ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 378.674

Ю. В. Ларин

ОБРАЗОВАНИЕ В ПОИСКАХ ПРИНЦИПА СООБРАЗНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена острой дискуссионной методологической проблеме педагогики: что является и что должно быть основополагающим принципом современного образования? Опираясь на ретроспективный анализ, автор пытается найти ответы на вопросы, каковы суть и сравнительно-историческая специфика этого ключевого принципа; является ли действительно соответствующим запросам общества и времени то, что декларируется сегодня в качестве генеральной линии отечественными политