу.

Так, М. Монтень (1533-1592) в своих представлениях о целях и методах образования исходил из учения философского скептицизма, базировавшегося на утверждении идеи относительности человеческого познания. Отвергая догматизм схоластической науки, Монтень провозглашал опытную науку, ведущую к познанию сущности вещей. Монтень говорил о том, что человеческие знания относительны, но само знание человека об этой относительности, то есть «знание о незнании», есть самый верный способ к поискам истины, если ее понимать как процесс. По устоявшимся стереотипам ребенку с детства преподносятся готовые истины, когда он еще не способен на своем опыте убедиться в их достоверности. Но на самом деле для воспитания

самостоятельно и творчески мыслящей личности, в первую очередь необходимо научить ребенка наблюдать, сопоставлять знания, полученные опытным путем, и только тогда делать выводы.

На этой основе Монтень разрабатывал и педагогические идеи и в своем труде «Опыты» предложил новую, как принято считать, концепцию образования. Однако, заметим, что Монтень оставался в рамках все той же классической философско-педагогической традиции, заложенной еще с античных времен, а его основной вклад заключался в углублении и развитии природосообразного *метода* в образовании – он справедливо указывал на необходимость приобретения ребенком знаний *в практических занятиях – опытным путем*, на необходимость *изучения естественнонаучных дисциплин*, а не только гуманитарных, как это было принято в средневековой школе. Как и Сократ, Монтень полагал, что образование не должно превращаться в механическое запоминание отдельных сведений, а должно способствовать развитию самостоятельного и творческого мышления.

Французский мыслитель, утверждая идею единства нравственного воспитания с физическим и интеллектуальным развитием, полагал, что только в этом случае образование будет полноценным. Иначе говоря, должны развиваться все грани личности ребенка. Необходимо, чтобы и сам конкретный учитель в своей жизни стремился приблизиться к идеальному образцу такого всестороннего совершенствования. Монтень определил базовые экзистенциальные характеристики личности учителя. «Пусть наставник расскажет своему питомцу, что означает: знать и не знать; какова цель познания; что такое храбрость, воздержанность и справедливость, в чем различие между жадностью и честолюбием, рабством и подчинением, распущенностью и свободой... Ибо я полагаю, что рассуждениями, долженствующими в первую очередь напитать ум, должны быть те, которые предназначены внести порядок в его нравы и чувства, научить его познавать самого себя, а также жить и умереть подобающим образом» (Монтень, с. 119,122, 135, 139).

Таким образом, эпоха Ренессанса – эпоха первых шагов естествознания, новых социальных и политических концепций, провозгласив самоценность

земной жизни и веру в силу рационального знания, тем самым подготовила почву и для исследования сил, границ и возможностей человеческого разума.

Творчество Я. А. Коменского (1592-1670) – философа, ученого, педагога Нового времени – это уникальный сплав достижений предшествующих веков в сфере философии, теологии, антропологии и гносеологии. В своем учении он творчески переосмыслил воззрения выдающихся мыслителей античности и Ренессанса, протестантизма и католической теологии, обогатив их открытиями в области гуманитарных и естественных наук. В фундаментальном труде «Великая дидактика» Коменский так излагает программу своей философско-педагогической системы. «Истинные требования, предъявляемые к человеку, заключаются в том, чтобы он был: 1) знающим все вещи, 2) владыкою вещей и самого себя, 3) чтобы он себя и все возводил к богу, источнику всех вещей. Если эти требования мы выразим тремя хорошо известными словами, то получим: I. Научное образование. II. Добродетель, или нравственность. III. Религиозность, или благочестие» (Коменский, 1982б, с. 245).

Педагогика Коменского – строго упорядоченная система, с всесторонне проработанными ценностным, этическим, целевым и методологическим компонентами педагогического идеала. Вместе с тем для великого дидакта педагогическая деятельность есть и самое сложное из всех искусств – воспитание «человеческого в человеке». Человек, по Коменскому, – высшая ценность, «макрокосм», наделенный разумом и безграничными возможностями к познанию мира, творчеству, единению с другими людьми, духовно-нравственному совершенствованию. Но, имея все эти способности в задатках («человеческое» – высшая природа человека, его предназначение), человек не сможет развить их без надлежащего воспитания и образования: «примеры показывают, что человек без воспитания становится не чем иным, как только зверем... всем рожденными людьми, безусловно, необходимо воспитание для того, чтобы они были людьми» (там же, с. 283-284).

В иерархии задач образования главенствующее место Коменский отводил нравственному воспитанию. «Следовательно, прав Сенека, говоря: «Сперва учись хорошим нравам, а потом мудрости, которая без хороших нравов усваивается плохо» (там же, с. 366-395).

В определении содержания знаний Коменский особую роль отводил идее «пансофии» (всеобщей мудрости), степень постижения которой углубляется по мере взросления человека, то есть в любой человек может приобщиться к «пансофическим» знаниям – соответственно уровню развития возрастных и индивидуальных способностей.

Революционным для того времени явилось отстаивание Коменским прав женщин на образование. *«Нельзя представить никакого достаточного основания, почему бы и слабый пол... нужно было бы совершенно устранить от научных занятий... Женщины также образ божий... Одинаково они одарены (часто более нашего пола) быстрым и воспринимающим мудрость умом»* (там же, с. 293).

Педагогический гуманизм Коменского проистекает не только лишь из его христианско-антропологических представлений, но и базируется на общенаучном принципе, который выкристаллизовывался в процессе рационального познания природного мира, – принципе природосообразности. В понимании Коменского идея *природосообразного образования* многомерна, поскольку предполагает согласование с универсальными законами природы, законами природы самого социально-педагогического процесса, законами общечеловеческой природы и индивидуальностью конкретного ученика.

Важнейшей заслугой Коменского является то, что он одним из первых дал рациональное научное обоснование педагогического процесса исходя из принципа природосообразности, интегрирующего философские, психологические, педагогические, естественнонаучные знания.

На основе принципа природосообразности Коменский выстроил универсальную дидактическую систему, которая, гибко реагируя на индивидуальные особенности ученика, позволяет достигать главных целей образования. Мыслитель настаивал на том, что возможность получить образование есть у самого неспособного ребенка, необходимо только настроить педагогическую деятельность в соответствии с его индивидуальными когнитивными особенностями. *«Совершенно неразумен тот, кто считает необходимым учить детей не в той мере, в какой они могут усваивать, а в какой только сам он желает; так как нужно помогать способностям, а не подавлять их,*

и воспитатель юношества, так же как и врач, является только помощником природы, а не ее господином» (там же, с. 347).

По оценкам отечественных и зарубежных ученых, в XX веке качество советского образования было одним из самых высоких, чем отчасти наша система образования была обязана последовательному, закреплённому в методических требованиях, применению дидактической системы Коменского.

К сожалению, в погоне за «новациями» эти фундаментальные открытия выдающегося философа-педагога в последнее время преданы забвению. Современная «инновационная» педагогика отказалась от научно обоснованной, проверенной многовековым опытом природосообразной системы частных и общих педагогических приемов, методов, основоположений и правил, разработанных великим дидактом, как от «пережитка уходящей эпохи» (не предложив взамен чего-либо равноценного). Результатом явилось резкое падение качества всех уровней образования. Рассмотрим лишь небольшую часть тех основоположений – методов, которые, к сожалению, стали постепенно исчезать из современной педагогики, и, в первую очередь, из программ по «развивающему обучению».

Коменский обосновал необходимость правила «удобного времени»: все в природе делается в определенное время – также и «обучение лучше проводить в утренние часы», а образование человека нужно начинать в определенном возрасте, причем содержание занятий должно распределяться «сообразно ступеням возраста». Метод «естественного порядка, при котором материал предшествовал бы форме», предусматривает «подготавливать книги и все другие учебные пособия», «развивать ум ранее языка», «примеры предпосылать правилам», «распределять учебный материал так, чтобы следующие затем занятия... представляли только некоторое развитие полученных знаний в их частностях». Для «разумного облегчения» процесса обучения сформулированы следующие правила: «никто не будет обременен чрезмерным количеством подлежащего изучению материала», «во всем двигаться вперед не спеша», «все последующее должно опираться на предыдущее», «все должно закрепляться постоянными упражнениями», «от более легкого к более трудному», «каждое правило должно сопровождаться многочисленными примерами, чтобы стало достаточно ясным, как разнообразно его применение», «правильно обучать – не

значит вбивать в головы собранную из авторов смесь слов, фраз... а это значит раскрывать способность понимать вещи», «на каждом предмете нужно останавливаться до тех пор, пока он не будет понят» (там же, с. 326-382).

Возвращаясь к мысли о том, что принцип природосообразности снимает противоречия, дает синтез между противоположностями, приведем такой пример. В системе Коменского не существует противоречия между следующими методами обучения: «от более общего к более частному», «от более легкого к более трудному» и «примеры предпосылать правилам» (там же, с. 326-382). Хотя в указанных выше современных программах метод «от более общего к более частному» означает «от абстрактной теории – к практике», или «от абстрактных знаний – к конкретным». И поэтому в младших классах теперь, например, изучая склонение имен существительных, вначале часто заучивают с детьми сложные, малопонятные для них теоретические сведения (не отработывая их на умело подобранных упражнениях), забывая при этом, что абстрактное мышление формируется у современных детей в среднем к двенадцати годам.

На самом деле под «общим» следует понимать «дать общие сведения – схему», в нашем примере – просто рассказать о свойстве имен существительных в русском языке изменять окончание. И далее понаблюдать тем как изменяются окончания существительных *на множестве рядов конкретных примеров* – как можно наблюдать за живой природой – рассматривая со всех сторон какой-либо исследуемый объект. А уж потом обобщать реальные наблюдения в правила. В результате отпала бы необходимость бессмысленного заучивания детьми недоступных для них абстракций.

Несоблюдение принципа природосообразности часто ведет к подобным впадениям в крайности. Так, в современных школах широко практикуется натаскивание детей с младшего возраста на заучивание ими отвлеченных теорий и понятий в соответствии с системой «повышенного уровня сложности», да еще «ускоренными темпами», *сводя до минимума работу с эмпирическим материалом и дидактическими упражнениями*. А уж постулат Коменского «на каждом предмете нужно останавливаться до тех пор, пока он не будет понят» (там же) и вообще ушел из современной школы.

То же происходит и в сфере взаимоотношений между учителем и учениками. Ряд современных теоретиков пытаются отстаивать идею полной свободы и «партнерства» между учениками и учителем. Хотя выдающиеся мыслители всех эпох объясняли отношения между учеником и учителем как проявление всеобщего закона социальной иерархии, который обеспечивает действие механизмов социального наследования, передачи культурного опыта от поколения к поколению. Если исходить из этого закона, становится ясным, что истинная педагогика не может быть ни свободной, ни авторитарной, но только *авторитетной*.

Так полагал и Коменский. «Тот, кто решил заняться воспитанием в юношестве добродетелей, с одной стороны, конечно должен будет строгостью склонить юношество... к смиренному повиновению, а с другой стороны, ласкою поднять до любви и радостной бодрости. Счастливы художники, которые могут вызвать это смешанное настроение. Счастливо юношество при подобного рода руководителях» (там же, с. 436-438).

Коменский отмечал, что «школа без дисциплины есть мельница без воды», только при дисциплине-порядке можно вести воспитание, и образцом дисциплины должен быть учитель. Его понимание дисциплины в корне отличалось от распространенного в школах того времени, где в качестве главного средства установления дисциплины практиковались наказания. К ним прибегали по любому поводу, в том числе и для «стимулирования» учебной активности школьников. Коменский, отвергая существующую практику, утверждал, что дисциплина должна быть сознательным отношением учащихся к школьным законам, нормам межчеловеческих отношений.

Личности наставника Коменский отводит особое место. Учитель в «Великой дидактике» – это носитель духовности и нравственности, и образец дисциплины, и художник-творец, садовник, и даже сравнивается с солнцем: «Подражая солнцу, руководитель школы будет стараться удерживать юношество в должных рамках... *Постоянными примерами*, являясь сам живым образцом во всем, чему нужно научить. Без этого все остальное будет напрасно» (там же, с. 436)

Все компоненты системы Коменского – *ценностный, этический, целевой и методологический* – насыщены истинно гуманистическим содержанием:

личность – это высшая ценность; главная цель образования – развитие в ребенке творческой индивидуальности, гармонично укорененной в обществе, с целостным мировоззрением; личность учителя – ключевая фигура в образовании, ответственная за воспроизводство культурного, когнитивного и нравственного опыта общества; установка на такое обучение, которое гармонично резонирует с биологической, психологической, социальной и духовной природой человека. Справедливо будет назвать дидактическое учение Коменского развернутой целостной программой гуманистического педагогического идеала.

Как мы уже отмечали, развитие гуманистической линии происходило в постоянном противодействии со стороны влияния деструктивных тенденций. Появившиеся в античности зародыши техницизма и постмодернизма со временем набирали силу и оказывали все более заметное влияние на сферу педагогической теории и практики. И поэтому вполне закономерно, что в Новое время, в эпоху культа рационализма еще более ярко обозначились черты кризиса гуманистического педагогического идеала. Но тем не менее параллельно с этим кризисом и вопреки ему гуманистическая философско-педагогическая традиция развивалась и обогащалась, никогда не прерываясь, что доказывает ее вневременность и фундаментальность.

В направлении, близком к трудам Коменского, работали и существенно продвинули теоретическое обоснование и прикладное содержание принципиальных идей гуманистической классической традиции такие европейские мыслители, как Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Кант, Г. В. Ф. Гегель, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарт, Ф. А. В. Дистервег.

Из глубокого осмысления принципа природосообразности воспитания исходил Ж.-Ж. Руссо (1712-1778). Как истинный представитель французского Просвещения, Руссо провозглашал идеал государства и общества, основанный на свободе и «естественном равенстве» людей. Свои прогрессивные взгляды он выразил в трудах «Способствовал ли прогресс наук и искусств улучшению или ухудшению нравов?», «Общественный договор», «Эмиль, или О воспитании», в которых подверг осуждению многие предрассудки, пороки и социальные несправедливости, порожденные феодализмом, осуждал современное ему воспитание, не учитывавшее ни возрастных, ни индивидуальных потребностей

детей. Важной заслугой Руссо в развитии гуманистической педагогической традиции явилось выдвижение им требования активизации методов обучения детей с опорой на их личный опыт, необходимости систематической трудовой подготовки, которая, с одной стороны, должна развивать у детей необходимые практические навыки и умения, а с другой стороны, – формировать лучшие нравственные качества.

Педагогические идеи Руссо о воспитании изложены в его трактате «Эмиль, или О воспитании», где сделана попытка наметить возрастную периодизацию развития ребенка и соответствующие каждому периоду задачи, содержание и методы его воспитания. Являясь основоположником теории «естественного» воспитания, соотнесенного с законами физического, умственного и нравственного развития детей, Руссо исходил из представления, что ребенок от природы свободен от всех недостатков. Они появляются от негативного влияния общества, где царит порабощение человека человеком (Руссо, 1981б, с. 24–41).

Неверно понятые мысли Руссо о «свободном», «естественном» воспитании, истолкованные как социальный анархизм, впоследствии послужили в определенном смысле питательной средой для будущих спекуляций постмодернистов по поводу освобождения человека от «гнета власти» традиционных ценностных регулятивов, социальных связей и т. п. Однако при ближайшем рассмотрении «анархизм» Руссо в корне отличается от анархизма постмодернистов, поскольку Руссо протестует не столько против культуры вообще, сколько против разрушения в современном ему обществе нравственного идеала свободной и целостной личности.

Задача свободного воспитания, по Руссо, – оптимально развить в ребенке самые лучшие его задатки и способности, ориентируясь на идеал просвещенной, интеллектуально развитой и нравственно действующей личности. В этом заключается истинная природа человека. В действительности, в учении Руссо еще более конкретизируется идея Коменского о природосообразном воспитании. По мнению Руссо, детей нужно воспитывать в максимально естественных условиях. У детства, по его словам, свои собственные взгляды, свой собственный образ мыслей и чувств, и не стоит

торопить детей стать взрослыми, навязывая не свойственные им виды деятельности.

Несмотря на то что Руссо во многом был последователем Д. Локка, в их педагогических теориях имеется существенное различие. Локк – один из основателей эмпиризма, главенствующего в эпоху Просвещения, с его культом практического знания. Отсюда и берет начало известная идея Локка о том, что душа ребенка «чистая, как доска» (Локк,1988а), знаки же на ней выводит сама жизнь, его эмпирический опыт; «нет ничего в уме, чего не было бы раньше в ощущениях». Относительно воспитания это предполагало признание первенствующей роли личного опыта в развитии личности, иными словами в воспитании можно многого достичь, если создать соответствующие условия – целенаправленно обогащать личный опыт ребенка. Несмотря на то, что сам Локк впоследствии во многом пересмотрел свои взгляды на проблемы познания, его «*tabula rasa*» фактически послужила своеобразным фундаментом для оформления сциентистски-технократического, бихевиористского подхода в образовании.

Руссо, поддерживая Локка в том, что появляющийся на свет человек от природы чист, отрицал необходимость силового воспитательного воздействия, видя в этом привычку человечества к волюнтаристскому вмешательству в естественные, природные (и потому уже гармоничные) процессы. «Все выходит хорошим из рук Мироздателя, все вырождается в руках человека... он ничего не хочет видеть таким, как создала природы, не исключая самого человека: и человека нужно выдрессировать для него, как манежную лошадь, нужно окорнать на его лад, как он окорнал дерево в своем саду» (Руссо,1981б, с. 24).

И если Локк подчиняет процесс развития ребенка цели воспитания, то «экзистенциалист» Руссо свою теорию воспитания подчиняет естественным законам природы ребенка и его развития. Воспитание, по системе Руссо, призвано сохранить природу человека в ее естественной, неискаженной сути, которая подвергается насилию уже с момента рождения человека. Истинный воспитатель должен создавать наиболее естественные условия для свободной реализации потенциальных, природных сил ребенка.

Учение Руссо имеет прямое отношение к проблеме формирования гуманистического педагогического идеала: он четко указывал на тот идеал

личности, к которому необходимо стремиться в воспитании. И на вопрос о том, кто может сформировать такую личность, давал ясный ответ: только учитель, который сам является личностью. «Воспитатель! – какая возвышенная тут нужна душа!.. Поистине, чтоб создать человека, нужно самому быть... больше чем человеком» (там же, с. 41). Локк и Руссо в своих учениях обозначили *разные грани одной общей проблемы*, о чем мы будем говорить далее.

Заметным этапом в поступательном развитии педагогической мысли явились философские труды И. Канта (1724-1804). Кант, являясь профессором университета в Кенигсберге, читал курсы не только философии, но и педагогики. Педагогические воззрения философа формировались во многом под влиянием идеи естественного воспитания Руссо. Подобно Руссо, Кант считал, что в человеке от природы существуют все задатки совершенной личности (сравни с греческим «*arete*»). «В человечестве заключено много задатков, и наша задача – пропорционально *развивать природные способности* и раскрывать свойства человека из самых зародышей, делая так, чтобы человек достигал своего *назначения*» (Кант, с. 449). Однако Кант не был категоричен в отрицании возможного положительного влияния культуры и общества на человека. Он диалектично подходил к проблеме воспитания, указывая на социальную необходимость педагогики как способа возвысить грубую сторону природы человека и отмечая при этом зависимость результатов воспитания от уровня духовной культуры воспитателя. «Человек может стать человеком только путем воспитания. Он – то, что делает из него воспитание. Следует заметить, что человек может быть воспитан только человеком – людьми, точно так же получившими воспитание... Если бы когда-нибудь за наше воспитание взялось существо высшего порядка, тогда действительно увидели бы, что может выйти из человека» (там же, с. 447).

В кантианской интерпретации воспитание – это искусство, которое преемствуется и совершенствуется многими поколениями. Мыслитель даже сформулировал принцип воспитания, который предполагал *обусловленность будущим* человечества, достигшего совершенства. Иными словами, чтобы воспитание реализовывало свою главную функцию – усовершенствование человеческой природы, детей необходимо воспитывать «не для настоящего, а

для будущего, возможно лучшего, состояния рода человеческого, т. е. для идеи человечества и сообразно его общему назначению» (там же, с. 451).

Кант, полемизируя с Локком, утверждал, что выработка морального сознания как главная задача воспитания не может быть решена сразу, так как связана с активностью и усилиями самого воспитуемого, при которых проявляется и укрепляется воля. Отношение к ребенку как активному субъекту самовоспитания только усиливает идею субъектности воспитания. И в этом лучшим средством будет моральная культура, которая воспитывает моральный способ мышления. Делая ставку на нравственное воспитание, Кант считал необходимым следовать категорическому императиву, интерпретируя его применительно к воспитанию. «Человек должен не только быть пригодным для всякого рода целей, но и выработать такой образ мыслей, чтобы избирать исключительно добрые цели... которые по необходимости одобряются всеми и могут быть в одно и то же время целями каждого» (там же, с. 454).

Итак, развиваясь в русле классической гуманистической традиции, западноевропейские философско-педагогические учения существенно продвинулись в теоретическом и прикладном обосновании различных аспектов-идей принципа природосообразности воспитания. Становясь в определенных социокультурных условиях доминирующей, каждая из этих идей стимулировала целые направления философских, научно-педагогических исследований.

Так, *социологический* аспект образования был обогащен исследованиями крупнейшего швейцарского педагога И. Г. Песталоцци (1746-1827). В своих главных трудах «Лебединая песня», «Лингард и Гертруда» Песталоцци дал педагогическое осмысление наиболее общих законов развития природных задатков ребенка, учитывая социальные условия его развития. По мнению Песталоцци, существует противоречие в действии принципа природосообразности: с одной стороны, в нем отражается «дух и жизнь нашей внутренней природы», с другой стороны, его реализации препятствуют и несовершенство земной природы конкретного человека («преобладание плоти над духом»), и несовершенство социального окружения (условия сословной, семейной жизни, а также учитель, действующий в своей деятельности

сообразно с «особенностями своей индивидуальности») (Песталоцци, 1965 в, с.339-366).

В связи с этим Песталоцци в трактовке принципа природосообразности придает особое значение развитию его социальной грани, расширяя понятие «воспитательная среда» от рамок школы и семьи до всего человеческого сообщества, достигнувшего той степени «культуры, до которой цивилизованный мир возвысился в нравственном, умственном и физическом отношении». «Воспитание человека... не что иное, как шлифовка отдельных звеньев одной общей цепи, связывающей воедино все человечество; ошибки воспитания и руководства в том и заключаются, что отдельные звенья вынимают, над ними мудрят, точно они существуют сами по себе, а не составляют лишь часть одной большой цепи; как будто сила и пригодность отдельных звеньев в хорошей отделке их... а не в сохранении их крепости и пригнанности к соседним звеньям с целью придать движению всей цепи и ее колебаниям достаточную упругость и гибкость» (Песталоцци, 1965б, с. 545).

И.Ф. Герbart (1776-1841), видный немецкий педагог-теоретик внес значительный вклад в развитие *этической* стороны образования. Его педагогические взгляды формировались под влиянием идей Просвещения, Руссо, Локка, Песталоцци и этического учения И. Канта. В своей работе «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания» Герbart, обосновывая теорию «воспитывающего обучения», предлагает перенести идею нравственного императива Канта в педагогическую практику. Образование необходимо наполнить духовным смыслом (а не узко прагматическим), высшими ценностями. Главная цель школы, по Герbartу, – воспитание высоконравственного, добродетельного человека, развитие «человеческого в человеке». Предлагая взгляд на педагогический процесс как на стимулирование активной самостоятельной природы ребенка, Герbart видит его достижение прежде всего в реализации пяти нравственных идей: идеи самосовершенствования, идеи внутренней свободы, идеи права, идеи справедливости, идеи благорасположения.

В процессе этического развития главную ставку Герbart делает на сохранение *индивидуальности* ребенка, не формируя при этом *индивидуализма*, диалектически совмещая сочетание индивидуального и «общественного

чувства» в воспитании. Это значительное продвижение в углублении понимания идеи природосообразности: чтобы характер ребенка «принял нравственное направление», «необходимо по возможности сохранять нетронутой» его индивидуальность. «Позаботиться о том, чтобы идеи справедливости и добра во всей своей определенности и чистоте являлись действительным предметом воли, чтобы в зависимости от них определялось внутреннее, реальное содержание характера, внутренне ядро личности... вот это, а не что-либо меньшее является истинной целью нравственного просвещения... Индивидуальность необходимо по возможности сохранять нетронутой... для того чтобы характер принял нравственное направление» (Герbart, 1940 б).

Ф. А. Дистервег (1790-1866) – немецкий мыслитель, педагог-«культуролог», фактически подошел к более широкой интерпретации принципа природосообразности (который до него рассматривали, как правило, только в рамках психобиологических закономерностей развития человека). Дистервег в своем выдающемся труде «Руководство к образованию немецких учителей» описал социально-культурные закономерности, во многом определяющие условия и результаты педагогического процесса, введя термин «культуросообразность». Однако сам ученый не ставил задачей совместить понятия «культуросообразность» и «природосообразность» в единое представление о *природосообразности* (включающее и биологические, и психологические, и духовно-социальные *границы природы человека*), к которому пришли выдающиеся философы, психологи и педагоги-гуманисты последующих веков.

В то время Дистервег поставил себе задачу определить, как соотносятся в педагогике требования: «обучай природосообразно» и «обучай культуросообразно», имея в виду конкретное педагогическое взаимодействие «учитель-ученик», когда сословные, религиозные, государственные условия противостояли целям гармоничного развития всех сил и задатков ребенка. «Главный, высший закон всякого обучения» состоит в том, что оно «...должно быть согласовано с человеческой природой и законами ее развития... Чем больше культуросообразное согласуется с природосообразным, тем благороднее, лучше и проще складывается жизнь» (Дистервег, 1956). Дистервег

предложил свою возрастную периодизацию развития «духовной жизни», ввел понятие об «уровне развития ученика» как отправной точке всякого обучения. Сформулировал критерии результативности «правильного развития» ребенка в учебном процессе, развил на основе «закона постепенности» умственного развития дидактический метод непрерывности: «то обучение непрерывно, которое делает ученика способным преодолевать каждую ступень с той степенью самостоятельности, которую допускает его возраст и природа предмета, так, чтобы были достигнуты общие цели обучения: развитие самостоятельности и полное знание предмета» (там же).

По существу учением Дистервега завершался известный этап развития гуманистической философско-педагогической традиции в западноевропейской культуре, когда любой вопрос решался с позиций гуманистического педагогического идеала – с ориентацией на личностное начало и природосообразность, на единство биосоциальной, телесно-духовной природы человека. После Дистервега все более четко проявляется ориентация на рационализм, прагматизм, вытесняя за пределы своего внимания круг проблем, определяющих духовный облик человека.

В XIX – XX столетиях противоречия между классической гуманистической традицией и направлениями, избравшими ложные методологические ориентиры, еще более обострились. Это проявилось, во-первых, в усилении утилитарного, сциентистски-технократического подхода в образовании и, во-вторых, в возникшей в ответ на него маргинально-нигилистической реакции. О причинах кризиса философско-методологических оснований в педагогических системах мы говорили выше. Отметим только, что к подобным педагогическим учениям принято относить, например, технократическое направление «революции в образовании» в США второй половины XX века, представленное деятельностью таких авторов, как К. Бирайтер, П. Друккер, Р. Харнак, на которых сильное влияние оказали работы Д. Гэлбрейта (особенно его книга «Новое индустриальное общество»), А. Берли, Д. Бернхэма и других. Если суммировать ключевые идеи данного направления, то они укладываются в формулу: «образование – это ключ к манипулированию массами».

Прагматизму и утилитаризму в педагогике и психологии XIX – XX веков, как следствию позитивизма, противостояли философские, психологические, педагогические концепции представителей европейской гуманистической мысли, таких как Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер, Л.В. Лай, С. Френе, М. Монтессори, А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, К.С. Льюис, Э. Фромм. Влияние их работ на педагогику сказалось в разной мере, но главным в них был «настрой» на утверждение ценностных доминант гуманистической философско-педагогической традиции.

Американскому социологу, философу, психологу, педагогу Дж. Дьюи (1859-1952) часто несправедливо приписывают позицию, основанную на утилитаристских взглядах на школьную систему. Причиной этого недоразумения, на наш взгляд, является отождествление концепции «трудовой школы», которой придерживался Дьюи, с концепцией «профессиональной школы». Между тем, данные подходы имеют существенные различия. Для профессиональной школы главной целью является обучение определенной профессии, ремеслу, для удовлетворения, в первую очередь, интересов государства – как крупного потребителя, нуждающегося в тех или иных услугах и продуктах труда. То есть в центре системы образования находилась не личность ученика, а определенная профессия и интересы государства.

Появление подобного подхода к школьному делу связано с формированием в странах Западной Европы буржуазного общества. Если в добуржуазном обществе, выросшем на христианской традиции, перед школой стояла задача воспитания личности, обращенной к Богу, то новое, буржуазное общество нуждалось уже не в личностях, а в обезличенной массе – рабочей силе. «Школа, “фабрикующая субъектов”, не давала человеку целостной системы знания, которая учит человека свободно и независимо мыслить. Из школы должен был выйти “добропорядочный гражданин, работник и потребитель”. Для выполнения этих функций и подбирался запас знаний, который заранее раскладывал людей “по полочкам”... Возникла “мозаичная культура” (в противовес “университетской”). Возник и ее носитель – “человек массы”, наполненный сведениями, нужными для выполнения контролируемых операций. Человек самодовольный, считающий себя образованным, но

образованным именно чтобы быть винтиком – “специалист” (Кара-Мурза, с. 222).

Дьюи выступал именно против столь прагматичного подхода к образованию. В противоположность профессиональной он разработал концепцию *трудоу школы*, в центре внимания которой должны были бы находиться не интересы государственной машины, а интересы *личности ученика*. Труд у него выступает как связующее звено ребенка со всей культурой человечества, как основа для формирования у него целостного мировоззрения. В этом случае через трудовую деятельность личность развивается, поскольку здесь задействован ее творческий потенциал.

В случае профессиональной школы, напротив, труд, основанный на принуждении, оказывается лишенным главной составляющей – творчества. И вместо того чтобы стать средством развития всех способностей, труд противопоставляется личности, превращается в тяжкое бремя. Трудовая же школа, встраивая отдельную трудовую деятельность в культурную целостность, напротив, снимала с нее оковы утилитаризма. (Дьюи, 1999).

Концепцию *трудоу школы* поддерживал немецкий педагог Г. Кершенштейнер (1854-1932). Он основал сеть специализированных школ по разным видам ремесел, организовав работу в этих школах таким образом, что ученики в них научались не столько узко хозяйственной деятельности, сколько развивали способность к труду вообще.

Не менее значительный вклад в развитие гуманистической педагогики, а особенно в разработку метода природосообразности, внесла итальянский врач и педагог М. Монтессори (1880-1952). Физиолог по образованию, Монтессори разработала уникальную методику развития мыслительных способностей детей через развитие системы сенсорных и моторных восприятий и реакций. Суть этой методики заключается в том, что ребенка обучали выполнять комбинации сенсорных и моторных упражнений, усложняемых наблюдением за окружающей средой. Таким образом, педагог развивал у ребенка все органы чувств: тактильное (например, через ощупывание наборов дощечек с гладкой и наждачной поверхностью); термическое (через ощущение предметов разной температуры); барическое (с помощью разных по весу предметов); стереогностическое чувство (через распознавание разных объемных

геометрических фигур); соответственно развивались слух, глазомер, чувства вкуса, обоняния, формы, цвета.

Моторные способности развивались с помощью различных упражнений, рассчитанных на разные группы мускулов. Затем занятия переходили в игры, рисование, лепку, вырезание и т. п. Положительным в этой системе было то, что впервые в педагогике не только осознали значение физиологических особенностей ребенка, но и была разработана система уникальных упражнений для их развития (Монтессори, с. 199). Хотя нельзя не увидеть определенное ограничение в этой системе, связанное с односторонней направленностью развивающих методик только на воспитание «внешних чувств» ребенка в ущерб его «внутренним чувствам и силам».

На наш взгляд, методику Монтессори целесообразно рассматривать в качестве необходимого компонента, гармонично дополняющего дидактические системы, внимание в которых в большей мере уделяется развитию «внутренних» – интеллектуальных и социально-нравственных характеристик личности ребенка.

Незаслуженно незамеченным в истории гуманистической педагогики оказались мысли о насущных проблемах современного образования английского мыслителя К.С. Льюиса (1898 – 1963). На наш взгляд, чтобы составить более полное представление о развитии в западноевропейской классической философско-педагогической традиции понятия «социально-педагогический идеал», необходимо рассмотреть ключевые педагогические идеи этого автора. В работе «Человек отменяется или Мысли о просвещении и воспитании, особенно же о том, как учат английской словесности в старших классах» К. С. Льюис, излагая свое педагогическое кредо, пишет о том, что деятельность учителя (мы добавим – и социально-педагогический идеал) связана с некой *сверхцелью образования* – признанием объективных высших ценностей.

По убеждению К.С. Льюиса, с точки зрения развития личности ребенка (отношения к миру, обществу, природе, формирования целостной картины мира) очень важно четкое представление об идеале. Этот идеал (до кризиса гуманистических ценностей) всегда человечеством ощущался эмпирически и обосновывался теоретически. С какими-то вариациями этот идеал личности

всегда присутствовал, основанный, в свою очередь, на некоем ядре незыблемых ценностей (хотя формы выражения этих абсолютных ценностей менялись в зависимости от социокультурных условий и индивидуальных восприятий конкретных людей). Это ценностное ядро Льюис определяет через понятие, которое восточные мыслители называли «дао», другие – «естественным законом», «высшими ценностями», или «первыми принципами практического разума», – это точка отсчета, единственный исходный пункт любой ценностной системы. По мнению Льюиса, если учитель в своем экзистенциальном бытии признает «дао», то и сам стремится соответствовать «дао», и ребенка старается воспитать сообразно с «дао».

Если же «дао» и основанный на нем идеал личности отрицаются, то они должны быть заменены чем-то иным, иначе становится неясным, каким должен быть сам учитель и какие качества ученика он стремится развить. Поскольку любой учитель все же действует целенаправленно, то очевидно, что любая система образования и воспитания всегда явно или скрыто базируется на каком-то исходном фундаменте. При этом Льюис в своем трактате блестяще доказывает следующую мысль: *как только мы ставим сверхцель, идеал образования в зависимость от каких-то преходящих, прагматических целей или утрачиваем ценностный фундамент, то сразу же начинается разрушение и идеала, и самого образования.*

«Таким образом, цель обучения и воспитания всецело зависит от того, верите вы или не верите в “Дао”. Если вы верите, цель эта в том, чтобы привить ученику оценки и мнения пусть не осознанные, но достойные человека. Если не верите и не забыли логику, все чувства для вас будут какой-то мглой, скрывающей “вещи как они есть”. Тогда вы попытаетесь искоренить чувства из детской души... или оставите несколько чувств по причинам, нимало не связанным с их сообразностью правде. В последнем случае вы займетесь довольно сомнительным делом, а именно – станете «влиять» на учеников, попросту колдовать, чтобы у них в сознании сложился угодный вам мираж... Прежний воспитатель обращался с воспитанниками, как птица с птенцами, которых она учит летать; новый – как хозяин с цыплятами, которых собирается съесть» (Льюис, 1992, с.191).

Итак, при внимательном изучении наследия западноевропейских классиков философско-дидактической мысли обнаруживается, что все они опирались на единый, универсальный (хотя и выраженный в различных вариациях) педагогический идеал, в котором личностный уровень представлялся глубоко существенным и обязательно наполненным ценностным содержанием. При этом в каких-то отдельных подробностях педагогические концепции классиков философско-дидактической мысли имеют различия, обусловленные и спецификой социально-исторических условий, и неповторимостью индивидуальных черт их творчества. Кроме того, часто авторы акцентировали внимание на различных гранях педагогического идеала. Но, несмотря на это, в своем содержательном ядре данный идеал оставался неизменным и, таким образом, сохранял и продолжает сохранять свою преемственность, являясь методологическим фундаментом гуманистической традиции в образовании.

Основные представления о человеке западноевропейских гуманистов можно сформулировать следующим образом. *Человек* вписан в общее мироустройство, но и сам человек – *микромир* с потенциальным зерном истинной добродетели, которое можно прорастить только при условии правильного, природосообразного воспитания. Его внутренняя жизнь – борьба между зачатками *индивидуализма*, стремлением изолироваться ради иллюзорного благополучия, и истинно человеческим духовным стремлением к Добру, Истине, Красоте, открытостью миру и людям, потенциально присущим его истинно человеческой *индивидуальности*.

Главная цель воспитания – направить природный дар ученика, свободу воли к развитию сущностных человеческих качеств: разума, способности к формированию единой картины мира, нравственности, естественного для каждого человека «общественного чувства» (интуитивного восприятия себя как части единого человечества, всего мира в целом). И учить человека можно только природосообразно – в соответствии с законами природы педагогического процесса как социокультурного феномена и в соответствии с

природными особенностями самого ученика, опираясь на последние данные всех антропологических наук.

Развивать все высшие задатки можно лишь «изнутри», при активном участии самого ученика, поскольку семена ума, нравственности и благочестия и стремление к их развитию от природы присущи людям. Но вне действия принципа социального наследования, социальной иерархии никто сам по себе не сможет развить лучшие качества, какие бы задатки ни заложены в человеке. Воспитание цельной личности возможно только при участии нравственно зрелой и творчески активной личности наставника.

Таким образом, на основе анализа западноевропейских гуманистических философско-педагогических учений мы пришли к следующим выводам:

1) Идеал европейской классической гуманистической философско-педагогической традиции концентрируется вокруг личности, что можно рассматривать как утверждение некоего социально-педагогического императива, который можно сформулировать таким образом:

– понимание человека как носителя высших ценностей (Истина, Добро, Справедливость, Гармония, Разум, Общее Благо) и одновременно признание за личностью абсолютной ценности;

– утверждение высшей цели образования: развитие ребенка как творческой индивидуальности, укорененной в обществе, с целостным мировоззрением, базирующимся на глубоко осмысленных знаниях о мире и человеке;

– признание ведущей роли в образовательном процессе за личностью учителя-наставника, являющегося носителем основных черт педагогического идеала и отвечающего за воспроизводство культурного, когнитивного и нравственного опыта социума;

– установка на применение в обучении и воспитании только природосообразных методик и приемов, которые оптимально соответствуют био-социальной природе самого педагогического процесса в целом и одновременно резонирует с индивидуальными особенностями личности конкретного ученика. (Следует уточнить, что принцип природосообразности, оформившийся в западноевропейской традиции к концу XX столетия,

опирается на традицию целостного осмысления мира и человека в их неразрывном единстве.)

2) Только разумное руководство учителя – ключевой фигуры в процессе обучения и воспитания ученика – обеспечивает действие законов социального наследования в процессе совершенствования человека и превращения его в творческую, познающую и нравственно действующую личность. Чтобы помочь ученику развиться в подлинную индивидуальность, приблизиться к воплощению личностного идеала, учитель сам должен стремиться к развитию в себе социально активной личности, синтезирующей рациональное и нравственное начала.

§ 3. Педагогическая традиция в России: утверждение гуманистического идеала личности

Любая педагогическая теория, методология, концепция базируются на определенном философском, мировоззренческом фундаменте, взгляде на сущность и предназначение человека. Однако следует заметить, что в последнее время широкое распространение получил тезис о том, что философские (и, соответственно, философско-педагогические) учения прошлого представляют интерес лишь как объект исторических исследований, поскольку со временем устаревают и не могут рассматриваться как источники новых плодотворных идей.

По мнению ряда исследователей, этот тезис не соответствует сущности философии как особого вида знания. Так, в течение последних нескольких веков с помощью растущего числа экспериментальных данных в области естественных и точных наук все более подтверждаются и укореняются в современном мировоззрении представления древнегреческих мыслителей о строении материи, космоса, о существовании и проявлении в жизни законов бытия, выходящих за пределы освоенного человечеством знания. Это лишь одно из доказательств непреходящего значения достижений философской мысли с древнейших времен.

В непрекращающемся противоборстве между разными философскими направлениями, школами и взглядами, в напряженных философских

дискуссиях и по сей день продолжают выкристаллизовываться разные грани и аспекты единой истины, приближение к которой и является целью философии. По нашему убеждению, одним из таких путей, ведущих к познанию истины, является классическая гуманистическая философско-педагогическая традиция, которая никогда не застывала в своем поступательном развитии, и следование которой во все эпохи и во всех культурах служило гарантией верно выбранного направления, ведущего к новым открытиям и горизонтам.

Применительно к философии образования необходимо отметить, что российская традиция была достаточно цельной и монолитной и, не теряя свою уникальность и оригинальность, сохраняла неизменной сердцевину гуманистического педагогического идеала. Так, если западноевропейские авторы отмечали необходимость воспитания в человеке «humanitas», которое подразумевало благожелательность, человеколюбие, «общественное чувство» – единение; то для русской педагогической традиции наиболее характерным было близкое понятие «доброе общественника», «общего блага».

Исходные черты этого идеала были даны Владимиром Мономахом в знаменитом его «Поучении», в котором главными свойствами человека признавались: человеколюбие и трудолюбие, основанные на благочестии и религиозности. В основание человеческой жизни ставились нравственная активность и благочестие, доброе отношении ко всем окружающим людям.

Основные идеи благочестивого воспитания, заложенные Мономахом и звучавшие в древнерусских сборниках: «Пчелы», «Прологи», «Златоусты», «Измарагды» и «Домострой», были расширены и углублены в последующие века выдающимися российскими мыслителями, в которых социально-педагогическому идеалу и личности учителя уделялось особое внимание.

Среди отечественных сочинений, содержащих философско-педагогические идеи, выделялись труды таких мыслителей, как митрополит Иларион (11 век), Феодосий Печерский (1036-1074), Нестор (11-начало 12 вв.), Кирилл Туровский (1130-1182), Владимир Мономах, Епифаний Премудрый (до 1380), Нил Сорский, Стефан Пермский, Максим Грек и др. Характерными чертами их сочинений было особое внимание к нравственным вопросам, в них уже ощущались интерес к отдельной личности, сочувствие и сопереживание ей,

установка на служение общему благу, осознание важной роли института наставничества в жизни народа.

Воспитание русского человека в средние века происходило под опекой наставников (священников, книжников-монахов). В литературных памятниках того времени сохранены идеальные образы таких народных учителей. Так, например, изобразил Сергия Радонежского и Стефана Пермского древнерусский писатель Епифаний Премудрый (первая половина 15 века). В его сочинениях основатель Троице-Сергиева монастыря, великий Учитель русского народа Сергей Радонежский предстает как «учителям учитель..., неложный учитель, добрый пастырь, праведный учитель, неподкупный наставник» (цит. по: Джурицкий, 2000, с. 112).

Заметный вклад в развитие педагогической гуманистической мысли в XVI-XVII вв. внесли И. Федоров, Ф. Ртищев, В. Бурцов, С. Полоцкий, Е. Славинецкий, С. Медведев, К. Истомина. Примечательно, что они не замыкались в узко-национальных рамках, а широко использовали школьно-педагогический опыт Византии и Западной Европы, особый отклик у них находили идеи Я. А. Коменского.

На развитие педагогических поисков в России XVIII века огромное влияние оказало европейское Просвещение. Педагогические взгляды Локка, Руссо, Дидро, Монтескье, Вольтера и других просветителей переосмысливались, «переплавлялись» применительно к реалиям русской жизни, что нашло отражение в творчестве таких исследователей, как М. В. Ломоносов, И. Ф. Богданович, И. Беэцкой, Г. Н. Теплов, Ф. И. Янкевич де Мириево, Н. И. Новиков, П. А. Сохацкий, А. Ф. Бестужев.

Яркий представитель гуманистического направления русской педагогики XVIII века Н. И. Новиков (1744-1818) в трактате «О воспитании и наставлении детей» изложил свою педагогическую концепцию, отвечавшую на острые вопросы просвещения и нравственного формирования человека. Он критиковал тогдашнюю систему воспитания дворянства: родители доверяли воспитание детей зачастую случайным людям; стремились отправить за границу молодых людей, где вместо посещения занятий в университетах они вели праздный образ жизни; воспитание, как правило, было оторвано от реальной жизни, – все это, по его мнению, не отвечало задачам подлинного воспитания.

Главной задачей воспитания Н. И. Новиков считал воспитание добрых граждан, счастливых и полезных Отечеству, борющихся против «рабского состояния». Процветание государства благополучие народа, по его мнению, напрямую зависят от нравственности. Поэтому «образование ума и сердца» в юношестве вменялось им в обязанность каждого воспитателя – от родителя до правителя государства. Особое внимание Н. И. Новиков уделял идее сердца, которая является отличительной чертой русской философской мысли. Мотив сердца, прозвучал еще в педагогическом учении митрополита Московского Платона, сподвижника императрицы Екатерины II: «учение... не столько зависит от красноречия и остроумия, сколько от непорочности и чистоты сердца учителя» (цит. по: Демков, 1918).

Русские философы понимали сердце не только как важный физиологический орган, но и как средоточие высшего способа познания, синтезирующего рассудок и нравственное начало в человеческой личности. Именно эту идею и развивает Н. И. Новиков: «Следовательно, разумное воспитание состоит не только в образовании ума, но и сердца. Образовывать сердце детей называется устремлять склонности и желания их к наилучшим вещам, вливать в них владычествующую любовь ко всему тому, что истинно, справедливо и добро, и чрез это соделывать исполнение для них должности их удобным и приятным. Образование сердца...предполагает образование духа» (Новиков, с. 466).

Развивая тезис Сократа о том, что истинный разум невозможно мыслить вне нравственности, Новиков напрямую связывает *образование* с развитием сердца какместилища добродетели. «Чем справедливее мыслим мы и рассуждаем и чем удобнее и натуральнее соделался для нас сей образ мыслить и рассуждать, тем справедливее будут определения нашей воли и происходящие от того желания и отвращения. Следовательно, чем рачительнее обрабатывается и образуется разум дитяти или юноши, тем большего можно надеяться успеха в рассуждении образования его сердца» (там же).

Новиков пытается сформулировать общий свод методов «воспитания сердца», которое от природы органично для детей, уточняя при этом, что в каждом индивидуальном случае необходимо ориентироваться на конкретную личность. «*Приучайте детей действовать по усмотрениям и причинам, а не по*

слепым побуждениям или одному своему мыслию... Научайте их действовать по добрым самолучшим и благороднейшим причинам и с чистыми и благодетельными намерениями... Научайте их примечать следствия дел и поступков... Научайте их почитать добродетель не за строгую повелительницу, не за неприятельницу радости и увеселения, но за самолучший и единый надежный способ к истинному блаженству... Не позволяйте им судить ближнего с беспощадной строгостью... Приучайте их с первых лет к повиновению и уступчивости. Кто не научился сему в молодых годах, тот во всю жизнь свою бывает несчастен... Вливайте в детей ваших владычествующую любовь к истине, праводетельности и чистосредечию. Они им природны... Старайтесь влиять в них искреннюю любовь и благоволение ко всем человекам, без различия состояния, религии, народа или внешнего счастья... Наконец, научайте их терпению в страдании, бодрости и постоянству в несчастии, смелости и неустрашимости во всяких обстоятельствах» (там же, с. 468-477, 481-483).

В XIX-XX столетиях были расширены и углублены задачи и проблемы, поставленные предшествующими веками. Большое значение механизмам социального наследования, нравственной культуре учителя придавали Г.В. Белинский, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский, М.А. Бакунин, К.П. Побеносцев, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, И.А. Ильин, В.В. Розанов, Д.И. Менделеев, П.Ф. Каптерев, С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, В.П. Вахтеров, М.И. Демков, В.Н. Сорока-Росинский и др. Все они последовательно отстаивали позиции гуманистической философско-педагогической традиции, полагая, что учить других может только высоконравственный человек, и, следуя Платону, указывали, что воспитание есть предуготовление к добродетели.

В.Г. Белинский (1811-1848) критиковал сословность в образовании (аналог современного понятия «селекционности») как идущую вразрез с принципом всеобщности образования. В противовес господствующему сословно-профессиональному подходу он опирался на гуманистический идеал общечеловеческого воспитания. «Под человечностью мы разумеем живое соединение в одном лице тех общих элементов духа, которые равно необходимы для всякого человека, какой бы он ни был нации, какого бы ни был звания, состояния, в каком бы возрасте жизни и при каких бы обстоятельствах

ни не находился, – тех общих элементов духа, которые равно необходимы для всякого человека, которые должны составлять его внутреннюю жизнь, его драгоценнейшее сокровище и без которых он не человек» (Белинский, 1954 б, с. 84).

Развивая идею всечеловечности воспитания, Белинский перекликается в своих мыслях с Руссо. «Главная задача человека во всякой сфере деятельности, на всякой ступени в лестнице общественной иерархии – быть *человеком*... Первоначальное воспитание должно видеть в дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человека, который мог бы впоследствии быть тем или другим, не переставая быть человеком... Чем глубже натура и развитие человека, тем более он человек и тем доступнее ему все человеческое» (там же, с. 82, 84).

Белинский выделял два рода образования – общечеловеческое и специальное. По его мнению, до определенного возраста все люди должны приобщаться к плодам одного и того же общечеловеческого воспитания. Специальное воспитание можно начинать только на основе общечеловеческого. Тогда только человек сможет состояться и нравственно, и профессионально. Нравственно состоятельным может называться тот человек, который приучился с ранних лет подчинять материальную сторону жизни нравственной и духовной, т. е. переплавлять инстинкт к добродетели в сознательное стремление к высшему идеалу добра, истины и красоты.

Белинский выступал против упрощенно-материалистического взгляда на социальный фактор в воспитании. Он по-своему переосмыслил применительно к педагогике учение Платона о врожденных идеях, совмещая его с принципом природосообразного воспитания Коменского. «Нет, не белая доска душа младенца, а дерево в зерне, человек в возможности» (там же, с. 82–83).

Белинский уподоблял воспитателей садовникам, которые не только опекают растение, но и ухаживают за почвой, на которой оно произрастает. В таком тонком деле, по Белинскому, каким является воспитание, необходимо учитывать все условия жизни и черты индивидуальности ребенка; нельзя произвольно переделывать его природу, и наклонности; нельзя не учитывать определенные периоды его «возрастания, не сообразуясь с которыми можно затушить в нем всякое развитие». Главным орудием воспитания Белинский

объявлял любовь, а целью (в соответствии с классической традицией гуманизма, берущей начало еще с античных времен) воспитания – «человечность (die Humanitat)» (там же, с. 83–84).

К.Д. Ушинский (1824-1875) – признанный основатель научной педагогики в России, выдающийся ученый XIX века. Он также развил ряд идей французского Просвещения, представители которого все важнейшие социальные явления детерминировали природой человека. Развивая это положение («все общественные явления выходят из частных психических явлений»), Ушинский подвел под идею природосообразности образования научную методологическую базу, суммировав научные данные всех антропологических наук и экстраполировав их в педагогику. Одной из важных задач в своей научной деятельности Ушинский считал построение такой педагогической теории, которая базировалась бы на идее единства и нераздельности душевной и материальной жизни, целостности личности человека.

Ушинский связывал с реализацией гуманистического подхода в образовании решение ряда серьезных социальных проблем. Подмечая признаки «того торгашеского направления, которое из жизни стало проникать и в школы», он пытался предупредить развитие этого негативного процесса «гуманизацией образования», под которой он понимал «вообще развитие духа человеческого», и надеялся, «что человечество, наконец, устанет гнаться за внешними удобствами жизни и пойдет создавать гораздо прочнейшие удобства в самом человеке, убедившись не на словах только, а на деле, что главные источники нашего счастья и величия не в вещах и порядках нас окружающих, а в нас самих» (Ушинский, 1974 б, с. 177, 178, 249).

Ушинский много внимания уделял значению личности учителя в деле обучения и нравственного воспитания. Как он писал, не школа и не ее «немые стены» сохраняются в воспоминаниях воспитанников, но прежде всего «величественный образ их энергичного и добродетельного воспитателя, который учил их более собственным примером, всегдашним одушевлением, всегдашней готовностью на самопожертвование для их блага, нежели словами» (Ушинский, 1988б, с. 178). В реализации нравственного принципа в образовании он первенствующую роль отводил учителю, отмечая, что через

личность учителя у учеников вырастает нравственный принцип, формируется система жизненных ценностей. «Нравственное чувство, благороднейшее и нежнейшее растение души человеческой, требует большого ухода и присмотра, чтобы вырасти и окрепнуть... И никто лучше педагога не сможет справиться с этой сложнейшей задачей, причем успех здесь предопределяется высокой духовностью его личности» (там же, с. 31).

Подобно западноевропейским классикам, К.Д. Ушинский, наряду с другими представителями русской философско-педагогической традиции, задачи и цели воспитания трактовал в широком социальном контексте взаимодействия личности и общества, выдвигая на первое место формирование нравственных качеств человека, стремящегося к высоким идеалам. Поэтому в качестве главной цели воспитания ставилось воспитание в личности потребности к развитию в себе нравственной зрелости и активности, а в педагогическом идеале еще более заметно проявлялась идея «добротного общественника». «В обществе других людей человек ищет или среды для своей душевной деятельности, или пополнения недостатка ее: в первом случае он вносит в нее свою самостоятельную мысль, во втором он, снедаемый внутренней бездеятельностью, ищет развлечения». Но, по мнению Ушинского, есть самый верный путь, когда «человек вносит в общество свою самостоятельную мысль, усиливая ее всем тем, что дает ему общество, так что душевная деятельность человека удвоится... Правильно развитой человек именно и будет находиться в таком истинном отношении к обществу: он не утратит в нем своей самостоятельности, но и не оторвется от него своей самостоятельностью... Дело же воспитания состоит именно в том, чтобы воспитать такого человека, который вошел бы самостоятельной единицей в цифру общества» (Ушинский, 1974б, с. 483).

Подчеркнем еще раз: в русской философско-педагогической традиции во взаимодействии общества и личности особое значение отводилось личностному началу, которое обязательно должно быть связано с интересами общества. При этом нравственные основы должны стать личностно пережитыми качествами и не оставаться чем-то внешним. Образование должно ставить своей целью развитие личности, тем самым содействуя укреплению личной инициативы, критического отношения к окружающей действительности и стремления

воплощать в жизни лично осознанную истину и лично осознанную нравственность.

На эти важные стороны воспитания указывал в своих педагогических трудах К.П. Победоносцев (1827-1907). «Каковы бы ни были природные свойства воспитанника... долг воспитателя возбудить в нем самостоятельную жизненную силу и утвердить в нем сознание, что он может и должен сам содействовать своему духовному росту во всякое время, – и теперь, и тогда, когда не будет около него учителей и воспитателей. Для этого необходимо прежде всего сообщать и привить ему добрые навыки и способность умножать их впоследствии» (Победоносцев, с.163).

Положения о гармоничном существовании личности в обществе и о глубинной природе их взаимосвязанности разрабатывал на рубеже XIX-XX веков П.Ф. Каптерев (1848-1922). Он напрямую связывал проблему гармонизации взаимодействия личности и общества с понятием социально-педагогического идеала. «Таким образом, самая сущность педагогического идеала выражается словами: добрый общественник ... педагогический идеал, как все человеческое, изменчив; но основа идеала, его общий облик общечеловечны и останутся теми же всюду» (Каптерев, 1982б, с. 198). Развивая понятие гуманистического педагогического идеала применительно к личности учителя, Каптерев указывал на синтетичность мышления, разносторонность в умениях и знаниях как на качества, необходимые учителю, чтобы он мог в полной мере реализовать свое предназначение. «Учитель народной школы...должен быть не только преподавателем, обучающим детей начаткам знания, но и воспитателем...Человек во всей совокупности и целостности своих свойств и сил – вот объект деятельности народного учителя, а не только ум учащихся...Он просвещенный отец своей семьи – школы, заботящийся об удовлетворении всех потребностей детей, а не только любознательности...Он объясняет и солнечное затмение, и обязанности деревенского старосты и волостного писаря. Учитель есть одна из главнейших умственно-нравственных сил в деревне, он источник света и разума» (Каптерев, 2000, с.80).

Н.Ф. Бунаков (1837-1904) внес существенный вклад в разработку краеугольного понятия в педагогике «идеал», пытаясь найти ответы на вопросы: какие именно нравственные качества должна развивать в учениках

школа? к развитию каких стремлений и наклонностей она должна направить свою деятельность? во имя какого идеала она должна действовать, чтобы не блуждать в потемках, а ясно сознавать, куда ведет своих учеников? Чтобы ответ не был расплывчатым и произвольным, необходимо было поставить впереди ясную цель-идеал. «Идеалы никогда не теряли и не могут потерять значения и смысла в человеческой жизни, пока человек будет оставаться человеком... И чем отчетливее, возвышеннее и благотворнее идеалы, господствующие в обществе, тем больше... благородства, человечности в жизни, совершающейся под их влиянием» (Бунаков, 1953 б, с. 242–243).

Высоко оценивая значение самостоятельности учеников, их личного интереса, ведущую силу в процессе привития им стремления к нравственному идеалу Бунаков видел в личности учителя. Он попытался определить самые существенные черты социально-педагогического идеала для народной русской школы: любовь и уважение к труду, самостоятельность учеников, образец-пример учителя, порядок и дисциплина. Последнюю исследователь рассматривал как законное основание школьной жизни, не противоречащее идее взаимоуважительных отношений между учителем и учениками. «Как блюститель ее, учитель в своих действиях должен быть последователен и справедлив; но в то же время не должен забывать и того, что перед ним не куклы, а люди; что разумная дисциплина состоит только в известной мере подчинения личных интересов общим... а не в уничтожении личности с ее особенностями, не в мелочной регламентации каждого движения и каждого слова... Он должен в известной степени знать личность каждого ученика и действовать сообразно с личными особенностями» (там же, с. 248).

М.И. Демков (1859-1935) также говорил о том, что никакая деятельность, и в первую очередь воспитательная, невозможна без ясно осознанного идеала. «Идеал – это тот светоч, который освещает деятельность человека и руководит всеми его начинаниями и предприятиями... Человек без идеала – это то же, что архитектор без плана» (Демков, с. 25–26).

В.В. Зеньковский (1881 – 1962), представитель религиозного направления в русской философии, создал оригинальное педагогическое учение, исходя из принципов христианской антропологии. Он ставил своей задачей, избегнув механического переноса христианских постулатов в построения современной

ему педагогики, раскрыть подлинную связь основ педагогики с христианским пониманием человека. С этих позиций он попытался разрешить существующие в современном ему обществе противоречия в понимании парных понятий - свободы и дисциплины, личности и социальной среды, индивидуального и универсального через понятие соборности.

В своем труде «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» он утверждал, что понятие личности является основным и центральным понятием в педагогике, но оно раскрыто лишь частично. В современных ему педагогических теориях действительно присутствовало понимание того, что все навыки и знания должны быть усвоены изнутри, усилиями самой личности и что важной задачей воспитания является извне приходящий материал превратить «во внутренне обусловленные силы и движения души» (Зеньковский, с. 28). Но вся сложность вопроса заключалась в том, что понятие личности было редуцировано и внимание педагогов обращалось не к центру личности, а к ее периферии, что в конечном итоге, по мнению Зеньковского, приведет к индивидуализму (подобная подмена личностного подхода заметна и в современных исследованиях по педагогической проблематике).

Как полагал Зеньковский, причина этого кроется в том, что в абсолют возводится «периферия личности» (там же, с. 32), а это противоречит «системности и единству мира, в котором множественность личностей не устраняет их живой связанности и взаимозависимости». «Личность связана всегда с каким-либо социальным целым, она включена в порядок природы, в своей внутренней жизни обращена к миру ценностей... Слепое преклонение перед началом личности ведет к педагогическому анархизму, к отрицанию объективных принципов воспитания» (там же, с. 28-32).

По существу, Зеньковский пытался указать на последствия, к которым неизбежно ведет редуционизм в понимании гуманистического идеала, корни которого лежат в философских концепциях, отрицающих существование объективных высших ценностей и утверждающих на этой основе плюралистическое отношение ко всем этическим проявлениям человека – вне границ «добра – зла», «истины – лжи», «прекрасного – безобразного», «свободы – произвола».

Исходную основу подлинного развития индивидуальной личности образует не «я», а «мы» и следование узко индивидуальному началу приводит к разрушению целостности в человеке и устремленности его к добру. Зеньковский считал, что согласовать идею личностного подхода в воспитании с развитием истинной индивидуальности можно только через соборность (коллективное духовное начало). Но осуществить эти важнейшие задачи педагогики можно только через правильное понимание свободы и развитие ее в ребенке.

В конечном итоге проблема свободы трансформируется в проблему направленности личности ребенка к добру. «Проблема воспитания в ребенке добра или направления ребенка к добру есть не частичная проблема воспитания, а главная и основная проблема... Есть какая-то непобедимая пошлость в том, чтобы в воспитании забыть о центральности, существенности темы добра, чтобы ее отодвинуть куда-то, сложить с себя ответственность за нее, предоставить ее свободе ребенка и отказаться от того, чтобы вести его к добру. Когда так говорят о свободе, то в сущности играют словами: ведь вся загадка свободы в человеке в том и состоит, что свобода не связана изнутри с добром» (там же, с. 36).

Рассуждая о природе взаимодействия «я» и «ты», личности и общества, индивидуального и всеобщего, Зеньковский во многом опирается на концепцию всеединства В.С. Соловьева, применяя ее основные положения к проблемам воспитания. Как известно, согласно идее всеединства, начало личности есть то, что отличает на социальном (не витальном) уровне одного человека от другого, в чем коренится вся глубина индивидуального своеобразия. Человечество есть и сумма людей, но и больше – оно есть единый организм, разделенный в пространстве и времени, но сохраняющий свою единую сущность. И как о единственно возможном условии выхода из цивилизационного тупика В. С. Соловьев говорил о достижении сизигического социального единства, понимая под термином «сизигия» такое сочетание, соединение, которое «предполагает истинную раздельность соединяемых, т. е. такую, в силу которой они не исключают, а взаимно полагают друг друга» (Соловьев, 1998а, с. 499), *не теряя при этом, а, напротив, приобретая истинную индивидуальность*. Только в этом ключе, по мысли Зеньковского,

можно решить проблему воспитания истинной индивидуальности – ориентируясь не на периферию личности (психофизиологические особенности и узкое маленькое «эго»), а на ее *центр* (социально-гуманистический идеал).

Таким образом, Зеньковский фактически попытался привнести в педагогическую мысль основные идеи русской религиозной философии – о целостном человеке, об иерархической структуре души, о самобытности личности (в духе христианского персонализма), о «супернатурализме» (вере в сверхнаучную тайну жизни), примате нравственной сферы и утверждении соборных корней индивидуальности. И хотя учение Зеньковского содержит ряд спорных вопросов, относящихся к проблеме христианских догматов, тем не менее оно заслуживает самого серьезного внимания как источник конструктивных идей для переосмысления и пересмотра ряда устоявшихся стереотипов как в теории, так и в современной педагогической практике.

С.И. Гессен (1887-1950) в своем трактате «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» изложил универсальное учение, основанное на синтезе педагогики, психологии, философии, науки и политики. Он писал, что его «привлекала возможность явить в этой книге практическую помощь философии, показать, что самые отвлеченные философские вопросы имеют практическое жизненное значение, и что пренебрежение философским знанием мстит за себя в жизни не менее, чем игнорирование законов природы» (Гессен, с. 20).

Именно с этих позиций Гессен дал глубочайшее философско-педагогическое освещение вопросов соотношения национального и общечеловеческого, школы и государства, свободы и авторитета, трудового и профессионального образования, раскрыл проблемы соотношения свободного воспитания и культуры, личности и общества.

Говоря о сущности личности, раскрывая ее онтологическую основу, Гессен, как и Зеньковский, по существу, решал проблему социально-педагогического идеала, ориентации в жизни и воспитании на высшие ценности. Вспомним, что в гуманистических философских учениях на протяжении всей истории человечества, как бы они ни различались, признавалась объективная ценность: в них всегда присутствовало четкое представление о том, что одни чувства, действия и мысли соответствуют

высшей истине, другие – не соответствуют. Иначе говоря, существуют объективные ценности, высший идеал, ориентируясь на которые человек реализует свою высшую природу. Гессен трактует понятие идеала применительно к личности как «сверхличное».

По Гессену, отвергая «сверхличное», мы разрушаем саму личность, отвергая «сверхличное» в воспитании, мы разрушаем само воспитание. Личность не статичное, но динамичное понятие, она не дается готовой, а всегда находится в процессе созидания. Структурирующим началом личности, полагает Гессен, является действие, но не всякое, а непрерывное, устойчивое действие. Личность – это развитие, для которого необходимо сохранение старого в новом. «Но для этого необходимо, чтобы действия человека были пронизаны единством направления, общностью превышающей каждое из них в отдельности задачи, последовательными этапами в разрешении которой они являются».

Это значит, что личность обретается только через работу над сверхличными задачами. Она создается лишь творчеством, направленным на осуществление сверхличных целей науки, искусства, права, религии, хозяйства... Без пронизанности наших действий сверхличными целями они не продолжались бы одно в другом, но чисто механически примыкали бы друг к другу, не образуя целостного и непрерывного единства... Это не значит... что “верность личности себе самой” означает верность ее в течение всей жизни какому-нибудь одному делу... Нет, сплошь и рядом, чтобы остаться верным самому себе, надлежит отказаться от школы, программы, задачи, убеждений, которым следовал. Но в самом этом отказе от старых задач и целей должно сохраниться единство жизненного пути, единство того последнего задания, которое личность осуществляет в течение всей жизни, последовательно находя это задание воплощенным для себя в тех или иных конкретных целях и задачах» (там же, с. 73–75).

По Гессену, никакая деятельность невозможна без ясно осознанного «сверхличного», или идеала. Идеал – это тот свет, который направляет все помыслы, всю деятельность человека. Чем бы ни занимался человек; чтобы результаты его труда были более или менее эффективными, он должен дать себе отчет, во имя чего он трудится, чему служит и во что верит. Участь

человека, живущего без идеала, незавидна. Но представление о «сверхличном», идеале, само по себе в воспитываемой личности не оказывается, и потому идеал, как нечто образцовое, привносится извне воспитанием. В противном случае личность не разовьется, так как не будет структурирующего воздействия идеала на личность.

Гессен полагает, что как личность отдельного человека, так и коллективная личность народа находятся в постоянной динамике приближения к идеальному бытию, в устремлении к сверхличному началу. Но они теряют свою индивидуальность и центрированность, если отрываются от сверхличного начала. «Как дисциплина возможна через свободу, а свобода – через закон долга, так и индивидуальность возможна через сверхиндивидуальное начало. И потому, если “будь свободен” означало для нас “будь самим собою”, то и подлинный смысл “будь самим собою” есть – “стремись к высшему, чем ты”» (там же, с. 78).

И.А. Ильин (1882-1955), яркий представитель религиозного направления в русской философии, также не мог не обратиться в своих трудах к проблемам учительства и нравственного воспитания будущих граждан России. Будучи современником эпохи исторических катаклизмов, осмысливая их причины и возможные последствия, он понимал, что кризис русской культуры начала XX столетия гораздо глубже кризиса в сфере экономики и политики, поскольку затрагивает фундаментальные основы национального бытия. В работе «О русской идее» Ильин размышляет о важнейшем атрибуте осмысленного бытия личности – духовно-национальном сознании. По его мнению, процесс развития национального самосознания глубинно связан со всеми сферами жизни общества, в том числе и сферой образования.

Все сферы жизни народа непосредственно укоренены в «идее созерцающего сердца», сердца любящего, наполненного глубокими религиозными переживаниями, этнически, конфессионально и социально терпимого; сердца, лишённого гордыни и чувства превосходства, знающего суть национальной культуры. «Созерцающее сердце» – это сердце творческой свободы и живой ответственной совести, правовой интуиции, целостного миропонимания и истинного братства, бытийное воплощение которого возможно только через целенаправленное воспитание, формирование в народе

«культуры сердца». «Что такое русское воспитание без сердца и без интуитивного восприятия детской личности? Как возможна в России бессердечная школа, не воспитывающая детей к предметной свободе?.. Куда заведет нас новое рассудочное доктринерство?.. Как разрешим проблему нашего многоплеменного состава, если не сердцем и не свободно?» (Ильин И. А., 1992, с. 443).

Напряженное восхождение национального духа, необходимое России для прорыва в достойное будущее, по Ильину, немыслимо вне целенаправленного воспитания и развития в русском обществе национальной идеи, национального самосознания: «России же нужен не шум, а *ответственная идея*, – на десятилетия, на века... Эта идея должна исходить из *самой ткани русской души и русской истории*, из их *духовного глада*. Эта идея должна говорить о главном в русских судьбах – *и прошлого, и будущего*; она должна светить целым поколениям русских людей, осмысливая их жизнь и вливая в них бодрость... Это есть *идея воспитания в русском народе национального духовного характера*... Углубить и укрепить в жизни русский национальный духовный характер значит научить русского человека духовно быть, самостоятельно творить и отстаивать свою родину» (Ильин И. А., 1991, с.8-10).

Ильин подчеркивает, что важнейшая миссия воспитания национального духовного характера и возрождения России в первую очередь возложена на учительство. «Поэтому судьба будущей России лежит в руках *русского учителя*, – преподавателя школы и гимназии, а также профессора, который есть учитель учителей... Русский учитель должен прежде всего продумать и прочувствовать до конца свою великую национальную задачу. Он не специалист по ликвидации безграмотности, а *воспитатель русских детей*. Он должен знать и понимать, что дело не только в развитии наблюдения, рассудка и памяти, а в пробуждении и укреплении духовности в детях. Поэтому он должен сам твердо и ясно постигнуть, что есть *духовное начало в человеке*, как надлежит будить его в детях, укреплять и развивать, как можно пробудить в ребенке... совесть достоинство, честь, художественный вкус, братскую сверхклассовую солидарность, правосознание, чувство ответственности, патриотизм» (там же, с.12-13).

Действительно, существование и поступательное развитие общества трудно представить вне понятий «учитель-наставник», «старший рода». Вся история цивилизации держится на действии закона культурной преемственности, социальной иерархии, который имеет глубокие корни и в русской культуре. Причем русские мыслители решающую роль в действии закона социальной иерархии отводили личности учителя. И не случайно размывание традиции уважительного отношения к учителю, к старшим крайне разрушительно сказывается на состоянии всех сфер социальной жизни.

В 30-е годы прошлого столетия русский философ Георгий Петрович Федотов (1886-1951) отмечал в «Письмах о русской культуре», что «поколение не помнящих родства» – это вовсе не исключительно русское явление. Оно было подготовлено всем ходом европеизации и модернизации, начавшихся в России во второй половине XIX века. Возможность преодоления духовного и культурного кризиса Федотов так же, как и Ильин, связывает с формированием интеллектуальных патриотических сил («культурной элиты»), воспитанных на высоких духовных ценностях и традициях отечественной и мировой культуры. «Но основная проблема воспитания и здесь та же самая: создание элиты, культурного неравенства. Потрясенные фактом общественного неравенства – действительно безнравственного и уничтожающего возможность подлинного национального общения, – мы проглядели ценность и вечность духовной иерархии. Должно быть расстояние между писателем и читателем, между мыслителем и популяризатором. Иначе нечему будет учить» (Федотов, с. 412).

Знакомясь с этими глубокими мыслями, поражаешься их исторической зоркости. Действительно, для духовной жизни современной России проблема наставника, учителя, культурной элиты стоит как никогда остро. Сколько сейчас предпринимается осознанных и неосознанных попыток элиминировать само понятие культурной иерархии, хотя именно закон духовной иерархии обеспечивает действие механизмов социального наследования, передачи культурного опыта от поколения к поколению. Именно на основе почитания старших, учителей, представителей духовной элиты, традиционно укорененного в русской ментальности, вырастает восхождение национального духа.

Призыв Г.П. Федотова к интеллектуальной элите осознать свою важную миссию в деле возрождения России в полной мере можно адресовать и современному учительству. «Ныне поставленная на колени перед властью и народом...элита, во имя достоинства культуры, должна потребовать и уважения к себе. Должна научиться бороться за свое собственное достоинство и право, умея отличать достоинство от интересов и право от привилегий. Она должна занять в обществе подобающее ей место: не привилегированной касты, но всеми признанной духовной аристократии: место первого среди равных» (там же, с. 415-416).

Впоследствии мысли о необходимости привлечения всего потенциала системы образования для возрождения России, как и многие другие идеи русских мыслителей, получили свое дальнейшее развитие. Так, отечественная философско-педагогическая мысль существенно продвинулась в теоретическом обосновании и развитии прикладного содержания принципиальных идей классической гуманистической традиции, таких как культуросообразность, субъектность обучения и воспитания. Также удалось более полно развить понимание сущности принципа идеалосообразности в образовании. В первой половине XX века эти достижения связаны с именами С.А. Рачинского, С.Т. Шацкого, П.П. Блонского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др. (Мы не будем здесь специально останавливаться на учениях этих замечательных мыслителей, так как это тема отдельного научного исследования.)

В 40-80-ые годы XX века, время взлета философских, психологических поисков и открытий, русские исследователи обогатили новейшими научными данными принцип природосообразности применительно к когнитивному развитию личности ученика. Все их усилия были направлены на поиск оптимизации процесса обучения, на создание более совершенных методик, способствующих раскрытию всех творческих сил и задатков детей. Это нашло отражение в исследованиях Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, А.В. Петровского, В.А. Петровского, А.Р. Лурии, Н.А. Менчинской, А.В. Брушлинского, А.В. Запорожца, А.А. Леонтьева, Н.Ф. Талызиной, Э.В. Ильенкова и других.

Научное наследие Э.В. Ильенкова (1924 – 1979) содержит огромный потенциал для решения самых сложных проблем в современном образовании.

Мы остановимся лишь на одной из множества исследуемых им тем – проблеме личности и ее формирования в процессе образования. Говоря о личности, Ильенков исходил из понимания образования в самом широком смысле слова – как процесса «индивидуального присвоения исторически сложившейся культуры во всем многообразии ее форм и видов» (Ильенков, 1991б, с. 378).

В соответствии с проектом реформирования образования Российской Федерации (Реформирование образования. Стратегия развития Российской Федерации до 2010 года, с. 6, 14 – 15) сейчас взят курс на многовариативную систему образования. В целях создания оптимальных условий для раскрытия творческих задатков детей с различными способностями программы в школах предполагается уйти от единой образовательной базы и обеспечить возможность реализации вариативных образовательных программ, каждая из которых узко ориентирована на развитие определенных способностей школьников.

По этому поводу Э.В. Ильенков в свое время писал, что на самом деле опасности унификации личности учащихся, если они будут обучаться по единой программе образования, не существует. Более того, он утверждал, что «биологически каждый индивидуум имеет равные возможности к развитию в любом из социально заданных современной ему культурой направлений специализации. Попросту говоря, природа не предопределяет, кем кому именно быть, какую именно специализацию обретет при жизни деспециализированный мозг. Последнее (специализация) есть следствие чисто социальных, но ни в коем случае биологических процессов» (там же, с. 374).

Ильенков отмечал также, что «чем шире культурная база, к которой приобщаются индивидуумы, чем шире круг индивидуумов, с колыбели приобщающихся к культуре, тем больше простора и возможностей для появления и проявления индивидуальных особенностей, склонностей, увлечений, тем полнее реализуется генетический потенциал у каждого индивидуума и вида в целом» (там же, с. 375). Этот вывод явился результатом размышлений философа над проблемой соотношения «всеобщего» и «одинакового».

С точки зрения диалектической логики, «всеобщее» понимается как синоним закона, который лежит в основе управления массой индивидов и

который проявляется в действиях каждого из этих индивидов вопреки (и благодаря) их неодинаковости. По Ильенкову, всеобщее – это «синоним конкретной взаимосвязи, объединяющей в одно целое, в одну конкретность... бесконечное множество бесконечно разнящихся между собой индивидов (безразлично, каких именно – людей или листьев на дереве, товаров на рынке или микрочастиц в “ансамбле”). Так понимаемое всеобщее и составляет сущность каждого из них, конкретный закон их существования. А одинаковость их лишь предпосылка, лишь предварительное условие их «конкретной всеобщности», т. е. объединения в конкретное целое, многообразно расчлененное внутри себя» (там же, с. 390).

В таком случае процесс возникновения личности следует рассматривать как преобразование «биологически заданного материала» через воздействие социальной действительности, которая существует вне зависимости от этого материала. Данный процесс принято называть «социализацией личности». Однако Ильенков уточнял, что такое понимание не совсем верно, так как исходит из представления о том, что личность может как-то существовать до своей «социализации», но в действительности «социализируется» ребенок, которому еще лишь предстоит превратиться в личность, т. е. личность возникает именно в процессе социализации.

Ребенок социализируется в процессе усвоения от других людей человеческих способов отношения к окружающему миру, параллельно с которым «внутри его органического тела и возникают, формируются, образуются и специфически человеческие органы, завязываются нейродинамические структуры, управляющие его специфически человеческой деятельностью, т. е. структуры, реализующие личность... Именно всестороннее, гармоническое (а не уродливо однобокое) развитие каждого человека и является главным условием рождения личности, умеющей самостоятельно определять пути своей жизни, свое место в ней, свое дело, интересное и важное для всех, в том числе и для него самого» (там же, с. 398, 414).

Иными словами, человек не может развиваться в целостную личность вне тесного взаимодействия с другими личностями. При этом, подчеркивал Ильенков, чем более полно и разносторонне становящаяся личность

соприкасается с культурным опытом социума, тем больше у нее шансов обрести в процессе социализации свою неповторимость, уникальность и такую невоспроизводимость сочетания черт и свойств, при которой совершенно невозможно «предсказать заранее с математической точностью ее состояние и поведение в заданных обстоятельствах».

Данные рассуждения Э.В. Ильенкова подводят нас к следующим важным заключениям. Во-первых, если признать истинность тезиса об уникальности каждой человеческой личности и неповторимости процесса ее формирования, то мысль о возможности формализации, жесткого программирования, алгоритмизации как процесса обучения, так и его результатов представляется явно необоснованной. Во-вторых, поскольку в процессе образования ребенка живой контакт с личностью наставника является насущно необходимым, различные технические устройства ни в коей мере не могут рассматриваться как средства замены (пусть даже частичной) личности учителя в процессе обучения.

И, в-третьих, исходя из логики современных реформ во всех сферах российского общества, – установка на «дифференциацию образовательного процесса путем развития вариативных образовательных программ, ориентированных на различные контингенты учащихся» (Реформирование образования) в действительности означает возвращение к сословности в образовании (на современном языке – социальной селекционности), которая закроет доступ к фундаментальным знаниям детям из малообеспеченных семей.

Негативные тенденции в образовательной практике, о возможном усилении которых предупреждал Э.В. Ильенков, заметно проявились и приняли форму глубокого кризиса на рубеже XX и XXI веков, в период либеральных российских реформ, когда в обществе стали доминировать узко прагматичные, рыночные установки, когда все накопления и достижения гуманистической педагогики оказались невостребованными. Но, тем не менее, линия гуманистической философско-педагогической мысли не прерывается и по сей день. Существует целое направление в социогуманитарном знании, отстаивающее гуманистические позиции в образовании. Подобные исследования издаются в монографиях, публикуются в научных журналах: «Человек», «Философия образования», «Вопросы философии», «Педагог» и др.

В этой связи представляют интерес результаты исследований, которые были представлены и обобщены в монографии «Философия образования в условиях духовного обновления России». Авторы монографии поставили своей задачей на основе диалектико-материалистического подхода, исходя из современных реалий, переосмыслить проблему возрождения российского общества и определить оптимальные пути ее решения через применение в образовательной практике наиболее продуктивных философских, психолого-педагогических учений о человеке и процессе познания. Мы остановимся на тех положениях данной монографии, которые имеют самое непосредственное отношение к теме нашего исследования.

По мнению авторов монографии, в отечественной педагогической практике незаслуженно забыты восходящие еще к временам Сократа основы классической философии образования, где под процессом познания понималось, прежде всего, развитие интеллектуального, нравственного, творческого потенциала в их единстве – как «всех сущностных сил человека» (Гончаров, Филиппов, 1993, с. 197).

В современной школе осуществляется трансляционная модель образования, где учитель формально транслирует знания, не задаваясь целью создать такие условия, при которых эти знания, пропущенные через эмоционально-чувственную сферу каждого ученика, становились бы достоянием его личного опыта. (Конечно, данное замечание относится к общему состоянию современной педагогической практики; понятно, что всегда были талантливые учителя, чей педагогический дар позволял им добиваться максимально полного развития творческих способностей у их воспитанников. Но, к сожалению, число таких учителей относительно невелико).

Одной из многих причин подобного положения дел является отсутствие государственной заботы об улучшении условий учительского труда и несовершенная система его оценки, в которой главным долгое время считался, например, такой показатель, как «100-процентная успеваемости учащихся». В погоне за пустыми цифрами работа учителя на уроках становилась все более формальной. В итоге в учебном процессе задача формирования самостоятельного мышления стала сводиться лишь к усвоению логических структур знания. Подобная «дидактика делает процесс познания дискретным,

сводя результаты познания к формализованной, лишенной противоречий системе знаний, которая преподается, сообщается как факт, рассчитанный для запоминания и воспроизведения...заученные знания становятся достоянием лишь кратковременной памяти, но не активного мышления» (там же, с. 249-250).

Как же перевести педагогический процесс на истинно творческую основу, каким способом привить современной школе методики развития самостоятельного продуктивного мышления, с помощью которого у каждого ученика вырабатывалась бы индивидуальная, творчески активная тактика познания? Для достижения этих целей каждому специалисту в области педагогики необходимо четко осознать одно из важнейших условий индивидуального процесса развития мышления и когнитивной деятельности – знания должны быть пропущены через эмоционально-чувственную сферу личности учащегося, иначе говоря, *знания должны быть пережиты как личный опыт.*

Механический же способ усвоения знаний (в частности, подготовка к ЕГЭ строится на «натаскивании» учащихся на решение тестовых заданий), который сейчас доминирует во всех формах обучения, если и дает какие-то результаты, то они, как правило, сводятся к простейшей констатации сведений, касающихся лишь внешних признаков познаваемых явлений и объектов. Чисто механическое запоминание материала исключает непосредственное переживание, а значит, не способствует пониманию сущности усвоенного, что в свою очередь ведет к закреплению как ведущего мотива обучения – желание воспроизвести нужный объем информации на экзамене или контрольной работе, и не более того.

«Переживание – это пограничная полоса между знаниями и чувствами в структуре сознания, закрепляющая соответственно опыт фактов и опыт отношений, приобретаемый индивидом... Переживание – это принадлежность живой конкретной личности, выраженное в субъективной оценке всего того, что сознанием зафиксировано в процессе познания» (там же, с. 233). Для того чтобы знание действительно было личностно пережито и могло быть творчески применено в практической деятельности, предлагается использовать метод разрешения противоречий. Высокий эффект этого метода объясняется тем, что

правильно организованное мышление изначально предполагает органичное применение метода разрешения противоречий. Этим и отличается диалектический (продуктивный) тип мышления от недиалектического (непродуктивного).

Авторы монографии подчеркивают возрастание роли личности учителя в системе обучения, нацеленной на формирование продуктивного типа мышления учеников. «Сегодня мало хорошо знать предмет, надо еще уметь формировать продуктивное мышление через преподаваемый предмет. Такое требование выдвигается буквально перед каждым учителем и преподавателем. Для выполнения его надо перевести процесс обучения с созерцательно-воспринимающей методики на отражательно-преобразующую деятельность мышления учащегося. Педагог призван сделать молодого человека соавтором, соучастником выработки знаний, суметь преобразовать свою роль из назидателя в руководителя творчески активной познавательной работы каждого из своих учеников» (там же, с. 253). В следующей главе мы еще вернемся к этим важным мыслям.

Итак, подводя итог исследованию философско-педагогических трудов отечественных мыслителей, мы можем сделать вывод о том, что им удалось значительно развить учение о педагогическом идеале и раскрыть его содержание применительно к личности учителя. Сущность образования определяется в российской классической философско-педагогической традиции следующим образом: *педагогический процесс является всесторонним усовершенствованием личности на основе ее органического саморазвития и в меру ее сил, сообразно высшему, «сверхличному», общечеловеческому идеалу под руководством и опекой стремящегося к этому идеалу учителя.*

Детально обосновывая необходимость ориентации в педагогике на осознанный личностный идеал, русские исследователи определили и базовые экзистенциальные характеристики личности учителя: *нравственная высота, социальная направленность; гармоничное сочетание интеллектуальных и нравственных сил; синтетичность мышления; сердечность; патриотизм.*

При этом легко видеть, что основные представления русских мыслителей о социально-педагогическом идеале совпадают с ключевыми идеями западноевропейских гуманистов. Например, четко проявляется осознание

представителями этих двух классических философско-педагогических линий того обстоятельства, что воспитание цельной личности возможно только при участии нравственно зрелой, социально и творчески активной личности наставника. Но поскольку в каждой культуре, у каждого народа имеется определенная идея о человеке, представление о том, каким должен быть человек, как его воспитывать сообразно с этой идеей, постольку формы этой идеи о человеке различаются в зависимости от определенных социально-исторических условий, специфики менталитета того или иного народа и культуры. Да и векторы научных исследований педагогического идеала в разных культурах и традициях направлены на углубление познания его различных аспектов и свойств. Так, если в российской традиции более проработанным аспектом можно признать эмоционально-интуитивную сферу (сквозной мотив сердца, сердечности), то в западноевропейской традиции больше внимания придавалось интеллектуальной составляющей.

Но, повторим еще раз, **западноевропейская и российская гуманистические педагогические традиции, при всем разнообразии дидактических концепций, учений и педагогической практики, опирались на единый в своей сущностной основе педагогический идеал.** При этом национальное своеобразие, специфика исторических, формационных и других условий способствовали выявлению в этом идеале новых граней, обеспечивая возможность его воплощения не только в теоретических, но и в эмпирических педагогических традициях каждой из культур.

ГЛАВА 2. Личность учителя как фундамент системы образования

§ 1. Социально-педагогический идеал в гуманистической образовательной традиции

Анализ роли личности учителя приводит нас к понятию, которое мы обозначили как социально-педагогический идеал.

И западноевропейской, и восточной, и русской философско-педагогическим традициям свойственно понимание того, что только от личности к личности происходит передача *человеческого*, что не только знания, но и вся личность человека фактически творится совместными усилиями его самого и ближайших наставников – сначала родителей, потом педагогов, потом всего социального окружения.

Также во всех классических гуманистических философско-педагогических учениях всегда признавался тот факт, что образование обеспечивает не просто передачу определенного содержания (в виде знаний, умений, навыков, привычек, способов действий и т. п.) от взрослого к ребенку, от учителя к учащимся, но и их совместный личностный рост, совместное личностное развитие. А рост, развитие предполагает какую-то направленность и цель.

Иными словами, любой педагог в своей деятельности сознательно или интуитивно руководствуется некими представлениями, к чему именно – в собственно образовательном или личностно-социальном плане – он ведет ученика, каким он хочет его видеть. Выявляя общие черты этих представлений и суммируя их, мы и приходим к их общему ядру, которое, в его наивысшем выражении, и можно назвать социально-педагогическим идеалом.

Идеал, как известно, – это эталонный образец, в соответствии с которым мы сверяем свою эмпирическую деятельность. Мы назвали его социально-педагогическим не только потому, что образовательная деятельность является одной из важнейших социальных сфер, быть может, даже самой важной, так как именно в ней в наибольшей степени происходит передача и закрепление

социального опыта. Но и потому, что этот идеал воплощает общие представления о совершенной человеческой личности, сформировавшиеся в русле гуманистической традиции, причем те из них, которые в качестве одной из важнейших личностных черт предполагают именно социальную активность и осознанную гражданскую позицию.

В понятии социально-педагогического идеала можно выделить несколько компонентов. Это, во-первых, идеал человека, на который ориентируется сам педагог и ориентирует ученика в процессе обучения и воспитания и, во-вторых, идеал педагогической деятельности (методы и приемы обучения и воспитания). В социально-педагогическом идеале можно также выделить следующие аспекты: *целевой* (что является главной целью образования); *ценностный* (что является высшей ценностью в образовании), *этический* (качества и характеристики, которые необходимо воспитывать в ученике и, соответственно, те качества и характеристики, которыми должен обладать идеальный образ наставника–учителя) и *методологический* (конкретные программы воспитания и дидактические методы).

В любом педагогическом направлении явно или скрыто существует определенный педагогический «образец-идеал», определяющий цели, основные принципы и методы, в соответствии с которыми выстраивается педагогическая практика. Гуманистическая традиция в образовании предполагает соответствующее содержание основных аспектов (гуманистического) социально-педагогического идеала. *Ценностный* аспект прежде всего проявляется в том, что *личность понимается как высшая ценность*. Соответственно, главной *целью* образования является *воспитание целостной человеческой личности*.

В *этическом* аспекте выделяются те качества и характеристики, которые необходимо воспитывать в ученике и, соответственно, те качества и характеристики, которыми должен обладать идеальный образ наставника–учителя. Среди них можно назвать нравственную зрелость, умение сострадать, социальную активность, стремление к познанию и совершенствованию, ориентация в жизни на духовно-ценностную вертикаль.

Методологический аспект заключается в утверждении наиболее общих принципов образования и воспитания, которые должны лечь в основу

разработки конкретных программ воспитания и дидактических методов, направленных на формирование гармоничной личности ученика.

Часто опосредованно, опираясь на один из этих компонентов, подробно изложенный в каком-либо дидактическом учении, можно реконструировать все остальные, а также подразумеваемый идеальный образ личности учителя.

Повторим еще раз: исторический анализ воззрений авторов гуманистических философско-педагогических концепций показывает, что все они исходят из единой отправной точки – из осознания того обстоятельства, что воспитание целостной личности ученика возможно только при участии нравственно зрелой и творчески активной личности наставника. И в этом осознании можно выделить две грани: первая – понимание, что все в педагогическом взаимодействии пропускается через личность ученика и через личность учителя, и вторая – понимание тех требований, которым должна в идеале соответствовать личность педагога.

Иными словами, осознание и реализация учителем в своей работе социально-педагогического идеала предполагает, что и самому наставнику следует на него ориентироваться как в своем экзистенциальном бытии, так и в процессе формирования целостной и нравственной личности ученика. Учитель, ориентируясь на гуманистический социально-педагогический идеал, должен направлять стремления, интересы и волю ученика к определенной нравственной цели, ориентировать его на высшие ценности в своем личностном и социальном бытии – добро, истину, красоту. Личность учителя в своем предельном выражении всегда и воспринимается как такой образец, на который следует ориентироваться ученику.

На основании вышесказанного мы можем сформулировать базовые характеристики гуманистического идеала личности учителя. Учитель – это не только преподаватель, передающий основы знания, но и воспитатель, который прилагает все усилия к развитию физических и духовных задатков учеников. Объектом внимания и деятельности учителя является не один лишь интеллект ученика, но его личность во всей совокупности своих сил и задатков, своих

индивидуальных свойств. Учитель – это просвещенный, образованный человек, стремящийся в своей деятельности не нарушать природные закономерности развития как самого педагогического процесса, так и конкретной личности ребенка. Учитель понимает, что природные свойства разных людей различны и их нельзя сделать всех одинаковыми, привести к одной и той же ступени совершенства.

Исследование личностного начала напрямую связано с проблемой понимания *природосообразности и идеалосообразности образования*, содержание которых мы подробно развернули на основе философско-педагогического материала в исторических параграфах первой главы.

Выявленные нами *природосообразность и идеалосообразность*, являющиеся ведущими методологическими принципами гуманистической педагогической традиции, можно рассматривать и в качестве *атрибутов гуманистического социально-педагогического идеала*, которые находят все большее подтверждение в современных научных взглядах на мир и человека.

Так, исследования в области физики, биологии, психологии, философии, на основе которых формируется синтетическая картина мира, подтверждают, по мнению ряда авторов, существование «единого, многоуровневого, иерархического бытия, «пронизанного» некими предельно общими законами и принципами» (Фотиева, 2004, с 68), находясь в согласии с которыми, и мир в целом, и человечество, в частности, эволюционируют к более гармоничным, совершенным уровням бытия. И, напротив, отклонение от этих всеобщих законов, принципов является фактором, обуславливающим процессы деструкции и энтропии.

Гуманистический социально-педагогический идеал (в единстве своих атрибутов – идеалосообразности и природосообразности), на наш взгляд, и является одним из проявлений этих универсальных законов как единого упорядочивающего начала мироздания – применительно к сфере образования человека, которое призвано «просветить» сознание ребенка, чтобы он устремился по ясной дороге творчества, совершенствования, красоты и добра.

Принцип природосообразности имеет богатую историю, и в течение многих веков насыщался все более ясным, многомерным содержанием, интегрирующим философские, психологические, педагогические, естественнонаучные знания. Этот принцип опирается на традицию целостного осмысления мира и человека в их неразрывном единстве и, соответственно, предполагает согласование методов обучения и воспитания с законами психофизиологического развития человека, закономерностями самого социально-педагогического процесса и индивидуальными особенностями личности ученика. Иными словами, принцип природосообразности – это установка на такое обучение и воспитание, которое гармонично резонирует с биологической, психологической, социальной и духовной природой человека.

Ведя речь об идеалосообразности, мы предполагаем в качестве обязательного условия *наличие ценностной иерархии и устойчивых представлений о добре и зле*, воплощающихся в личностном идеале, к которому устремляются и ученик, и учитель в процессе обучения и воспитания. Если нет такого высокого образца, то утрачивается и цель образования.

Бесконечное же разнообразие природных особенностей предполагает бесконечное разнообразие приемов и методов воспитания – но при наличии единой цели, общего метода и идеала. Учитель, осознавая идеалосообразность воспитания, должен понимать, во имя чего, по какому идеалу совершенствовать личность ученика. А это обстоятельство требует от учителя осознания социально-педагогического идеала, стремления быть образцом для ученика, олицетворением зрелого, воспитанного, стремящегося к совершенству человека. Учитель должен сознательно развивать в себе черты идеальной личности – разумной, с целостным представлением о мире, морально действующей, живущей в гармонии с миром и людьми.

Таким образом, есть идеальное понятие личности учителя, и есть ее конкретное выражение. Идеал в самом коренном своем значении обязательно связан с личностью, т. е. персонифицирован, и всегда существует в нравственном измерении; к идеалу нужно стремиться, иначе все становится бессмысленным – и в жизни, и образовании. Важно подчеркнуть тот момент,

что это идеал *реально сбывшийся*, имевший уникальные воплощения в жизнях, например, таких ярких индивидуальностей, как Сократ, Платон, Сенека, Я. А. Коменский и другие.

Насколько же понятие гуманистического социально-педагогического идеала согласуется с принципом природосообразности? На наш взгляд, принцип природосообразности опирается на «Природу с большой буквы», и, следовательно, предполагает, что в педагогической деятельности учитываются не только психофизиологические особенности развития человека, но и социальная, духовная составляющие его естества, а также сущностные черты конкретной человеческой личности; ее духовно-нравственный, интеллектуальный и иной потенциал, который можно и нужно сознательно выявлять и развивать.

Эта точка зрения была в высшей степени свойственна русской философской традиции, которая, в свою очередь, переняла ее как эстафету от линии, идущей еще со времен Платона. Человеческая «Природа», как принято формулировать, – не «данность», а «задание»; некое «зерно духа», заложенное в человеке. И выполнение этого задания, реализация человеческого потенциала происходит как раз чаще всего в борьбе с «данностью» – с несовершенствами нашей психофизиологической организации, недостатками личности, слабыми задатками к социально значимым видам деятельности.

Но здесь надо подчеркнуть, что принцип природосообразности в применении к педагогике в том и заключается, чтобы найти тонкую грань между недопустимым *подавлением* ученика, неучетом объективно-природных основ развития человека (реальных закономерностей, которые не мешают выявлению духовного потенциала, а лишь вводят его в определенные рамки и этапы) или особенностей конкретного ученика – и, наоборот, *потаканием* этим особенностям и личностным недостаткам.

Можно задаться вопросом, насколько гуманистический социально-педагогический идеал был реализован в конкретной образовательной практике? Во многом этот идеал был реализован в профессиональной деятельности, по отзывам современников, например, таких педагогов, как А.П. Куницын (наставник А.С. Пушкина) в Царскосельском лицее; в гимназии К.И. Мая; в сельской школе С.А. Рачинского; в школе В.А. Сухомлинского; в трудовой

колонии А.С. Макаренко; в модели гуманистической воспитательной системы современной массовой школы В.А. Караковского и др. Детальный анализ этой темы выходит за рамки нашей работы, но перечисленных примеров достаточно, чтобы сделать вывод о том, что эксплицированный нами гуманистический социально-педагогический идеал всегда имел свое конкретное воплощение не только в теоретических исследованиях, но и в реалиях педагогической практики.

Таким образом, из всего сказанного мы можем сделать следующие выводы:

1) Гуманистический социально-педагогический идеал является основой классических западноевропейской и русской философско-педагогических традиций, преемственность которых обеспечивается сохранением содержания и единством ценностного, этического, целевого и методологического аспектов педагогического идеала.

Данные аспекты *инвариантны* в своем содержательном наполнении и характеризуют в наиболее общем виде собственно педагогическую деятельность вне зависимости от исторических, социальных и иных условий.

Напомним еще раз содержание основных аспектов гуманистического социально-педагогического идеала: личность – это высшая ценность (*ценностный аспект*) и, соответственно этому, цель образования – развить личность ребенка в творческую индивидуальность, одновременно укорененную в обществе, с целостным мировоззрением, базирующимся на глубоко осмысленных знаниях о мире и человеке (*целевой аспект*); воспитывать и обучать ребенка можно, только используя те методики и приемы, которые оптимально соответствуют био-социальной, духовной природе педагогического процесса в целом и одновременно согласуются с индивидуальными особенностями конкретного ученика (*методологический аспект*); носителем высшего идеала, нравственного образца является личность учителя (*этический аспект*).

2) В каждом из данных аспектов проявляются два сущностных свойства, или атрибута, классического педагогического идеала – *природосообразность* («действуй в согласии с Природой») и *идеалосообразность* («стремись к Идеалу»).

Более того, *природосообразность* и *идеалосообразность* являются ведущими принципами, методологическим фундаментом гуманистической педагогической традиции и составляют ту критериальную основу, которая позволяет различать ее от противостоящих ей сциентистски-технократического и постмодернистского педагогических направлений, ибо в педагогике постмодернизма отрицаются всякие идеалы (и даже проповедаются антиидеалы) и природосообразность (как проявление репрессивного регулятива), а в сциентистски-технократическом направлении идеал сменяется шаблоном (также полностью игнорируются природная основа в образовательно-воспитательной практике).

3) *Преимственность ядра* гуманистического социально-педагогического идеала является одним из важнейших факторов, обуславливающих не только развитие гуманистического направления в образовании, но и *прогрессивное поступательное развитие всех социальных институтов в целом*.

4) *Преимственность* социально-педагогического идеала в развитии гуманистической теоретической и эмпирической традиций прослеживается не только внутри одной цивилизации – интра-культурно, но и, что очень показательно, интер-культурно. А это означает, что *сущностное ядро гуманистического идеала восходит к глубинным онтологическим пластам и имеет сверхличную, сверхнациональную, сверхвременную основу*.

§ 2. Тенденции деперсонализации современного образования: сущность и социальные последствия

Являющиеся органичными для гуманистической философско-педагогической традиции, принципы идеалосообразности и природосообразности в сциентистски-технократическом и постмодернистском подходах и их производных, напротив, элиминированы. Это обусловлено тем, что в философско-методологических основаниях данных направлений, как мы уже указывали, не учитываются современные знания о человеке и мире и законах их развития. Данным философско-педагогическим подходам присуще либо очень узкое, механицистское понимание природы и человека, либо полное

игнорирование универсальных законов развития и бытия человека и мира. Иными словами, их основные идеи и принципы противоречат фундаментальным научным открытиям XX столетия.

Ведущие принципы сциентистски-технократического и постмодернистского педагогических направлений достаточно четко сформулированы в теоретических исследованиях последних десятилетий (Н.В. Громько, В. Гузеев Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова, В.К. Звездкин, М.В. Кларин, С. Кара-Мурза, А.П. Огурцов, Ф.Ш. Терегулов, В.Э. Штейнберг; D. Garz, R. Rapp-Wagner). Если говорить об их прикладном аспекте, то следует отметить, что в своих крайних выражениях («в чистом виде») в педагогической практике данные подходы встречаются нечасто. Как правило, приходится наблюдать реализацию их отдельных принципов и черт, и, что показательно, в ряде случаев в смешанном виде.

В педагогических системах, где происходит смешение основных черт постмодернистского и сциентистски-технократического направлений, обезличивающая установка проявляется в том, что ясно прослеживается тотальная ориентация на *технологизацию* (применение алгоритмизированных программ и методик – технологий с жестко заданными целями и параметрами), а также *технизацию* (использование различных технических, аудиовизуальных устройств, в том числе и компьютеров; интернет-технологий и т. п.) – **в ущерб живому общению между учителем и учеником.**

Кроме того, установка на технологичность, жесткую предсказуемость образовательных результатов в современных педагогических системах может совмещаться с апелляцией к идее развития в ученике свободной личности. На первый взгляд, это обстоятельство может быть воспринято как некое ослабление дегуманизирующего влияния данных педагогических направлений на образование, но тем не менее оно ни в коей мере не снимает проблему обезличивания, непосредственно связанного с элиминированием гуманистического социально-педагогического идеала и, соответственно, с отступлением от принципов гуманистической педагогики – природосообразности и идеалосообразности.

В первой главе нашего исследования мы достаточно детально проанализировали исходные философско-методологические основания и

мировоззренческие предпосылки возникновения сциентистски-технократического и постмодернистского подходов в современном образовании. Сейчас же мы попытаемся рассмотреть способы реализации их главных принципов в педагогической практике и определить ее последствия.

Обратимся к сциентистски-технократическому педагогическому направлению, современными праксеологическими производными которого являются концепция технологизации образования и теория программированного обучения. В чем обнаруживается отступление от принципов природосообразности и идеалосообразности в технологическом, программированном обучении? Для того чтобы ответить на этот вопрос, остановимся на анализе нескольких ключевых положений технологического направления в образовании, имеющих непосредственное отношение к его практическим последствиям.

Первое положение, с которого мы начнем, касается, на первый взгляд, частного вопроса о развитии способностей, но важного в определении природы соотношения внешних и внутренних детерминант онтогенеза мышления. (Отметим, что под внутренними факторами принято понимать генетически заданные особенности психического развития и предметную деятельность индивида; под внешними – процесс научения ребенка, происходящий через его взаимодействие с социальным окружением.)

В науке принято выделять три основных подхода к данной проблеме. Первый подход, выносящий детерминацию развития вовне индивида и определяющий обусловленность познавательных способностей и их развития целиком за счет внешней среды и внешних воздействий, берет свое начало со времен эмпиризма. Согласно учению его основоположника Дж. Локка, эмпирический опыт, среда первичны в познании. Субъект – всего лишь *tabula rasa*, на которую среда накладывает отпечаток. Никаких других источников приобретения знаний об окружающем мире, кроме ощущений и рефлексии ума, не существует.

В современной психологии теория внешней детерминации познавательных способностей представлена, во-первых, ведущим бихевиористским тезисом о том, что мыслительной деятельностью человека можно управлять по схеме: стимул-реакция, или более сложной схеме,

составленной Ф. Скиннером, которая дополняет «двухтактную» схему третьим элементом – «подкрепляющими последствиями». Во-вторых, к данному подходу относится и теория интериоризации, суть которой заключается в следующем: внешние воздействия – есть основной «механизм» умственного развития человека.

Практическими следствиями теории внешней детерминации являются жесткое регламентирование процесса обучения, программирование умственных действий учащихся. В результате преобладает механистический стиль педагогического взаимодействия, при котором, если и можно научить ребенка выполнять определенные умственные операции, то совершенно невозможно создать условия для развития самостоятельного, творческого мышления, для индивидуализации самого процесса учения.

Основной тезис данного подхода: *знания механически проецируются в сознание ученика, а умственная деятельность – это действие запрограммированных операций* – базируется на односторонних представлениях о природе процесса познания, так как, с одной стороны, совершенно не учитывает важную роль внутренних факторов, а с другой – неверно представляет содержание и механизм действия внешних факторов онтогенеза когнитивных способностей, редуцируя многомерный фактор социального, внешнего влияния до механических манипуляций с сознанием человека.

Обратимся к критике С.Л Рубинштейном бихевиористского взгляда на эту проблему. По его мнению, теория, объявляющая интериоризацию внешних действий основным механизмом умственного развития, в корне неверна. «Теория интериоризации, несомненно, является наиболее утонченным вариантом теорий, утверждающих внешнюю детерминацию развития человека... Эта теория односторонне подчеркивает детерминацию внутреннего внешним, не выявляя внутренней обусловленности этой внешней детерминации. Не случайно умственная деятельность сводится сторонниками этой точки зрения в конечном счете к функционированию операций, включаемых по заранее заданным признакам. Не случайно, далее, познание сводится при этом к ориентировочной деятельности: для осуществления так понимаемой умственной деятельности нет нужды в сколько-нибудь

всестороннем анализе и познании действительности; достаточно «ориентироваться» по данному сигнальному признаку» (Рубинштейн, 1960, с. 4–5).

Как следует из логики рассуждения сторонников концепции интериоризации, мышление – это оперирование обобщениями, полученными в готовом виде извне. Возможно, организация умственной деятельности в качестве комплекса хорошо отлаженных операций, «включаемых по заранее заданным признакам», действительно значительно облегчает задачу обучения и обеспечивает быстрое достижение строго запрограммированного учебного результата.

Но реальной ценой, казалось бы, столь привлекательного результата обучения является утрата способности к самостоятельному мышлению учеников, вытравливание «из так называемой умственной деятельности собственно мышления. Идя этим путем, несомненно, можно добиться в каждом отдельном случае определенного эффекта. Но каков будет конечный общий результат? Превращение человека в креатуру педагога, в человека, умеющего жить лишь по шпаргалкам, выполнять лишь то, что учителем в нем “запрограммировано”. Он сможет воспроизводить то, что в него вложено, но больше ничего от него не ждите!» (там же, с. 12).

Таким образом, теория интериоризации знаний односторонне подходит к сложному, полифоничному процессу развития мыслительной деятельности, поскольку исключает другой, не менее важный встречный процесс – процесс экстериоризации. Последний предполагает, что даваемые знания, образцы когнитивной деятельности не просто усваиваются «извне», а именно проращивают изнутри индивидуальные способности человека. Эти два процесса – изнутри наружу и снаружи внутрь – и составляют единый процесс когнитивного развития личности.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что правильная идея о социальной обусловленности развития мышления и усвоения знаний в теории интериоризации перечеркивается узко механистическим пониманием социальной, внешней детерминации, которое исключает диалектическую взаимообусловленность внешнего и внутреннего, индивидуального и социального (там же, 7–8). Он разработал, обосновал и ввел в отечественную

психологию принцип диалектического единства природного и социального факторов в становлении психики: «ничто не развивается чисто имманентно только изнутри, безотносительно к чему-либо внешнему, но ничто не входит в процесс развития извне без всяких внутренних к тому условий» (там же, с. 8). Результаты исследований, проводимых в течение многих лет Рубинштейном и его школой, подтвердили положение, согласно которому «возможность освоения и использования человеком предъявляемых ему извне знаний – понятийных обобщений и способов действия или операций – зависит от того, насколько в процессе его собственного мышления созданы внутренние условия для их освоения и использования» (там же).

Подчеркнем еще раз, данная точка зрения ни в коей мере не отрицает значения социальных факторов в онтогенезе мышления и познавательной деятельности, и это хорошо осознают последователи школы С. Л. Рубинштейна. Так, Н.А. Менчинская, пытаясь развести разные взгляды на природу социальной, внешней детерминации, достаточно четко сформулировала два противоположных подхода к процессу управления обучением и когнитивным развитием. Первый подход (относящийся к бихевиоризму и всем его производным концепциям) предполагает «жесткую регламентацию действий учащегося, обеспечивающих усвоение нового знания (понятия)... В этих случаях возможность проявления самостоятельного мышления ограничена».

Второй подход, или «вторая форма управления процессом учения характеризуется постановкой перед учащимися задач проблемного типа, требующих от них самостоятельного поиска способа решения проблемы... Эти формы саморегуляции в процессах учебной деятельности могут быть достигнуты, однако, только при условии воздействия на личность в целом, на ее направленность, на ее убеждения. Возникающие в этих случаях проблемы, находящиеся «на стыке» психологии воспитания и психологии обучения, изучены еще недостаточно, но они должны составить предмет интенсивных исследований в ближайшем будущем» (Менчинская, 1981, с 156-159).

Остановимся на этом важном для нашего исследования положении. Разграничивая две различные формы социального воздействия в обучении, Н.А. Менчинская фактически подтверждает нашу мысль о том, что первая

форма (теории интериоризации, программированного обучения, в частности, и бихевиористское, сциентистски-технократическое направление в образовании в целом) не является природосообразной и не способствует развитию самостоятельного мышления ученика, поскольку в ней игнорируется творческая природа мышления человека. Что показательно, в этот подход вполне вписывается и установка на деперсонализацию (обезличивание) педагогического процесса, поскольку, во-первых, в цели такого обучения явно не входит развитие самостоятельного мышления у ребенка и вообще развитие его как индивидуальности, а во-вторых, если здесь и предполагается социализирующее влияние личности учителя, то в крайне редуцированном смысле: позиция наставника предстает либо как довлеющая, предельно (по-бихевиористски) «силовая»; либо в лучшем случае сводится до уровня составителя программ, который определяет необходимое для усвоения учеником содержание и способ его усвоения; либо даже полностью исключается.

Иными словами, учитель рассматривается не как носитель культурного опыта социума, ответственный за его воспроизводство, а как инструмент для достижения определенных псевдообразовательных целей.

Вторая же форма управления *образованием*, восходящая к основам майевтики Сократа, напротив, стремится максимально полно учесть все грани, стороны природы процесса познания и внутренних предпосылок к нему конкретного ученика, поскольку опирается на гуманистический социально-педагогический идеал в единстве его аспектов и свойств. Понятно, что в этом случае весь процесс обучения пронизан личностным началом, т.е. полностью ориентирован как на личность ученика, так и на личность учителя.

Итак, при внедрении сциентистски-технократического подхода в педагогическую практику (когда отсутствуют дидактические задачи, связанные с формированием самостоятельного мышления, эмоционально-образного восприятия изучаемого материала) полностью игнорируется развитие творческого потенциала, и, следовательно, элиминируется личностное начало как ученика, так и учителя. сциентистски-технократический подход низводит человека до уровня «мыслящей машины», поведение которой контролируется и программируется.

Эта установка противоречит данным фундаментальных исследований в области социогуманитарных наук, подтверждающих, что сложный психофизиологический организм, духовную составляющую человека невозможно свести к математическим переменным и запрограммировать направление его развития. И тем не менее существуют разработки, направленные на полную технологизацию и программирование образования. К числу подобных следует отнести работу Г.П. Щедровицкого «Система педагогических исследований (методологический анализ)». Автор данного исследования выстраивает образовательную модель, которая полностью вписывается в рамки бихевиористских концепций и, соответственно, сциентистски-технократического педагогического направления.

Личность в данной системе рассматривается не как цель или самостоятельная ценность, а как «деталь» в хозяйственно-производственном механизме, да и сама сфера образования предстает как хорошо отлаженное техническое производство. «По-видимому, правильным является тезис, что современное производство требует от большинства людей больше специальных знаний, чем это было раньше... Но, наверное, неправильно ограничивать современное производство одной лишь промышленностью. Туда нужно включить всю науку, работу по обучению и воспитанию подрастающих поколений... Представив обучение и воспитание как вид практической деятельности, можно затем сделать следующий шаг и определить их как *деятельность по изготовлению человека* [выд. нами – И.К.]... Продуктом деятельности учителей и воспитателей являются “люди” как члены общества, т. е. индивиды, умеющие осуществлять необходимую социальную деятельность и устанавливать между собой отношения, соответствующие нормам социального общения... При этом, подобно всем другим «практикам, они пользуются средствами, различающимися в зависимости от того, какие именно преобразования индивидов должны быть произведены и производятся» (Щедровицкий, с. 18, 90).

И здесь мы переходим к анализу второго ключевого положения сциентистски-технократического направления, последствия которого непосредственно проявляются в современной педагогической практике. Речь идет о том «рыночном» взгляде на человека, «рыночном» подходе к обучению и

воспитанию (который Щедровицкий в своей работе представляет и обосновывает), когда под целью образования понимается формирование определенного набора узко специальных знаний и навыков, исключающих возможности вариаций и достаточных для осуществления точно определенной профессиональной функции. В современной образовательной практике данный подход выражается в переходе системы школьного образования на *раннюю узкую профессиональную специализацию* и в отказе от программ, направленных на формирование фундаментальных знаний и мировоззренческих основ у подрастающего поколения.

В этом смысле показательным примером является выступление одного из авторов реализующегося с 2001 года проекта модернизации системы российского образования Я. Кузьмина: «Результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетентностей в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и других сферах. Нужны новые навыки. Например...умение «продать» себя на рынке» (Учительская газета, 2001, с. 6–7).

В основе «рыночного» подхода лежит ложное представление о том, что общество и человек изначально инородны по отношению друг к другу, что социум как бы механически «собирается» из отдельных «социальных атомов» – индивидов, что отношения «личность–социум» соответствуют схеме «деталь–механизм», или «рабство–произвол». Такой подход неоднократно подвергался серьезной критике.

Так, Э.В. Ильенков отмечал, что следствием такого антагонистического противопоставления личности социуму становятся обезличивающие процессы во всех сферах общественной жизни. Советский философ исходил из истинно гуманистических представлений о природе взаимодействия индивидуального и общественного, *об обществе как органическом единстве, в котором разные личности не утрачивают, а напротив, развивают истинную индивидуальность*. Согласно воззрениям Ильенкова, по своей собственной всеобщей природе каждый человек есть универсальное, всеобщее существо. В своих потенциальных возможностях он может стать и поэтом, и сталеваром, и скрипачом, и философом.

Преждевременная же профессиональная специализация ставит формирующуюся личность ребенка заведомо в ситуацию жизненного неуспеха – в столь раннем возрасте он еще не в состоянии распознать свои природные задатки к какому-то определенному виду деятельности, поскольку все они находятся в зачаточном состоянии, и для полного их раскрытия как раз и необходимо наличие целостной системы фундаментальных знаний.

Истинная задача образования заключается не в усугублении профессиональной ограниченности каждой личности, «не в углублении разрыва между существованием и понятием человека», а, напротив, «в создании таких социальных условий, на почве которых каждый человек соответствовал бы своему собственному понятию в реальном существовании» (Ильенков, 1968, с. 291-292).

Но при этом концентрация на каком-то определенном профессиональном направлении, конечно, сохранится – как условие, без которого не разовьется индивидуальность. Профессиональная специализация оправдана, когда человек уже развился в достаточной мере и сам определяет свои профессиональные предпочтения. Но когда, пользуясь беспомощностью ребенка, его пожизненно привязывают к какой-то специальности, с самого детства «натаскивают» на какой-то определенный вид деятельности, – то фактически препятствуют развитию в полной мере его интеллектуальных и нравственных возможностей. Узкая специализация принуждает человека к выполнению механических, машинных функций – однообразных операций, не требующих подлинно человеческого, творческого отношения к труду.

Если же мы хотим, чтобы каждый ребенок развился в целостную человеческую личность, необходимо так организовать систему воспитания и образования, чтобы каждый человек с детства получал глубокие, разнообразные знания об окружающем мире, т. е. имел возможность получить фундаментальное образование. А уж тогда он, свободно выбрав область приложения своего мастерства, выступает как представитель «рода человеческого», осознающий смысл и значение своих действий в контексте всей культуры человечества (там же, с. 293-297).

Неверные представления о природе человека, законах его бытия и развития социума неизбежно ведут к искажению понимания основ, целей,

естественных закономерностей, методик и приемов, на которые необходимо ориентироваться в системе образования и воспитания. Истинное образование стало подменяться системой применения алгоритмизированных средств; установка на развитие самостоятельного мышления, творческого потенциала взрослеющего человека вытесняется ориентацией на предельную технологизацию образовательного процесса. В этом заключается третье ключевое положение сциентистски-технократического подхода, также ведущее к определенным негативным последствиям в современном образовании.

Под технологизацией мы понимаем применение педагогических технологий (формальных приемов) и технических средств, направленных на алгоритмизацию, программирование результатов учебной деятельности и предельное упрощение способов контроля уровня знаний *в ущерб содержательной стороне образовательного процесса*. Анализируя праксеологические аспекты теории внешней детерминации, мы тем самым уже выявили «психологическую» составляющую технологизации образования.

Поэтому в данном случае сосредоточим наше внимание на ее «технической» составляющей. А именно – рассмотрим, чем, по сути, являются педагогические технологии, в том числе технологии тестирования и дистантного обучения; постараемся выявить их обезличивающую (если не сказать – манипулятивную) направленность и последствия внедрения в образовательную практику.

Как же сами сторонники образовательных и воспитательных технологий определяют их суть? «В основе педагогической технологии лежит идея полной управляемости учебно-воспитательным процессом, его проектирование и возможность анализа путем поэтапного воспроизведения... Главной задачей является точность и предсказуемость результата, осознание путей его достижения» (Еремкина, с. 153).

В другом определении невозможно не заметить манипулятивной направленности педагогических технологий, которые позволяют «программировать процесс перевода знаний во внутренний план и целенаправленно формировать адекватное мозговое образование», поскольку содержанием технологизации в целом является «инструментально-технологическое обеспечение... трансляции обобщенных *способностей* к

выполнению различных видов деятельности, *программированного* формирования образов-моделей в процессе обучения, развития инвариантного *базового набора способностей* к познанию» (Терегулов, Штейнберг, с. 24–25).

Обратим внимание: в данных определениях нет места принципам природосообразности и идеалосообразности, без которых немислимо достижение одной из важнейших целей личностно-ориентированного образования – формирование у ребенка способностей к творческой, самостоятельной когнитивной деятельности. С позиций гуманистического социально-педагогического идеала (и его атрибутивных свойств) совершенно очевидно, что педагогический процесс не может исчерпываться технологическим моментом.

«Механистически», на основе жестко заданных операций-технологий и целей невозможно дать раскрыться личностному потенциалу и педагога, и ребенка, поскольку бесконечная вариативность, неповторимость индивидуальных особенностей учеников и непредсказуемость развития индивидуального образовательного процесса не может быть учтена в рамках жестко заданных программ, алгоритмов и технологий. Иными словами, используя строго регламентированные технологии, направленные на достижение жестко заданных целей, целостную личность сформировать невозможно.

Несводимость педагогического процесса к технологиям убедительно обосновал С.И. Гессен, развивая концепцию обучающей игры (читай – урока). По его мнению, педагог в своей деятельности должен ориентироваться на некие методологические основы, руководствоваться общими принципами.

Предписывать конкретные правила («технологии») того, как должен быть организован урок – «...значило бы впадать в недостойную научной педагогики рецептуру. Вся суть нашего принципа в том и состоит, что он есть лишь руководящий, регулятивный принцип, который в каждом отдельном случае каждым отдельным воспитателем должен применяться в жизни по-своему – сообразно детям, воспитателю и обстоятельствам... Не следовать чужим рецептам, но создавать свое должен воспитатель. И поэтому научная педагогика тоже должна предлагать не рецепты организации игры, но лишь регулятивные принципы, в направлении которых игра должна быть

организуема каждый раз по-новому. Искусство воспитателя здесь и состоит в том, чтобы быть творцом» (Гессен, с. 97-98).

На наш взгляд, если говорить о гуманистической педагогике, то, естественно, такими основополагающими принципами как раз и являются природосообразность и идеалосообразность. Только на их основе может раскрыться личностное начало и наставника, и учеников. В этом смысле работу учителя можно сравнить с творчеством, скажем, музыканта: настоящий учитель всегда имеет свое собственное видение, замысел исполнения каждой «педагогической партитуры», индивидуально окрашивая каждое свое педагогическое действие. Вне этих условий его труд будет носить формальный характер, а потому останется обезличенным и непродуктивным.

Именно непродуктивной и обезличивающей предстает форма проведения Единого государственного экзамена (ЕГЭ), практикующегося в отечественном образовании начиная с 2002 года. Как отмечают педагоги-практики, «это унификация. Хотим мы этого или нет, но все будет под контролем одной структуры, по всей стране, по единым требованиям. Это технократизация и формализация, потому что на первый план выходят тесты» (Реформа образования и гражданское общество, 2002, с. 38).

Действительно, под ЕГЭ, который проводится исключительно в форме тестирования, вынуждена перестраиваться вся система образования, начиная с начальной школы. Например, становятся невостребованными методы обучения написанию сочинений и всем другим видам развернутых письменных и устных форм изложения учебного материала (причем не только в сфере гуманитарных, точных, но и естественнонаучных дисциплин). И, следовательно, утрачиваются уникальные методики по развитию у школьников всех форм самостоятельного мышления – от способности логически структурировать и понимать тексты и задачи до умения анализировать и описывать явления, обобщать, рассуждать, выстраивать логические цепочки и обосновывать те или иные умозаключения.

По существу, **из современной педагогики уходит школа мысли, свободного мышления, так как «выхолащивается» та методологическая база, которой (несмотря на определенные недостатки) всегда славилась отечественная система образования** и благодаря которой ее выпускники имели репутацию высокообразованных специалистов разных уровней,

способных находить оригинальные решения в самых сложных, нестандартных ситуациях.

Что же по сути представляют собой тесты? Как правило, это выборка (вопрос и несколько ответов, из которых надо указать один правильный), которая в действительности имеет второстепенное отношение к контролю за качеством знаний. В частности, бессмысленным предстает тестирование как экзамен по русскому языку: русское правописание столь гибко и вариативно и зависит от контекста речевой ситуации, что любые обороты речи не могут быть втиснуты в рамки тестовых заданий.

Что касается контроля знаний по точным дисциплинам, здесь форма теста также крайне несовершенна и уступает традиционной методике проведения контрольных работ. Дело в том, что контрольная работа в классической дидактике рассматривалась не как способ «застать ребенка врасплох» (к сожалению, в последнее время, особенно начиная с момента введения ЕГЭ, этот антигуманный прием становится все более распространенным), а как важный *этап учебного процесса*, когда педагог имеет возможность не только зафиксировать пробелы в знаниях учеников, но обнаружить и предупредить причины их возникновения. С помощью развернутых устных и письменных работ опытный учитель «работает на опережение», помогает ученикам в будущем избежать тех или иных ошибок.

При тестировании же невозможно увидеть, как мыслил ученик при угадывании ответа, да и в целом проследить динамику его когнитивного развития. Без диалогично организованного, сократического способа стимулирования мышления ребенка (к которому осознанно или не осознанно всегда стремились творчески настроенные педагоги) обучение превращается в голую формалистику. Как справедливо отмечают современные исследователи, «тестовые задания ограничивают выявление потенциальных возможностей человека требованием однозначного ответа» (Богоявленская, с. 52).

Об опасности абсолютизации тестирования в образовательной практике предупреждают и зарубежные специалисты, изучающие историю и социологию образования в США: «Программы пересмотрены в сторону все большей их упрощенности (разумеется, не ради учителей, а для «пользы учеников», в согласии самыми последними педагогическими теориями), а домашние задания

все больше напоминают стандартные анкеты, где ученики ставят галочки и учителю остается только подсчитать «правильные» галочки и выставить оценку... Еще один важный фактор – все большее распространение заранее размноженных на ксероксе... всевозможных опросных листков, вопросников, письменных заданий, состоящих в том, что ученику надо лишь вписать пропущенные слова, подобрать к вопросам верные ответы, проставить «да» или «нет» и т. д. Такие листки используются и во время уроков в классе вместо того, чтобы требовать устных или развернутых письменных работ. Так быстрее – «научная организация труда»; да и для многих посредственных учеников легче ставить галочки, чем грамотно излагать свои мысли, если таковые имеются. Не удивительно поэтому и всеобщее падение уровня грамотности и снижение так называемого *communication skills* (умения общаться, вербализовать) среди выпускников госшкол» (Ошеров, с. 167,170).

Мы намеренно здесь не касаемся частных положительных сторон тестов: в качестве *вспомогательного* средства контроля знаний они вполне приемлемы и даже плодотворны. Но в сложившейся ситуации тотального применения тестирования, если можно так выразиться, его «фетишизации», когда оно применяется уже не как частное средство контроля, а подменяет само педагогическое искусство «рождения» знаний, оценка последствий абсолютизации тестирования из плоскости узко методической перемещается в сферу философско-методологическую.

Все эти замечания можно отнести и к технологиям дистантного (или дистанционного) обучения. О том, что его применение также грозит перейти все разумные пределы, подтверждает опыт западной системы образования (Альтбах, с. 41).

В работах отечественных ученых также присутствуют неоднозначные оценки «виртуальности нового типа образования», которые порождают серьезные проблемы: «контроля качества воспринимаемого знания, адекватности понимания изучаемого материала, т. е. проблему обратной связи, подмены знания просто информацией без последующего ее осмысления и переработки, невозможности критического отношения к предлагаемым знаниям, в силу того, что человек не вступает в диалог с создателем предлагаемого ему знания» (Катаева, с.190).

Предвидим возможный аргумент в поддержку дистантного обучения, состоящий в том, что с его помощью можно облегчить доступ к получению образования в области дефицитных специальностей лицам, проживающих в отдаленных от образовательных центров регионах. Часто именно поэтому дистанционное обучение преподносится как панацея. Тем не менее это отнюдь не главное направление в поисках решения проблем, стоящих перед современным образованием. Повальное увлечение дистанционным образованием «оправданно» в том случае, если поставлена цель – формировать не целостную личность, а безликое существо с определенным набором базовых знаний, навыков и моделей поведения.

Но если речь идет о социализации, воспитании «неповторимой человеческой индивидуальности», то совершенно очевидно, что осуществить это воспитание может только неповторимая человеческая индивидуальность. «Дистантное обучение имеет право на существование, но как дополнительное, как расширяющее возможности... В основе образования должен быть диалог, и учитель всегда должен видеть глаза ученика... Ведь есть множество учебников по разным дисциплинам, но они не могут отменить живого общения» (Миронов, с. 24).

Усиливающаяся тенденция обезличивания в современном образовании, кроме всего прочего, связана с кризисом высших ценностей, целей и ведущих принципов образования.

Мы уже возвращались к нашему выводу о том, что важными свойствами гуманистического идеала являются природосообразность и идеалосообразность, которые одновременно выступают и в качестве главных принципов гуманистической философско-педагогической традиции. Это означает, что, во-первых, они взаимопологают друг друга, и, во-вторых, утрачивая их, система утрачивает и свое сущностное содержание, т. е. перестает быть гуманистической. Это положение мы попытались проиллюстрировать на приведенных выше примерах технологизации образования.

Но здесь следует сделать одно уточнение: поскольку в работах по обоснованию сциентистски-технократического педагогического направления акцентируется внимание на формировании индивида по определенному

«социальному заказу», или образцу, может возникнуть впечатление, что здесь, с некоторыми оговорками, все же присутствует ориентация на определенный «идеал». Но напомним еще раз, что при технологическом подходе не учитывается принцип природосообразности, предполагающий применение методов, которые гармонично резонируют с биологической, психологической, социальной и духовной природой человека (предполагающей врожденное стремление к высшим ценностям и нравственному идеалу), индивидуальностью конкретного ученика.

Соответственно, нарушается и педагогический принцип идеалосообразности: понятие социально-педагогического идеала как носителя высших ценностей и нравственности подменяется понятием некоего стандартного образца, «одномерного» трафарета, да и средства для его достижения применяются в той или иной степени жесткие и по сути антигуманные. Правильнее, применительно к технологическому направлению, было бы говорить не об *идеале* (поскольку в отрыве от принципа природосообразности он теряет свое содержание), а о *шаблоне* – унифицирующей схеме.

Почему происходит такая подмена? Потому что под идеалом стали понимать жестко отлитую *форму*. Однако при таком подходе в действительности отрицается не форма, а содержание. Идеал (совершенный образец) непременно имеет *уникальное*, ни с чем не сравнимое *воплощение*, индивидуальную окрашенность. Единой, обязательной формы для гармоничного и совершенного как раз не существует; при глубинном единстве сущности, формы идеала бесконечно разнообразны.

К одномерности и настоящей унификации ведет именно размытость или полное разрушение и отрицание *идеала*. Проиллюстрируем это на примере цветов: живые цветы все совершенны и гармоничны, но среди них не найдется ни одной пары похожих, т. е. каждый красивый цветок всегда красив «по-своему». А вот в увядших, с облетевшими лепестками цветах вряд ли кто найдет что-либо оригинальное. То же и в воспитании: когда исходные черты универсального идеала в детях подавляются, то они и становятся невыразительными, унифицированными, серыми личностями.

С.Л. Рубинштейн в работе «Бытие и сознание» достаточно убедительно обосновывал тезис о том, что всеобщее, универсальное не мешает проявиться индивидуальному в личности, они не противоречат друг другу, а «взаимопроявляют» друг друга: «Свойства личности никак не сводятся к ее индивидуальным особенностям. Они включают и общее, и особенное, и единичное. Личность тем значительнее, чем больше в индивидуальном преломлении в ней представлено всеобщее» (Рубинштейн, 2003, с. 270).

И здесь вновь обнаруживается взаимосвязь двух педагогических направлений: постмодернистскому так же, как и сциентистски-технократическому, присуще обезличивающее искажение коренного содержания понятия «идеал» – оно модифицируется в общее понятие «шаблон-трафарет». Отличие заключается лишь в том, что с позиций технологического подхода такой «идеал-шаблон» полностью приемлется и является ключевым. А в постмодернистском подходе, напротив, именно из-за понимания идеала как ведущей к унификации жестко отлитой формы он полностью отрицается.

Суммируя вышесказанное, мы можем сделать следующее заключение: *сциентистски-технократическое педагогическое направление – это наиболее очевидная форма деперсонализации в образовании и, если можно так выразиться, деперсонализация «извне», поскольку намерение вытеснить личность учителя из образования в нем не скрывается и в отдельных работах даже всячески обосновывается.*

Постмодернистский подход в педагогике – напротив, более утонченная и более скрытая форма обезличивания, это деперсонализация «изнутри», поскольку в нем понятие личности формально не отрицается; а декларируются внимание к личностным внутренним переживаниям, цель «оптимизации личностного бытия» и снятия всевозможных социальных, культурных, моральных и иных ограничений для самовыражения личности.

Однако педагоги-постмодернисты не ставят задачей давать какие-то фиксированные определения понятия идеала и личности, поскольку все, что присуще человеку, по их мнению, и является его личностью. Если развивать эту линию рассуждения далее, неизбежно встает вопрос: зачем тогда вообще образование, если нет личности и определенного образца и идеала, к которому стоит стремиться. Но, если же используется какое-то понятие (в данном случае

«личность»), должно быть его четкое определение. Если же настаивать на ненужности каких-либо дефиниций, то исчезает и смысл, и само понятие.

Проследим последствия применения в педагогической практике постмодернистского подхода через анализ трех его ключевым положений.

Первое, с чего мы начнем, это способ решения в постмодернизме эпистемологических проблем. Для этого вернемся еще раз к вопросу определения природы соотношения внешних и внутренних детерминант в процессе развития мыслительной деятельности ребенка. Как мы указывали, в психологической науке принято выделять три основных подхода к данной проблеме. Один из них, представленный бихевиористскими концепциями и близкими им теориями, который определяет обусловленность познавательных способностей и их развития целиком за счет внешней среды и внешних воздействий, мы уже рассмотрели.

Другой подход основывается на идее врожденности познавательных способностей и представлен двумя линиями, имеющими существенное методологическое различие. Если обе линии рассматривать в связи с именами самых ярких их представителей, то первую совершенно правомерно соотнести с метафизическим учением Платона о духовной врожденности базовых идей-знаний (на этом многогранном учении мы не будем останавливаться специально, поскольку оно выходит за рамки исследуемых в данной работе проблем). Происхождение второй линии связывают с нативизмом Н. Хомского, отстаивающего идею биологической врожденности структур мышления и языка. Последователи последнего, отдающие примат биологической наследственности, детерминацию познавательных способностей переносят в большей степени вовнутрь ребенка, а внешней и социальной среде отводят роль выявления изначально присущих индивиду способностей.

На наш взгляд, именно такой взгляд на природу формирования познавательных способностей человека близок постмодернистской педагогике, поскольку на основе ее ведущих положений знание рассматривается как исключительно индивидуальный феномен, отрицаются всеобщие закономерности онтогенеза когнитивных способностей и утверждается, что индивидуальное психическое развитие протекает как спонтанное созревание, вызванное внутренними причинами и поэтому не подлежит воспитанию.

Подобная логика рассуждения последовательно приводит к развитию обезличивающей установки и заключению о том, что роль личности учителя в процессе обучения второстепенна, необязательна, поскольку познавательные возможности индивида предопределены исключительно внутренними предпосылками и даны в готовом виде вне всякого внешнего влияния.

В науке неоднократно высказывались сомнения в правомерности данного подхода. Прежде всего, подвергалось критике игнорирование социокультурных детерминант онтогенеза мышления и абсолютизация внутренних, биологических факторов, которые, по мнению оппонентов, приводят к парадоксальному представлению об обществе как о многообразии самопроизвольных, не связанных никоим образом актов действия и знания.

В частности, указывается, что в основе такого подхода лежит искаженное атомистическое понимание психической жизни, ложное представление об изолированности «самодовлеющего» индивида, а также о том, будто «он почерпнул свое знание о мире только в самом себе посредством простого соприкосновения с внешним миром» (Манхейм, с. 300). Кроме этого, существуют фундаментальные исследования, подтверждающие положение о том, что все составляющие социальной среды оказывают значительное влияние на формирование ценностных ориентиров, мотивов и основных потребностей человека.

Принцип диалектического единства природного и социального факторов в становлении психики, как мы уже отмечали, в отечественную психологию ввел С.Л. Рубинштейн. «В силу того, что образование и включение в действие способностей осуществляется посредством механизмов рефлекторной деятельности мозга, которая не выступает видимым образом в сознании, они естественно представляются природными свойствами человека. Пока природное – в духе старой психоморфологической концепции – сводится к строению организма, к структурным свойствам нервной системы, мозга, представление о способностях как о природных свойствах человека выступает в мистифицированной форме – как представление о таких заложенных в задатках свойствах, которые не поддаются развитию, формированию, воспитанию.

Таким образом, неправомерным оказывается внешнее противопоставление не только природного и общественного, так же как

личного и общественного, но и противопоставление природного и воспитываемого, формируемого в процессе жизни: самая природа человека, его *природные* способности, развиваясь в процессе онтогенеза, формируются в результате воспитания и собственной деятельности» (Рубинштейн, 2003, с.267).

Существенно важно, что в постмодернистском педагогическом направлении, как и в самой философии постмодернизма, отрицается подчинение развития человека определенным универсальным природным законам. Природа человека как бы растворяется в постоянно изменяющихся актах спонтанной коммуникации, речевых играх. Сам человек не имеет целостности, личности и единой реальности; вместо личности – поток коммуникативных ролей, актов спонтанного самовыражения.

Отсюда проистекают и основные положения постмодернистской педагогики: «воспитание и образование – это способы манипуляции сознанием ребенка»; «у ребенка, как и взрослого человека, нет ядра личности, он децентрированный субъект»; «ребенок со своего рождения сам знает, что для него является благом»; «ребенок способен взять ответственность на себя»; «тот, кто хочет воспитывать ребенка, хочет разрушить его мир»; «учитель должен быть не воспитателем, а равноправным партнером для ученика»; «нет никаких норм и идеалов, все формы поведения равноправны»; «образование – это самоопределение с помощью спонтанных языковых игр».

Итак, если в сциентистски-технократическом направлении искажение гуманистического содержания педагогического идеала, а, значит, принципа идеалосообразности, неизбежно ведет к отказу от природосообразных методов обучения и воспитания; то следствием искаженных представлений в постмодернистской педагогике о природе человека (как существующей самой по себе и вне глубинных связей с миром и социумом) является отказ от гуманистического идеала и его разрушение.

Ложность и произвольность исходных мировоззренческих представлений о личности человека и законах бытия в данных педагогических подходах сказываются еще и в том, что в экзистенциальном бытии личности утрачена естественная полярность взаимополагающих понятий. Сквозь призму искажения содержания гуманистического педагогического идеала взаимополагающие пары: универсальный – индивидуальный, свобода –

дисциплина – смешиваются с антиномийным рядом. Так, понятие «универсальный» рассматривается как «унифицированный»; «авторитетный» как «авторитарный»; «свобода» как «произвол»; «дисциплина» как «подавление личности».

Смещение понятия «свобода» – в сторону понятия «произвол» связано со вторым положением постмодернистской педагогики (имеющим прямое практическое следствие), а именно с определенной интерпретацией *идеи о «свободном воспитании»*. Популярная со времен Руссо идея о «свободном воспитании» взята на вооружение современной педагогикой постмодернизма. Однако в постмодернизме эта идея ложно истолкована и, как мы указывали ранее, противоречит взглядам самого Руссо.

Дело в том, что Руссо, развивая идею свободного, естественного воспитания, исходил из иных представлений и противопоставлял «новый» подход (отрицательное воспитание) «старому» (положительное воспитание), которое всегда торопило естественное развитие ребенка и в котором не учитывались закономерности естественной возрастной периодизации в развитии человека.

Отрицательное воспитание, по Руссо, нацелено на то, чтобы улавливать моменты, когда ребенок готов к усвоению определенного вида знаний и деятельности, когда свобода понимается отрицательно – как отсутствие давления со стороны воспитателя. Ребенка нельзя, прежде чем у него сформируются внутренние предпосылки, учить ходить, говорить, читать, насильно развивать абстрактное мышление. Это приведет лишь к механическому освоению видов деятельности и знания и, следовательно, не будет способствовать развитию всех потенциальных, творческих возможностей человека.

Такое понимание свободы Руссо совпадает с пониманием «природы» человека как нравственного идеала свободной и целостной личности. В случае профанации идеи свободного воспитания, что наблюдается в постмодернизме, педагогика приходит совершенно не к тем результатам, к которым стремился Руссо: вместо свободы – произвол, вместо добровольного подражания старшим – разрушение социальной иерархии «взрослый-ребенок».

С.И. Гессен заметил это противоречие в концепциях свободного воспитания и сумел обосновать важное для гуманистической педагогики положение о необходимости сочетания взаимополагающих полярностей в воспитании – свободы и дисциплины, свободы и подчинения авторитету. «Свободные действия отличаются от произвольных поступков присущим им законом, своеобразным принуждением дисциплиной. Выньте этот внутренний закон из свободного действия, и вы получите искаженную личину свободы – произвол... Поэтому закон свободы выражает не столько факт, сколько должностное: не “я свободен”, а “будь свободен” – его более точная формула. Потому также “будь свободен” означает в сущности не что иное, как “будь самим собой”, не изменяй своему внутреннему Я... Авторитет есть власть, которой мы подчиняемся не через простое принуждение (явное или сокрытое), но уже через некоторое добровольное признание. В подчинении авторитету есть уже момент положительной оценки, чего нет в подчинении простой силе» (Гессен, с. 70-72, 100).

В постмодернизме же идея «свободного воспитания» истолковывается совершенно в ином ключе, здесь «свобода» тождественна понятию «произвол», а в «дисциплине» видят репрессивное начало – «тотальное подавление личности». И поэтому, все большее распространение получают модные теории о том, что ни в чем нельзя ограничивать свободу детей, в них нужно поощрять ценностный релятивизм, толерантность к любым мыслям и действиям со стороны окружающих, необходимо дать им больше выбора, позволить самим принимать решения, самостоятельно ставить цели образования и выбирать ценностные ориентиры, им не нужны наставники и воспитатели.

Причем такой подход становится все более популярным и в среде деятелей российского образования. Именно с подобных позиций было освещено понятие «свободы» применительно к образованию в одном из выступлений на круглом столе «Реформа образования и гражданское общество». «Та передача знаний, когда учитель передает знания ученикам, – это знакомая нам парадигма, которая себя исчерпала. Мы должны переходить к формированию самостоятельного мышления. Оно позволит ребенку то, что ему нужно. Мы должны перейти к формированию креативного мышления. Оно

позволит самому создать необходимые знания» (Реформа образования и гражданское общество, 2002, с. 36).

Однако несостоятельность постмодернистских взглядов на «свободное воспитание» опровергается многочисленными примерами из современной образовательной практики, в том числе и в государственных школах США.

Причины глубокого кризиса современной американской системы образования ряд специалистов видят во внедрении «новой леволиберальной» педагогики, которая «целиком построена на отрицании авторитета родителей, авторитета взрослых, бывшего краеугольным камнем воспитания и образования во все времена, во всех культурах», и которая «отдает все на откуп... индивидуальным капризам несформировавшихся детей и подростков». В этой новой педагогике царит релятивизм, проявляющийся прежде всего в «отрицании понятий нормы, понятий добра и зла, законов нравственности» (Ошеров).

В США в сфере образования, где, казалось бы, акцент должен делаться на обязанность учащихся прилежно заниматься и усваивать то, чему их стараются научить, на самом деле внимание сосредоточено на «правах», главное из которых «право на неудачу». Упраздняются оценки, развернутые письменные работы, экзамены, главная задача при этом – «вытравить всякий намек на «дискриминацию», поскольку, по либеральным понятиям, школьные оценки – «вообще форма дискриминации», так как они выявляют различия между учениками.

«Несмотря на громкие слова либералов об индивидуальном подходе, о правах детей и т. д., первое, что бросается в глаза в американской государственной школе, – тенденция к обезличке, к нивелированию. Школьная уравниловка в Америке – только частное проявление идеи всеобщего равенства, которую пытаются воплотить либералы. Цель – приведение всех к всеобщему знаменателю, при этом на практике – к самому низкому, чтобы никого «не обидеть». Это желание никого не обидеть, эта «чувствительность либералов, которую довольно успешно прививают вот уже третьему поколению американцев, перерождается в составную часть того морального релятивизма, которым заражено школьное воспитание в США. Все равны, и все

относительно, у каждого индивидуума – своя личная система ценностей» (Ошеров, с. 170).

Отрицание единых законов развития человека, отказ от дисциплины и социальной иерархии «взрослый-ребенок», плюрализм ценностей, проповедуемые в педагогике постмодернизма и близких к ней педагогических системах в реальной образовательной практике крайне опасны и ведут, с одной стороны, к хаосу, бесконтрольности, отрицанию всех авторитетов и норм, и с другой – к низкому качеству знаний и росту антисоциального поведения среди подрастающих поколений.

Разрушительное воздействие применения постмодернистского подхода в образовании отмечают и европейские ученые. Так, Р. Рапп-Вагнер отмечает, что постмодернистская философия образования характеризуется идеей децентричности человека, отрицанием разума и науки, ценностным релятивизмом, отрывом от европейской духовной традиции (Rapp-Wagner).

Таким образом, в образовательной практике постмодернизм ведет к разрушению социальных институтов обучения и воспитания, умалению функций учителя и эстетизации всего содержания образования с помощью метода «языковых игр». Здесь мы подошли к рассмотрению третьего положения постмодернизма, реализующего в педагогической практике. Вспомним для начала, что игра является одной из важнейших форм обучения и воспитания в гуманистической педагогической традиции.

Теорию игры в классическом гуманистическом ключе развивали разные авторы, И. Кант, Э. Гросс, Монтессори, Л.С. Выготский и др. Более полное развитие теории игры как важного образовательного средства развил В. Фребель. По мнению немецкого ученого, игра имеет глубокий воспитывающий и обучающий смысл, поскольку в процессе игры дети готовятся к работе. Причем игра должна быть организована как *прообраз будущего урока*, а это значит, что в ней должна присутствовать *цель* и она должна быть *завершена*. И, далее, с одной стороны, воспитатель должен следить, *чтобы игра не выродилась в забаву*, а, с другой – чтобы она не превратилась буквально в урок – иначе это будет не игра, а механическое занятие.

Учитель как организатор игры предстает творцом: он должен так организовать игру, чтобы всякий раз ее правила и содержание чутко

согласовывались с индивидуальными особенностями детей и конкретной образовательной ситуацией, и всегда иметь в виду ориентацию детей на определенный личностный идеал, образец. Поэтому воспитатель должен сочетать глубокие психофизиологические, знания (природосообразность) с философской интуицией образовательной цели (идеалосообразность).

В случаях, когда ориентация на постмодернистское мировоззрение избирается осознанно, создаются такие педагогические системы, в которых доминирующими становятся и соответствующие цели: противопоставить ребенка миру, вырвать его из привычной жизни, посеять в его душе недоверие ко всем человеческим нормам, природным, правовым и нравственным законам.

Важно подчеркнуть, что это все не чистая теория. Все эти положения уже постепенно входят в педагогическую практику, как, например, в «педагогике самоопределения», реализующейся в Школе гуманитарного образования А.А. Попова, деятельность которой описана в монографии «Школа и общество в современной России» (Филиппов, Гончаров, Колтаков, с. 144-161).

В сборнике статей «Педагогика самоопределения и гуманитарные практики», вышедшем под редакцией А.А. Попова, подробно изложена суть языковой игры, являющейся одной из основных форм работы с учащимися в Школе гуманитарного образования. «Вместе с тающей реальностью пропала и необходимость в поиске смыслов. Истина теперь является лишь свойством лингвистических формообразований... При переходе от одной языковой игры к другой актуализируется способность человека: делая выбор между разными “словарями”, каждый из которых равен другим и ни в чем их не превосходит, человек выбирает для себя реальность. Поскольку единственно данной действительностью является реальность языковых игр, то для того, чтобы сохранить способность для ориентации в ней, человек должен пребывать в ситуации перманентного выбора между совершенно равноценными возможностями, иначе – поддерживать статус игрока, выбирающего между равными ходами, последствия которых непредсказуемы... В этой реальности человек может существовать лишь как существо фрагментарное, лишенное центра и целостности, из индивида превратившееся в «дивида»... Жизнь человека в этом случае может быть уподоблена непрерывной игре разных ипостасей его языковой субъективности с миром... В этой ситуации...

появляется потребность в новой поведенческой модели... Этим новым видом деятельности становится игра, поскольку отсутствие “Я” нормально только для человека играющего... Игра спасает человека от кризиса идентичности, так как, играя, мы соответствуем не одному проекту, а множеству возможностей... Движущийся от истины и смысла к игре, от фиксированности – к симуляции человек теряет потребность (а затем и способность) к построению своей идентичности... Идентичность превращается в неудобство... Разные идентичности можно при необходимости примерять и сбрасывать, как при смене наряда... В новейшей социокультурной ситуации важно уметь не раскрыть, собрать и сохранить свою целостность, но, наоборот, избежать застревания... Действительно, можно говорить о “мультифрении” в одной голове» (Голобородова, с. 25, 26, 31, 32).

Выстроенная в постмодернистском ключе игра увлекает и безвозвратно затягивает играющих в оторванный от реальности, виртуальный мир вместо того, чтобы готовить ребенка или молодого человека к жизни в реальном мире. Он остается в собственной субъективной реальности без роста знаний об окружающем мире и о самом себе; утрачивает жизненные ориентиры, испытывает душевное опустошение, беспомощность и ищет опоры.

Таким образом, «педагогика самоопределения», выстроенная с позиций постмодернизма, в конечном счете может привести к тому, что у человека, во-первых, стирается (или изначально не формируется – в зависимости от возраста) научное мировоззрение, размываются этические и эстетически нормы; во-вторых, навязывается «новое мировоззрение», предполагающее уход человека в себя, в субъективную реальность, которую можно конструировать независимо от других людей и общества. В-третьих, у человека нарушаются способности обобщать, осознавать внутренние связи между предметами, явлениями и понятиями, возникает эффект так называемого *мозаичного («разорванного»)* сознания, исключенного из процесса познания окружающего мира и из контекста социокультурной действительности.

Таким образом, применение сциентистски-технократического и постмодернистского направлений в педагогической практике оборачивается псевдоличностным подходом, который внутри самой педагогики проявляется через нарушение декларируемого ею же принципа развития индивидуальности

ученика. Кроме этого, оба этих направления и близкие к ним педагогические системы носят *антинаучный* характер, поскольку игнорируют фундаментальные открытия в области онтологии, социологии, психологии познания и, соответственно, а) не опираются на важнейшие принципы гуманистической философско-педагогической традиции – идеалосообразность и природосообразность; б) не способствуют социализации ученика и формированию у него целостной системы знаний; в) не помогают индивиду развиваться в творческого субъекта, целостную личность.

Из вышесказанного следует вывод: *внедрение сциентистски-технократического и постмодернистского подходов в образовательную практику приводит к обезличиванию (деперсонализации) самого процесса обучения и воспитания и, соответственно, к разрушению конечной цели и смысла самого образования.*

В противоположность постмодернистскому и сциентистски-технократическому существует гуманистическое понимание природы личности. Личность понимается как непрерывно развивающаяся целостность, нуждающаяся в нравственном идеале, который задавал бы ей вертикальный вектор развития. Индивидуальное и универсальное, природное и социальное оказываются здесь неразрывно взаимосвязанными и развиваются, только взаимодействуя друг с другом, что мы далее и попытаемся обосновать.

§ 3. Значение личности учителя в формировании целостной системы знаний и смысло-жизненных ориентаций ученика

Как мы уже отмечали, образование не сводится к передаче и усвоению некоего набора фактов, навыков и алгоритмов решения задач, а представляет собой единый сложный процесс формирования, с одной стороны, зрелой, нравственной и ответственной личности, а с другой стороны – целостной системы знаний у данной личности. Эти две задачи неразрывно связаны.

Мы не будем выделять в качестве отдельной проблемы обоснование роли личности учителя в формировании личности ученика, так как эта тема самым подробным образом рассматривается во множестве работ, касающихся

вопросов воспитания, и не вызывает особых дискуссий (кроме, как мы уже говорили, тех подходов, в которых сама необходимость воспитания отрицается в принципе). Но роль личности учителя в решении второй из данных задач – формировании целостной системы знаний ученика, на наш взгляд, требует отдельного анализа, особенно в настоящее время, когда интенсивно стала развиваться линия на обезличивание процесса обучения, в том числе его полную технизацию и технологизацию.

Можно выделить целый ряд взаимосвязанных аспектов, имеющих непосредственное отношение к анализу роли личности учителя в процессе передачи знаний, а именно: проблема соотношения природных и социальных детерминант в процессе мыслительной деятельности; повторение филогенеза в онтогенезе мышления; иерархичность знания и процесса познания; взаимовлияние умственных процессов и эмоциональной сферы конкретной личности; а также наличие неявного (имплицитного, личностного) знания как необходимого основания явного (эксплицируемого, существующего в логических формах) знания.

В предыдущем параграфе мы уже говорили о разработанном в отечественной психологии диалектическом подходе к соотношению природного и социального факторов в становлении психики: «возможность освоения и использования человеком предъявляемых ему извне знаний – понятийных обобщений и способов действия или операций – зависит от того, насколько в процессе его собственного мышления созданы внутренние условия для их освоения и использования» (Рубинштейн, 1960, с. 12). В данной концепции центральным является принцип «внешнее – через внутреннее», при котором собственная активность обучаемого является не *производной*, а *исходной*. И такими же исходными признаются и внешние причины, но они не прямо и не непосредственно обуславливают развитие мышления, а только *опосредствуясь внутренними условиями*, лежащими в основании этого развития.

Для наглядности такое понимание процесса обучения и усвоения знания можно сравнить с процессом выращивания растения. Семечко только в потенциале содержит организм зрелого растения, и в процессе роста оно нуждается в постоянной заботе и помощи. Но садовник не сможет, как бы ни

старался, произвольно заложить в него солнечное тепло и минеральные вещества. Семечко впитывает и усваивает их избирательно – таким образом, как это необходимо ему для развития, «учитывая» при этом только ему «известные» условия.

Задача учителя и заключается именно в том, чтобы, умело, шаг за шагом, ведя ученика, учитывая его индивидуальные особенности, создать условия для развития у него способностей к «продуктивному, творчески активному мышлению».

О данной важной составляющей процесса развития мыслительных способностей – о том, что учитель должен действовать сообразно с естественными свойствами и способностью восприятия ученика – знали уже с давних времен. Важно отметить, что положительный эффект метода сократовской майевтики неоднократно подтверждался современными исследованиями в области психологии познания. Так, С.Л. Рубинштейн, когда во время экспериментов у испытуемых возникали затруднения, использовал, как он называл, «подсказки» особого рода». Они заключались «лишь в формулированном, интонационном или наглядном выделении – подчеркивании – определенного элемента задачи, определяли лишь направление, в котором должен был пойти анализ, предоставляя его осуществление самому испытуемому... Пользуясь надлежащим образом дозируемыми вспомогательными задачами, мы делали упор на то, чтобы выявить и создать внутренние условия для самостоятельной мыслительной работы наших испытуемых» (Рубинштейн, 1960, с. 13).

Ту же закономерность (многократно подтвержденную в разных сериях опытов) открыл А.Н. Леонтьев при изучении творческого звена мыслительной деятельности. Метод «наведения» (термин Леонтьева) подтверждался также при решении творческих задач. Испытуемому предлагалась задача, идея решения которой появлялась только в случае определенного насыщения усилий испытуемого в поиске ответа и решения вспомогательного упражнения. Главным было условие, чтобы наводящее упражнение разрабатывалось заранее и предлагалось в тот момент, когда задача еще вызывала у человека достаточно активную поисковую реакцию. Причем без подсказки задача в большинстве случаев не решалась. Поэтому вполне естественно, что Леонтьев указывал на

важное значение метода «наведения» в условиях усвоения и обучения, считая его важнейшим компонентом педагогического процесса (Леонтьев, 1983 б, с. 72-78).

К аналогичным выводам пришел американский психолог Дж. Брунер в своих работах по психологии познания. Он отмечал, что исследования в области умственного развития ребенка с несомненностью показывают, что на каждой стадии развития ребенок отличается от взрослого особым способом видения мира и усвоения новых знаний о мире. Задача обучения детей, по Брунеру, заключается именно в том, «чтобы представить структуру данного предмета в терминах способа видения ребенком. Эту задачу можно представить как задачу «перевода». Путем формальных объяснений можно научить ребенка лишь применению готовых алгоритмов и схем, что не способствует развитию самостоятельного мышления у ребенка в полной мере. Педагог должен дожидаться определенного момента, когда сознание учащегося будет готово к восприятию нового знания, и с помощью умело сформулированных вопросов подвести ребенка к более глубокому пониманию закономерностей изучаемых предметов. Учитель как бы «переводит» эти закономерности в доступные формы восприятия для ребенка (Брунер, с. 359, 364).

Как можно убедиться, данные исследования и их результаты подтверждают не только роль личности ученика, его активного участия в процессе обучения, но *и незаменимую роль личности самого учителя*. Только учитель-наставник может «уловить» оптимальные формы, время, методы для этого тончайшего «точечного» воздействия, «перевода» накопленного человечеством знаний в личный когнитивный опыт конкретного ученика. И сделать это он может, лишь глубоко понимая и чувствуя самого ребенка, – не только его природные особенности, но и настроение в данный момент, общий контекст ситуации и т.д.

Исходя из вышесказанного, обозначим наиболее важные для образовательной теории и практики выводы, к которым подводит концепция диалектического взаимодействия биологического и социального в онтогенезе познавательных способностей:

– чтобы получить оптимальные результаты в процессе формирования целостной системы знаний, необходимо учитывать диалектическую

взаимосвязь внешних и внутренних условий детерминации познавательных способностей;

– успех социализации (воспитания и обучения) зависит от *умения педагога* учесть внутренние условия и направлять самостоятельную мыслительную деятельность ученика;

– задача учителя не сводится к прямому научению, к сообщению готовых алгоритмов и схем; а заключается именно в том, чтобы, умело, шаг за шагом, ведя ученика, учитывая его индивидуальные особенности, создать ему условия не просто, как обычно говорится, для усвоения и творческого переосмысления представленных знаний, но как бы для их "*рождения*" в душе ребенка.

В связи с вышесказанным мы считаем вполне обоснованным вывод о том, что подход к формированию целостной системы знаний, при котором учитывается единство социального и природного (когда учитель действует сообразно с естественными свойствами и способностью восприятия ученика, используя при этом, как основной, метод «майевтики», «перевода», «подсказки», «наведения»), является поистине природосообразным и соответствует психосоциальной природе процесса познания.

На наш взгляд, *межличностное взаимодействие* – «учитель-ученик» мы вправе рассматривать как целостную систему со всеми свойствами системной организации, при которой изъятие одной составляющей неизбежно приводит к разрушению функциональной целостности самой системы. И, следовательно, личность учителя не может быть исключена (или частично заменена техническими устройствами) из образовательного процесса, поскольку является неотъемлемой частью педагогического взаимодействия, без которой социально-педагогический процесс теряет свой смысл.

В обоснованности данного положения также убеждает известная концепция повторения филогенеза в онтогенезе мышления. Необходимо указать, что по этой теме существует множество исследований. Нас же интересуют в первую очередь те, которые опираются на диалектический метод. Так, еще в «Феноменологии духа» Г. Гегель пришел к выводу о диалектическом единстве индивидуального и исторического в процессе развития мышления. По мысли Гегеля, мышление человека развивается только благодаря тому, что он в ходе своего обучения и воспитания усваивает

общественно-исторический опыт, накопленный предшествующими поколениями. А последний, в свою очередь, может проявиться, лишь опосредствуясь сознанием конкретного индивида.

Глубокое развитие идеи об определяющем влиянии культуры, но уже через предметно-практическую деятельность на формирование мышления индивида было продолжено советской психологической школой. Так, Л.С. Выготский создал учение о культурно-историческом развитии высшей психической деятельности, которое впоследствии было развито и обогащено такими выдающимися учеными, как А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, Г. С. Костюк, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев. Ими был разработан деятельностный подход к развитию мыслительных способностей, суть которого заключается в следующем. Развитие умственных способностей есть процесс, в результате которого воплощенные во внешней форме высшие человеческие способности, способы и схемы видовой практической и познавательной деятельности, выработанные общественной практикой в филогенезе, усваиваются человеком через индивидуальный психологический опыт и становятся внутренним достоянием его личности.

При этом взаимоотношения ребенка с внешним миром опосредованы взаимодействием с взрослыми: взрослые показывают ребенку способ мыслительного действия, или вводят новое понятие – только тогда ребенок, находясь одновременно в диахронных и синхронных отношениях с социумом, овладевает новыми понятиями, схемой когнитивной деятельности, которые закодированы в продуктах культуры, – «воспроизводит этапы логических онтогенезов, характерных для всех представителей рода Homo начиная с архантропов», но в раннем детском возрасте «это неосознаваемое повторение проходит еще на уровне формальных эталонов и процедур мыслительной деятельности, образующих самый примитивный этаж интеллектуальной жизни индивида» (Иванов А. В., 1994, с. 77).

Источником же движения от более простой стадии к более сложной, как в развитии любой сложноорганизованной системы, в онтогенезе мышления является разрешение диалектических противоречий. Движущие механизмы умственного онтогенеза (современного представителя европейской культуры) детально исследованы А.В. Ивановым в работах по проблемам познания. По

его мнению, сразу после рождения ребенка возникает противоречие между ним как биологическим организмом и средой, включающей природные и культурные составляющие.

Разрешению данного противоречия способствуют следующие первичные факторы – генетическая программа созревания мозга; активная предметно-манипулятивная деятельность; коммуникативное взаимодействие с взрослыми. Особого внимания заслуживает последний фактор: «процесс человеческой коммуникации и научения является третьим фундаментальным фактором разрешения диалектического противоречия между биологическим организмом и средой, причем взрослый является не просто передатчиком индивидуального опыта, а первым конкретным носителем и выразителем человеческого мира культуры. Действия взрослого и его речь – это первое конкретное проявление фактора культуры в разрешении противоречия между организмом и средой» (Иванов А.В., 1988, с. 102).

Достигая определенного уровня развития мышления, ребенок в процессе социализации, приобщения к обществу, органической частью которого он является, должен как можно более целостно и органично усвоить, воспринять мир культуры. И на этом этапе появляется уже иное противоречие – теперь это уже «противоречие между человеческим индивидом и культурной средой, между уже сформировавшимися на прошлых этапах онтогенеза простейшими мыслительными средствами ребенка и все более сложными средствами-задачами, которые ставит перед ним общество» (там же).

И в этом случае на смену индивидуально-деятельностным факторам развития мышления приходит фактор сначала неосознанного, а затем осознанного обучения. Благодаря этому ребенок посредством развития своих творческих способностей как бы вращается в культуру, превращается в личность, владеющую комплексом универсальных схем и норм мыслительной деятельности, накопленных человечеством в процессе филогенеза. В этом и состоит подлинное усвоение социального опыта, иначе говоря, социализация личности.

С позиций фундаментальных исследований в области теории, психологии и социологии познания образование рассматривается как один из важнейших механизмов культурно-исторического, социального наследования родового

знания. При этом учебная деятельность понимается как процесс, в котором учитель реализует свою главнейшую функцию – передачу культурного опыта, всего арсенала норм, средств мыслительной деятельности, исторически сформированных социумом, а ребенок при этом не открывает новые истины, но переоткрывает для себя уже известные в обществе знания

Перейдем к рассмотрению проблемы роли личности учителя в образовательном процессе с точки зрения концепций иерархичности знания и самого процесса познания. Факт *иерархичности процесса познания* уже давно отмечался в психологической науке. Так, в своей концепции стадийного развития интеллекта Пиаже определяет его таким образом – от наглядно-действенного к наглядно-образному и затем – к вербально-понятийному мышлению (Пиаже, 1969). Л.С. Выготский также проводил деление уровней мышления, соответствующих уровням знания: спонтанное (житейское) и неспонтанное (теоретическое) знание (Выготский, 1996).

И хотя в различных психологических школах встречаются иные формулировки, шкалы и градации (например: предметное; абстрактное, или теоретическое мышление), по своей сути они совпадают. Вместе эти уровни мышления и познания представляют собой рациональные формы познания мира. (Отметим, что современная психология остановилась именно на рациональных формах познания).

В философии с давних времен существует традиция, указывающая на иерархичную природу процесса познания и знания. Еще у Аристотеля ведущей метафорой познания была пирамида, восходящая от уровня реальных материальных вещей к высшему уровню чистой абстракции. По Аристотелю, каждый стремится достичь совершенства, и путь к нему лежит через высшие уровни разумности.

Классик немецкой философии Г. Гегель в «Философской пропедевтике» различает теоретическое и практическое образование и рассматривает их особенности с точки зрения иерархичности знания. «В теоретическое образование, – пишет он, – входит, кроме многообразия и определенности знаний, а также всеобщности точек зрения, позволяющих судить о вещах, умение воспринимать объекты в их свободной самостоятельности, без субъективного интереса» (Гегель, 1973, с. 62). Что подразумевает Гегель под

многообразием теоретического образования? Как следует из его рассуждений, многообразные знания – это партикулярные (частичные) знания, которые ограничены пределами «непосредственного созерцания» – того, что человек «знает и испытывает непосредственно», – это только «субъективное видение и постижение». Это знание, имеющее значение только для самого познающего единичного субъекта – индивида. Но истинное образование помогает человеку подняться «от партикулярного знания незначительных вещей своего окружения к всеобщему знанию», благодаря которому он видит их суть (там же, с. 62-63).

Итак, по Гегелю, партикулярное знание служит выражением частного интереса, цельное (всеобщее) знание отражает всеобщий, объективный интерес. Если частичное знание разъединяет людей, то всеобщее знание, напротив, ведет к их единению. Прорывая круг партикулярного, частичного знания, человек преодолевает свою субъективную ограниченность и приобретает способность различать существенное от несущественного, двигаясь к усвоению всеобщего, целостного знания через постижение объективных отношений между предметами. И в этой связи *партикулярное знание, являясь необходимой ступенью к выходу на уровень всеобщего знания, тем не менее, будучи не преодоленным на определенном этапе, лишает человека достичь целостного знания.*

Для построения цельной картины мира и, соответственно, трансценденции за узкие рамки субъективного «я» человеку необходимо стремиться к достижению всеобщего, которое помогает раскрыть объективно-свободное существование предмета так, как он существует. Только «знание всеобщих аспектов направляет человека на то, что нужно рассматривать главным образом... В образование входит умение воспринимать объективное в его свободе», что и является целью истинного образования (там же, с. 63).

М. Шелер в работе «Формы знания и образование» дает близкую градацию. Единственное отличие заключается в том, что Шелер рассматривает виды знания в телеологическом аспекте. Опытное знание, по Шелеру, служит для достижения власти человека над внешней природой мира, – это, скорее, прагматическое знание. Следующую ступень занимает «образовательное», или сущностное знание, «приобретенное на одном или немногих хороших, точных образцах и включенное в систему знаний *сущностное знание*, которое стало

формой и правилом схватывания, «категорией» всех случайных фактов будущего опыта, имеющих ту же сущность». Образовательное знание определяет становление неповторимой человеческой индивидуальности, способной к постижению сущности вещей и «причастной к тотальности мира» (Шелер, 1994 б, с. 41-42). «Пирамиду» знания Шелер венчает третьим уровнем – «спасительным знанием», при котором «наше личностное ядро пытается стать причастным самому высшему бытию и самой основе всех вещей», – это «знание ради божества».

Напомним еще раз исследования Г.Г. Майорова о толковании древними греками иерархии философского знания («технематическое», «эпистемическое» и «софийное» знания). Последнее недостижимо для человека, но к нему он может и должен постоянно приближаться (Майоров, с. 38-42).

Как можно убедиться, в отличие от психологии, философия, и, прежде всего, идеалистическая и экзистенциальная, надстраивает рациональные уровни знания *высшим ценностным знанием*. (Отметим, что подробное обоснование интуитивной природы высших форм познания не входит в наши задачи и является темой отдельного исследования.) Причем уровень высшего знания обосновывается не только идеалистически, теологически, но и материалистически. Так, ряд ученых-материалистов устанавливают неразрывную связь между развитием когнитивных способностей и усвоением норм морали. Например, известный американский психолог Л. Кольберг отмечает, что усвоение нравственных норм идет рука об руку с познанием: «моральные стадии – это не стадии усвоения правил, а стадии понимания сущностных законов социального и морального поведения человека, ...понимания глубинных структур взаимодействия между «я» и другими» (Kohlberg). И даже в марксистской этике спор – считать ли нравственное сознание формой познания, как правило, решался положительно.

Итак, **структуру знания**, если исходить из общего содержания рассмотренных подходов, **можно представить в виде пирамиды, между уровнями которой существует объективная иерархия**. В ее основании, на низшем уровне, находится *предметное* (спонтанное, партикулярное, технематическое) знание – знание, которое позволяет давать ответы на простейшие вопросы и содержит сведения, сами по себе недостаточные для

творческой деятельности; – назовем его *информацией*. На следующем уровне пирамиды – *образовательное* (сущностное, всеобщее, эпистемическое) знание, которое дает возможность творчески мыслить, трансформировать знания применимо к подвижным жизненным реалиям и изменять действительность, постигать сущность процессов, явлений, предметов.

В реальном познавательном процессе этот уровень знания связан с синтетическим мышлением, творчеством, с процедурами обобщения, обоснования, аргументации и доказательства, с умением делать самостоятельные выводы, прогнозировать, т. е. с формированием единой картины мира и, соответственно, творческой личности. Это такое знание, которое позволяет индивиду быть действительно *образованным*.

Венчает же пирамиду *высшее* (софийное) знание. На наш взгляд, интерпретация М. Шелером высшего уровня знания носит сугубо теистический характер. Нам представляется более рациональной интерпретация высшего уровня знания, представленная Майоровым: софийность–мудрость и есть содержание высшего знания.

Если говорить о роли личности учителя в процессе усвоения предметного, прагматического знания, то представляется, что ребенок может осваивать какую-либо простейшую информацию необязательно при участии наставника-учителя. В этом случае для получения информации приемлемы любые технологические информационные устройства. На данном уровне «предметной» информированности, или «технематическом» уровне, педагог – лишь придаток в педагогическом процессе.

Однако подлинное *образовательное* знание в отличие от информации не может быть формально передано или усвоено. Здесь главная цель – научить мыслить, усвоить ценности. Сфера высшего знания – жизненные ориентиры, цель жизни, смысл бытия. Без осознания этих целей нет личности. Причем высшее знание никогда не абстрактно, оно всегда имеет личностное воплощение, оно персонифицировано, личностно. И так как знание иерархично, то и степень значимости личностного начала возрастает. Или, говоря иначе, поскольку у ребенка должен быть образец-идеал, и этим идеалом является учитель, то чем выше уровень знания, тем насущнее потребность в личностном, творческом начале педагога.

Другое дело, что в реальной жизни некая эмпирическая реальность (конкретный учитель) и идеальное понятие (идеальный учитель) не всегда буквально совпадают. В действительности, разные учителя находятся в той или иной степени лично-приближенными к идеальному понятию. Следовательно, необходимым условием для формирования целостной системы знаний личности является наличие межличностного взаимодействия «учитель-ученик».

Интересное и своеобразное продолжение линии аргументации необходимости личностного начала в образовательном процессе мы находим в открытии одного из центральных принципов деятельности высшей нервной системы, который учитывает теснейшую связь умственных процессов с эмоциональной сферой конкретной личности, с миром ее нравственных переживаний и волевых состояний (Вилюнас, с. 3-29). Для полноценного развития мыслительной деятельности человека необходимо наличие в раннем детстве теплого эмоционального контакта с членами семьи, и в первую очередь – с матерью.

Эмоциональная отзывчивость и надежность – вот те главные материнские качества, которые имеют важное значение в правильном развитии ребенка. Румынские психологи, в течение долгих лет проводившие исследования по данной проблеме, обнаружили закономерность, когда «при отсутствии нежного физического контакта с родителями у ребенка остаются недоразвитыми определенные отделы мозга, особенно те, которые отвечают за эмоциональное развитие» (Обыкновенное зло: исследования в семье, с. 24).

Но что показательно, сердечное, эмоционально органичное взаимодействие с взрослыми в детском возрасте создает благоприятные условия не только для развития эмоций и чувств, но и непосредственно когнитивной деятельности формирующейся личности. «Ранний эмоциональный контакт ребенка с матерью или замещающим ее лицом имеет решающее значение для развития мозга, для слаженного функционирования всей “нейробиологической системы”. От него зависит развитие, но особенно – интеллектуальное... И воспитание, и обучение будут тем успешнее, чем более прочные, безопасные эмоциональные отношения установлены в раннем младенчестве» (там же, с.126,130).

Эти и другие многочисленные исследования убедительно свидетельствуют о том, что эмоционально здоровое общение со взрослыми является важнейшим фактором развития у детей мышления в целом, и когнитивной деятельности, в частности. Выявлено, что общий эмоциональный настрой личности напрямую влияет на произвольное внимание и запоминание, существенно облегчая или затрудняя произвольную регуляцию этих процессов.

Широко известно влияние эмоций на процессы восприятия и воображения; причем при определенном уровне интенсивности эмоции могут даже исказить процессы восприятия. В связи с этими данными становится ясно, что процесс социализации насквозь пронизан эмоционально-ценностными и этическими отношениями, которые могут проявиться только при межличностном взаимодействии ребенка и референтного взрослого.

Об этой же закономерности свидетельствуют и наблюдения за непосредственным общением между учителем и учеником. Суть их заключается в следующем: как бы ни складывался чисто деловой контакт педагога с детьми, важно, чтобы в единстве с ним был включен еще и эмоциональный контакт. Причем это не означает, что речь идет о каких-то «равноправных» формах общения, а скорее о таком особом эмоциональном состоянии, которое в своем предельном выражении соответствовало тому, что в русской педагогической традиции было принято называть «сердечностью».

Именно эти особенности педагогического общения отмечают современные отечественные психологи. «Эмоциональный контакт должен возникать на основе самого содержания излагаемых учителем знаний, в таком впечатляющем преподавании, при котором возбуждаются моральные, интеллектуальные и эстетические чувства учащихся. Эмоциональный контакт, следовательно, означает не только воздействие на мысль, но и воспитывающее влияние на эмоциональную сторону личности» (Страхов И. В., 1960, С. 62).

Вернемся в этой связи к исследованиям такого важного фактора в процессе усвоения знаний и формирования их в единую систему, как переживание. Переживание, как одно из атрибутов сознания имеет самое непосредственное отношение к эмоциональной сфере человека. Пережить содержание знаний, можно только пропустив их через эмоциональное

восприятие личности. А чтобы это произошло, необходимо, чтобы в роли источника этого знания выступала другая личность.

Иными словами, процесс усвоения знаний обязательно диалогичен, т. е. предполагает как обязательное условие – *отношения общения* между учителем и учеником. Именно диалогичность отличает коммуникацию от общения. «Коммуникация есть *информационная связь субъекта с тем или иным объектом* – человеком, животным, машиной... Получатель информации является в подобных случаях *объектом*, ибо отправитель смотрит на него как на пассивный приемник... В коммуникации мы имеем дело с процессом *односторонним*, информация течет только в одну сторону, и – по законам, установленным теорией коммуникации, - количество информации уменьшается в ходе ее движения от отправителя к получателю».

Совершенно иная ситуация возникает тогда, когда «отправитель информации видит в ее получателе субъекта, а не объект, ибо в этом случае он исходит из того, что данная информация адресуется такой системе, которая индивидуально своеобразна, активна в соответствии со своей уникальной природой и соответственно должна переработать получаемую информацию, становясь партнером ее отправителя». Таким образом, «в общении нет отправителя и получателя сообщений – есть *собеседники, соучастники* общего дела... В общении *информация циркулирует между партнерами*, поскольку оба они равно активны, и потому информация не убывает, а *увеличивается, обогащается, расширяется* в процессе циркуляции» (Каган, с. С.145-146).

В классической гуманистической традиции образования в идеале всегда предполагалось, что процесс обучения строится прежде всего на *основе общения, диалога двух личностей*. Современные педагогические системы, претендующие на статус альтернативных по отношению к классической, преувеличивая роль технологий и технических средств в передаче информации, как правило, проблему общения упускают из своего поля зрения. Поэтому *общение подменяется коммуникацией* в процессе обучения, и последнее становится еще более механическим, обезличенным, так как умаляется роль личности учителя и, соответственно, элиминируется важный аспект познавательной деятельности, названный М. Полани «неявным знанием».

Основным положением концепции неявного знания является тезис о том, что существуют два типа знания: явного (эксплицируемого) и неявного (периферического, имплицитного). В ходе продолжительного изучения данной проблемы Полани установил, что «в каждом акте познания присутствует страстный вклад познающей личности и что эта добавка – не свидетельство несовершенства, но насущно необходимый элемент знания» (Полани, с.19).

«Неявный» (личностный) компонент мыслительной активности субъекта является необходимой основой «явного» компонента, или логических форм знания. В каждом когнитивном действии субъект фокусирует свое внимание либо на отдельном объекте, либо на системе, которая включает данный объект в качестве части. Чем более познавательная активность концентрируется на системе, тем более подчиненным оказывается восприятие ее элементов, знание которых приобретает неэксплицируемый характер.

Другим важным моментом эпистемологии Полани является тезис о том, что воспринятая через органы чувств информация становится эмпирической основой неявного знания, но при этом познающий субъект полностью осознает свои ощущения и восприятия. Причем неявное знание глубоко лично, т. е. в нем знание неразделимо связано с переживанием конкретной личности. Поэтому любой творческий процесс (будь то научные поиски, передача технологии художественного мастерства или педагогическая деятельность) не может быть формализован по определению.

Личное участие субъекта в актах познания, подчеркивает Полани, не делает последнее субъективным. «Такого рода знание на самом деле *объективно*, поскольку позволяет установить контакт со скрытой реальностью; контакт, определяемый как условие предвидения неопределенной области неизвестных (и, возможно, до сей поры непредставимых) подлинных сущностей. Мне думается, что термин “личностное знание” хорошо описывает этот своеобразный сплав личного и объективного» (там же, с.19). Эти положения Полани прекрасно иллюстрирует примерами того, как передаются основы какого-либо искусства от мастера к ученику. Оказывается, их невозможно освоить только посредством письменных инструкций и предписаний, вне непосредственного контакта с мастером. Этим объясняется причина безвозвратной утраты в современной культуре ряда народных ремесел,

которые не практиковались в течение жизни одного поколения, так как овладение ими может «передаваться только посредством личного примера, от учителя к ученику» (там же, с.86-87).

Поэтому, заключает Полани, «никакая машина не может заменить живого человека, в том числе и ученого-исследователя», и любая «попытка элиминировать человеческую перспективу из формирования единой картины мира ведет не к объективности, а к абсурду» (там же, с.7, 13).

Приведенные исследования из области теоретической и практической психологии, философии и социологии познания были успешно завершены ко второй половине XX века. Результаты данных исследований давно приобрели статус общепризнанных теорий и вошли в золотой фонд научных открытий мирового значения. После этих открытий, конечно, же будут проводиться дальнейшие оригинальные исследования в указанных направлениях, но уже развивая основные положения этих фундаментальных научных теорий.

На основе результатов приведенных нами научных исследований можно сделать следующие выводы:

1) природа знания коренится в социальной сфере; категории, операции, механизмы мышления человека имеют родовую природу, т. е. формируются и затем отшлифовываются в течение всей истории развития человечества, но в каждом индивидуальном проявлении опосредствуются целостной системой внутренних условий конкретной личности и только при непосредственном участии другой личности – учителя;

2) технические устройства не смогут в процессе формирования целостной системы знаний ученика (даже частично) заменить учителя, так как только при участии личности учителя-наставника педагогические действия могут быть скоррелированы с неповторимостью индивидуальных особенностей учеников и непредсказуемостью развития индивидуального образовательного процесса;

3) только личная творческая деятельность учителя и ученика может привнести особую подвижность, взаимную «настроенность» в социально-педагогическое взаимодействие, без которых формирование целостной системы знаний и смысложизненных ориентаций в принципе невозможно.

Заключение

Образование, являясь одним из важнейших социальных институтов, играет первоочередную роль в формировании ценностных ориентаций, целостной системы знаний личности, обеспечивая тем самым стимулирование оптимизационных процессов в социуме. Данное положение на протяжении многих веков поддерживалось гуманистической философско-педагогической традицией, на почве которой сформировался гуманистический социально-педагогический идеал. Этот идеал воплощался в разных вариациях и формах, но всегда помогал наследовать из поколения в поколение идею о существовании неких незыблемых законов человеческого бытия, о высоком духовном предназначении человека, воплотившуюся в образцах мировой классической культуры и канонических религиозных учениях.

Но, начиная с Нового времени, наряду с влиянием гуманистического пафоса Просвещения, стали проявляться и усиливаться тенденции в развитии общественного сознания, в основе которых лежит, напротив, отрицание гуманистических ценностных смыслов. Данная мировоззренческая трансформация все более вовлекает человечество на путь ложных ориентиров, который ведет к утрате органической связи с высшими идеалами и, как следствие, к дегуманизации, бездуховности, что проявилось в глобальном системном кризисе.

Эти ложные установки не могли не сказаться на состоянии педагогической теории и практики и воплотились в ряде маргинальных педагогических теорий, отрицающих весь накопленный гуманистической традицией опыт в сфере социализации, обучения и воспитания. В наибольшей степени данные негативные тенденции проявились в двух оформившихся в XX веке педагогических направлениях – сциентистски-технократическом и постмодернистском.

При наличии отдельных теоретических различий в постмодернистском и сциентистски-технократическом подходах, реализация их в педагогической практике ведет к схожим социально-психологическим последствиям: умалению социальной роли личности учителя и, следовательно, обезличиванию и разрушению института образования в целом, что, в свою очередь, чревато

появлением в новых поколениях все большего числа безликих индивидов, легко становящихся жертвами манипулятивных влияний со стороны определенных политических сил.

Все это подтверждает необходимость глубокого осмысления сложных процессов в современном образовании, направленность которых во многом будет определять будущее современной цивилизации.

По этой причине исследователи, осознавшие остроту цивилизационного кризиса, пытаются пробудить человечество и призывают обратиться к своей истинно человеческой природе и целостному бытию. Одним из таких путей можно считать обращение к основам гуманистической философско-педагогической традиции, с тем чтобы на новом уровне переосмыслить ее основные концепции, теории и идеи и претворить их в современной действительности.

Сегодня ведутся широкие дискуссии по самым острым вопросам; предпринимаются попытки разработать новые подходы и концепции; проводятся разноплановые исследования. Конечно, в рамках одного исследования не представлялось возможным охватить весь спектр аспектов поднятой проблемы и возможных подходов к ее разрешению. В то же время хочется надеяться, что данное исследование внесет определенный вклад в понимание насущности самого серьезного анализа тенденций современного образования и выработки адекватных оценок и практических решений, а также заинтересует других специалистов, работающих над проблемами образования.

Список используемой литературы

1. Альтбах Ф. Г. Знание и образование как международный товар: крушение идеи общественного блага // Вестник высшей школы «Альма Матер». – 2002. – № 7.
2. Ан. С. А. Голубева Л. Н. Педагогика как форма существования русской философии. – Барнаул, 1996.
3. Антология педагогической мысли России XVIII века: Учеб. пособие/ Сост. И. А. Соловков. – М.: Педагогика, 1985.
4. Антология по истории педагогики в России (первая половина XX): Учеб. пособие / Сост. А. В. Овчинников, Л. Н. Беленчук, С. В. Лыков. – М.: «Академия», 2000.
5. Апресян Р.Г. Первичные детерминанты нравственного опыта // Вопросы философии. – 1993. – № 8.
6. Аристотель. Никомахова этика. С. 793-1027// Философы Греции Основы основ: логика, физика, этика. – М.: ЭКСМО-Пресс; Харьков: Изд-во Фолио, 1999.
7. Арсеньев А. С. Философские основания понимания личности: Цикл популярных лекций-очерков с приложениями: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001.
8. Ашкеров А. Ю. Проблема идентичности у Иммануила Кант // Человек. - 2001. - № 6.
9. Базарный В. Ф. К механизму “расчеловечивания” человека в традиционной книжно-вербальной школьно-кабинетной и так называемой учебно-познавательной среде//Школьные технологии. – 1998. – N 1.
10. Белинский В. Г. Полное собрание сочинений. В 13-ти тт. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1954а. – Т. 4.
11. Белинский В. Г. О детских книгах. Подарок на Новый год. Детские сказки дедушки Иреня // В. Г. Белинский. Полное собрание сочинений. В 13-ти тт. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1954 б. – Т. 4. –674 с.

12. Бердяев Н.А. О рабстве и свободе человека: Опыт персоналистической философии. – Париж: ИМКА–Пресс, 1939.
13. Бердяев Н. А. Человек и машина //Вопросы философии. – 1989. – № 2.
14. Бершадский М. Е. В каких значениях используется понятие «технология» в педагогической литературе?// Школьные технологии. – 2002. – № 1.
15. Блаженный Августин. Творения: Об истинной религии. – СПб.: Алетейя, 2000а.
16. Блаженный Августин. О порядке// Августин Блаженный. Творения: Об истинной религии. – СПб.: Алетейя, 2000 б.
17. Богоявленская. Д. Б. О предмете и методе исследования творческих способностей// Психологический журнал. –1995. – № 5.
18. Бродовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб: Изд-во «Питер», 2000.
19. Брунер Дж. Психология познания. – М.: «Прогресс», 1977.
20. Брушлинский А. В. Наука может развиваться только в открытой полемике//Народное образование. –1997. – N 8.
21. Брушлинский А. В. О развитии В.В. Давыдовым своей теории психологического развития // Вопросы психологии. – 1998. –№ 5.
22. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. – 1992. –№ 6.
23. Бубер М. Я и Ты. – М.: Высшая школа, 1993.
24. Бунаков Н. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1953 а.
25. Бунаков Н. Ф. Школьное дело // Н. Ф. Бунаков Избранные педагогические сочинения. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1953 б.
26. Вельш. В. Постмодерн. К генеалогии одного спорного понятия // Путь. – 1992. –№ 1.
27. Вилюнас В. К. Основные проблемы психологической теории эмоций. Эмоции и познание // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во МГУ, 1984.

28. Выготский Л. С./ Сост. Шалва Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996.
29. Гартман Н. Этика – СПб: Даль, 2002.
30. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа. – М.: Наука, 2000.
31. Гегель Г. В. Ф. Философская пропедевтика. //Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет в 2тт. – М.: «Мысль», 1973. –Т. 2.
32. Герbart И. Ф. Избранные педагогические сочинения в 2-х тт. – М.: «Учпедгиз», 1940а.
33. Герbart И.Ф. Общая педагогика, выведенная из целей воспитания // И. Ф. Герbart. Избранные педагогические сочинения. В 2-х тт. – М.: «Учпедгиз», 1940б. – Т.1.
34. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998.
35. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. Ред. П. В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995.
36. Голобородова Т. Н. Самоопределение в ситуации постмодернизма// Педагогика самоопределения и гуманитарные практики. Сборник статей (вып. 2). – Барнаул: Изд-во АК ИПКРО, 1999.
37. Гончаров В. Н., Филиппов В. Н. Философия образования в условиях духовного обновления России. – Барнаул, 1994.
38. Григорьев С. И. Теоретические основы изучения жизненных сил национальных сообщностей // Социс. – 2000. – № 2.
39. Григорьев С. И., Матвеева Н. А. неклассическая социология образования начала XXI века. – Барнаул: Изд-во АРНЦ СО РАО, 2000.
40. Григорьев С. И., Субетто А. И. Основы неклассической социологии (Новые тенденции развития культуры социологического мышления на рубеже XX-XXI веков). – Барнаул: Изд-во АРНЦ СО РАО, 2000.
41. Громько Н. В. Интернет и постмодернизм – их значение для современного образования // Вопросы философии. – 2002. –№ 2.
42. Гузеев В. От методик – к образовательной технологии// Народное образование. –1998. – № 7.

43. Гуйван П. Н. Проблема человека в истории человечества: Учебное пособие./ Алт. гос. техн. ун-т им. И. И. Ползунова. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2001.
44. Гусейнов А.А. Перестройка: новый образ морали // Этическая мысль. – М.: Изд-во политической лит-ры, 1990.
45. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2001..
46. Давыдов В. В., Зинченко В. П. Предметная деятельность и онтогенез познания// Вопросы психологии. –1998. –№ 5.
47. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения// Сборник статей. – Томск: «Пеленг», 1995.
48. Делез Ж. Гваттари Ф. Что такое философия? – М.: Ин-т экспериментальной социологии, СПб.: Алетейя, 1998..
49. Делез Ж. Эмпиризм и субъективность: опыт о человеческой природе по Юму. Критическая философия Канта: учение о способностях. Бергсонизм. Спиноза. – М.: ПЕР СЭ, 2001.
50. Деменчонок Э. В. Опрееационально-бихевиористская концепция человека // Буржуазная философская антропология XX века. – М.: Наука, 1986.
51. Демков М. И. Теория и практика воспитания // Антология по истории педагогики в России (первая половина XX): Учеб. пособие / Сост. А. В. Овчинников, Л. Н. Беленчук, С. В. Лыков. – М.: «Академия», 2000.
52. Демков М. И. Курс педагогики. – М., 1918. – Ч. 2.
53. Деннет Д. Постмодернизм и истина: Почему нам важно понимать это правильно // Вопросы философии. – 2001. – № 8.
54. Джуринский А. Н. Педагогика: история педагогических идей: Учеб. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
55. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // А. Дистервег. Избранные педагогические сочинения. М.: «Учпедгиз», 1956.
56. Дубровский Д.И. Постмодернистская мода // Вопросы философии. – 2001. – № 8.
57. Дьюи Д. Общество и его проблемы. - М.: Идея-Пресс, 2002. – 159 с.

58. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. - М.: Лабиринт, 1999.
59. Еремкина О. В. Воспитательные технологии // Хрестоматия по педагогике. – Барнаул: изд-во БГПУ, 1999. – Ч. 2.
60. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация. – М.: «Академия», 2001.
61. Звездкин В. К. Технологии в образовании // Человек. – 1997. –№ 3.
62. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии/ Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1996.
63. Зыкова Г. Н. Постмодернистская культура и социальное познание // Философия и общество. – 2001. – № 4.
64. Иванов А. В. Полемика Н. Хомского и Ж. Пиаже о соотношении внешних и внутренних факторов формирования мышления// Философские науки. –1988. –№ 5 .
65. Иванов А. В. Сознание и мышление. – М.: Изд-во МГУ, 1994.
66. Иванов А.В., Фотиева И.В., Шишин М.Ю. Духовно–экологическая цивилизация: устои и перспективы. – Барнаул: Изд–во АГУ, 2000.
67. Ильенков Э. В. Об идолах и идеалах. – М.: Политиздат, 1968.
68. Ильенков Э. В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991 а.
69. Ильенков Э. В. Что же такое личность? // Э. В. Ильенков. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991 б.
70. Ильин И. А. О русской идее // Русская идея / Сост. М. А. Маслин. – М.: Республика, 1992.
71. Ильин И. А. Творческая идея нашего будущего. Об основах духовного характера. – Новосибирск: «Русский архив» при «Народном доме России» НОВФК, 1991.
72. Ильин И. П. Постмодернизм от истоков до наших дней. Эволюция научного мифа. – М.: Интрада, 1998.
73. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Сост. И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.; Под ред. З. И. Васильевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

74. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учеб. Пособие для педагогических учебных заведений/ Под ред. Академика РАО А. И. Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001.
75. История русской философии – М.: Республика, 2001.
76. История этических учений – М.: Гардарики, 2003.
77. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988.
78. Казначеев В. П. Проблемы человековедения / Науч. ред. А. И. Субетто. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997.
79. Каланчина И. Н. Аксиология наук в сфере образования: ценностные основания педагогики // Науковедение: фундаментальные и прикладные проблемы. Сб. науч. Тр. / Под общ. Ред. В. П. Каширина. – Вып. 1. – Красноярск: НИИ СУВАТ, 2002.
80. Каланчина И. Н. Педагогическая антропология в свете идей философии «всеединства» В. С. Соловьева // Ползуновский альманах. – Барнаул: Алтайский гос. технический университет, 2003. – № 1-2.
81. Каланчина И. Н. Личность учителя как воплощение педагогического идеала // Философия, методология и история знаний: Труды Сибирского института знаниеведения. – Барнаул: Изд-во Алтайского университета, 2003. – Вып. 1.
82. Каланчина И. Н. Личностное начало в образовании: гносеологический аспект // Тезисы докладов 30-й научной конференции студентов и аспирантов факультета политических наук. – Барнаул: Изд-во Алтайского университета, 2004.
83. Кант И. О педагогике // И. Кант. Трактаты и письма / Под ред. А. В. Гулыга. – М.: «Наука», 1980.
84. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982 а.
85. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс // П. Ф. Каптерев. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982 б.

86. Каптерев П. Ф. Современные задачи народного образования в России // Антология по истории педагогики в России (первая половина XX): Учеб. пособие / Сост. А. В. Овчинников, Л. Н. Беленчук, С. В. Лыков. – М.: «Академия», 2000.
87. Кара-Мурза С. Манипуляция сознанием. - М.: Алгоритм, 2000.
88. Катаева О. В. Виртуальность дистанционного ноосферного образования // Ноосферное образование в России. Материалы межгосударственной научно-практической конференции. – Иваново: Изд-во Ивановский государственный университет», 2001.
89. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М.: «Наука», 1997.
90. Колесников Л. Ф., Турченко В. Н. стратегия образования в интересах безопасности страны// Педагогика. – 1999. –№ 5.
91. Колтаков К. Г. Социально-философский анализ особенностей взаимосвязи педагогического образования общества: Автореф. дис. докт. филос. наук. Барнаул, 2002.
92. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. – М.: Педагогика, 1982а.
93. Коменский Я. А. Великая дидактика // Я. А. Коменский. Избранные педагогические сочинения. В 2-х тт. – М.: Педагогика, 1982б. – Т.1.
94. Корнилова. Т. В. Идеи активности познания в отечественной психологии мышления// Психологический журнал. –1996. –№ 4.
95. Крушанов А. А. Большая философия: быть или не быть? // Вестник российского философского общества. –2001. – № 1.
96. Ксенофонт. Сократические чтения. – СП-б., 1992 г.
97. Кулакова Т. Г. Растова Л. М. Преодоление отчуждения подростков в семье и школе: Учебное пособие. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2003.
98. Кумарин В. В. Какая педагогика – такая школа //Народное образование. –1999а. – N 9–10.
99. Кумарин. В. В. Наука или схоластика? // Педагогика. –1999б. –№ 7.
100. Кушнир А. М. Природосообразность или педагогический волюнтаризм?// Народное образование. –1998. – N 9-10.

101. Кушнир А. М. Что посеем, то и пожнем// Народное образование. – 1999. – N 1–2.
102. Леонтьев А. Н. Опыт экспериментального исследования мышления // А. Н. Леонтьев. Избранные психологические произведения в 2-х тт. / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1983 б.
103. Леонтьев. А. Н. О формировании способностей// Вопросы психологии. –1960. – № 1.
104. Локк Д. Сочинения в 3 т. – М.: «Мысль», 1988а. – Т. 3.
105. Локк Д. Мысли о воспитании //Д. Локк. Сочинения в 3 т. – М.: «Мысль», 1988б. – Т. 3.
106. Льюис К. С. Любовь. Страдание. Надежда: Притчи. Трактаты. – М.: Республика, 1992а.
107. Льюис К.С. Человек отменяется, или мысли о просвещении и воспитании, особенно же о том, как учат английской словесности в старших классах // Льюис К.С. Любовь. Страдание. Надежда: Притчи. Трактаты – М.: Республика, 1992б.
108. Майоров Г. Г. Три типа понимания философии в истории европейской культуры (Сознание у подножия Абсолюта) // Материалы IV научн. конф. «Алтай – Космос – Микрокосм» – Барнаул: Ак-кем, 1998.
109. Максакова В. И. Педагогическая антропология. – М.: «Академия», 2002 .
110. Манхейм К. Диагноз нашего времени. – М.: Юрист, 1994. – 700 с.
111. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2002.
112. Матвеева Н. А. Инерционность системы образования в России (теория, методология и опыт социального исследования). – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004.
113. Матис В. И. Социология образования и формирование личности. – Барнаул: БГПУ, 1995.
114. Менчинская Н. А. О концепции формирования умственных действий // Вопросы психологии. –1960. –№ 1.

115. Менчинская Н. А. Психологические проблемы активности личности в обучении // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
116. Милетская И. В. Чумакова Т. В. Обзор материалов III Санкт-Петербургского симпозиума историков русской философии «Нравственный идеал русской философии» // Вече. СП-б, Изд-во Санкт-Петербургского университета. – 1995. – № 3.
117. Миронов В. В. Ашкеров А. Ю. За всем стоит Министр Высшего Глобального Образования // Платное образование. – 2004. – № 7-8.
118. Монтень М. Э. Опыты. Москва: «Правда», 1991.
119. Монтессори М. Школа для малышей // М. Монтессори / Сост. М. В. Богуславская. – М.: Издательский дом Ш. Амонашвили, 1999.
120. Накамура К. Вокруг толкования понятия «зоны ближайшего развития» // Вопросы психологии. – 1996. – № 4.
121. Новиков Н. И. О воспитании и наставлении детей // Н. И. Новиков. Избранные сочинения. – М.–Л.: Государственное издательство художественной литературы, 1951.
122. Обыкновенное зло: исследования в семье / Сост. и ред. О. М. Здравомыслова. – М.: Едиториал УРСС, 2003.
123. Огурцов А. П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы // Человек. – 2002. – №2.
124. Огурцов А. П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. – 2001а. – № 3.
125. Огурцов А. П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. – 2001б. – № 4.
126. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 5700 слов. – Екатеринбург: «Урал-Советы» («весть»), 1994.
127. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М.: «Академия», 2002.
128. Ошеров В. В нравственном тупике // Новый мир. – 1996. – № 9.
129. Паронджанов В. Возможна ли новая революция в образовании? // Высшее образование в России. – № 2. – 1997.

130. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические произведения в 3-х тт. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1965 а.
131. Песталоцци И. Г. Лингард и Гертруда.// И. Г. Песталоцци Избранные педагогические произведения в 3-х тт. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1965 б. – Т.1.
132. Песталоцци И. Г. Лебединая песня // И. Г. Песталоцци Избранные педагогические произведения в 3-х тт. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1965 в. – Т.3.
133. Петровский В. А. К пониманию личности в психологии// Вопросы психологии. –1981. –№ 2.
134. Пиаже Ж. Психология интеллекта// Пиаже Ж. Избранные психологические труды/ Под ред. В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. – М.: «Просвещение», 1969.
135. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии: Учебно-методическое пособие. – М.: Гном-Пресс, 1999.
136. Платон. Государство // Платон. Соб.соч. в 4 тт. – М.: Мысль, 1994. – Т. 3.
137. Платон. Диалоги. – Ростов-на-Дону: изд-во «Феникс», 1998. – 512 с.
138. Победоносцев К. П. Воспитание характера в школе // Антология по истории педагогики в России (первая половина XX): Учеб. пособие / Сост. А. В. Овчинников, Л. Н. Беленчук, С. В. Лыков. – М.: «Академия», 2000.
139. Полани М. Личностное знание. – М.: Изд-во «Прогресс», 1985.
140. Попов А. А. Педагогика самоопределения в поле гуманитарных практик // Педагогика самоопределения и гуманитарные практики. Сборник статей (вып. 2). – Барнаул: изд-во АКИПКРО, 1999.
141. Поппер К. Р. Логика и рост научного знания. – М.: «Прогресс», 1983.
142. Поппер К. Р. Объективное знание. Эволюционный подход. / Отв. ред. В. Н Садовский. – М.: Эдиториал УРСС, 2002.
143. Послушник и школяр, наставник и магистр. Средневековая педагогика в лицах и текстах: Учебное пособие/ В. Г. Безрогов / Под общ. ред. Т. Н. Матулис. – М.: РОУ, 1996.

144. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1982.
145. Реформа образования и гражданское общество. Дневник Алтайской школы политических исследований. – № 16. – Материалы круглого стола / Под ред. Проф. Ю. Г. Чернышова. – Барнаул: Изд-во Алтайского университета, 2002.
146. Реформирование образования. Стратегия развития Российской Федерации до 2010 года // Учительская газета. – 2000 г. – № 22.
147. Рикер П. Человек как предмет философии // Вопросы философии. – 1989. – № 2.
148. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. 30-е-60-е годы XX века/ Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М.: Московский унив-т, 1986.
149. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – Спб: Питер, 2003.
150. Рубинштейн С. Л.. Проблема способностей и вопросы психологической теории// Вопросы психологии. –1960. – № 3.
151. Руссо Ж. –Ж. Педагогические сочинения в 2-х тт./ Под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джуринский.– М.: «Педагогика», 1981а.
152. Руссо Ж.–Ж. Эмиль, или О воспитании // Ж.–Ж. Руссо. Педагогические сочинения В 2-х тт. / Под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джуринский.– М.: «Педагогика», 1981б. – Т. 1.
153. Сагатовский В. Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения). Часть III: Антропология (Человек и Мир: укоренена ли Вселенная в Человеке?). – Санкт-Петербург: ООО «Петрополис», 1999.
154. Сапогова Е. Е. Психология развития человека: Учеб. пособие. – М.: Аспект-Пресс, 2001.
155. Сенека Л. А. Нравственные письма к Луцилию. – Кемерово, 1986.
156. Скиннер Б. Ф. Оперантное поведение // История зарубежной психологии (30–60 гг. XX в.) / Под ред Г. П. Барковой. – М: Изд-во МГУ, 1986.

157. Соловьев В. С. Оправдание добра: нравственная философия. – М.: Республика, 1996.
158. Соловьев В. С. Смысл любви // Избранные произведения. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998 а.
159. Соловьев В. С. Философские начала цельного знания // В. С. Соловьев. Избранные произведения. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998 б.
160. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992.
161. Социальные и методологические проблемы информатики, вычислительной техники и средств автоматизации (Материалы круглого стола) // Вопросы философии. – 1986. – № 9.
162. Степашко Л. А. Философия и история образования: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999.
163. Страхов И. В. О педагогическом такте и воздействии учителя // Вопросы психологии. – 1960. – № 3.
164. Субетто А.И. Синтетическая революция, кризис истории и человековедение // Мир человека. Петровская академия наук и искусств. Общероссийская академия человековедения. Период. издание научн.раб.– Н. Новгород: Изд-во НАСА. – 1993. – Вып. 1.
165. Терегулов Ф. Ш., Штейнберг В. Э. Образование третьего тысячелетия // Школьные технологии. – 1998. – № 3.
166. Учительская газета. – 2000. – № 5 (№ 22).
167. Ушакова Е.В. Общая теория материи (основы построения). – В 4 тт. – Барнаул: Алт. отд. философского общ-ва РАН, Алтайский госуд. аграрный университет. Части 1-3, 1992б.
168. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2 тт./ Под ред. Г.С. Костюка, Д.О. Лордкипанидзе, М. Ф. Шабаетовой. – М.: «Педагогика», 1974а.
169. Ушинский К.Д. Предисловие к статье "Человек как предмет воспитания // Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения.

- В 2 тт./ Под ред. Г.С. Костюка, Д.О. Лордкипанидзе, М. Ф. Шабасовой.
Т. 1. – М.: «Педагогика», 1974б.
170. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. В 6 тт. – М., 1988а.
171. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. В 6 тт. – Т. 1 – М., 1988б.
172. Федоров Б. И. Перминова Л. М. Дидактические проблемы в контексте методологического обоснования // Педагогика. –2002. –№ 5.
173. Федотов Г. Письма о русской культуре // Русская идея / Сост. М. А. Маслин. – М.: Республика, 1992.
174. Филиппов В. Н., Гончаров В. Н., Колтаков К. Г. Школа и общество в современной России (концептуально-аналитический диалог)/ Под общей редакцией проф. В. Н. Филиппова. – Барнаул: ГИПП «Алтай», 2003.
175. Филиппов В. Н., Колтаков К. Г. Философия и методология науки: Курс лекций для магистров и аспирантов. В 2-х книгах. Бийск: НИЦ БПГУ, 2002.
176. Фотиева И.В. Мораль в современной философско-научной картине мира. Научная монография. – Барнаул: изд-во АлтГУ, 2003.
177. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.
178. Фромм Э. Иметь или быть / Ред. С. Д. Сандомирская. Киев: Изд-во «Ника-Центр», 1998а.
179. Фромм Э. Человек для себя – Минск: Коллегиум, 1992.
180. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998б.
181. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. – М.: Ad Marginem, 1999.
182. Хабермас. Ю. Понятие индивидуальности // Вопросы философии. – 1989. –№ 2.
183. Хайдеггер М. Бытие и время. – М.: Изд-во «Ad Margine», 1997.
184. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения, исследования и применение). – СПб-б.: Питер-Пресс, 1997.
185. Цицерон М. Т. О государстве. О законах. О старости. О дружбе. Об обязанностях// Марк Туллий Цицерон. Речи. Письма. - М. : Мысль., 1999.

186. Шелер М. Формы знания и образование // Шелер М. Избранные произведения. – М.: Гнозис, 1994б. – 490 с.
187. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. – М.: «Касталь», 1992 . – 415 с.
188. Garz D. Paradigmensch wund und Krisewusstsen. Zun genwartigen Stand ersiehungswisseschoftlicher Theoriebildung // Padagogische Rundschau. 1989.
189. Kohlberg L. The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Jugement // Journal of Philosophy – 1973. – № 70.
190. Rapp-Wagner R. Postmoderne Denken und Padagogik: eine Philosophisch-futuroebgischer Perspektive. Bern – Stuttgart – Wien, 1997.

Личностное начало в образовании
И. Н. Каланчина

Оригинал-макет: О.В. Попова

Подписано в печать 25.03.2005 г. Формат 60x90/16
Бумага типографская. Печать офсетная. Гарнитура Arial
Усл. печ. л. 8,6. Тираж 500 экз.

Отпечатано в издательстве
некоммерческого партнерства "АзБука"
г. Барнаул, пр. Красноармейский, 98-а.
E-mail: azbuka@hotbox.ru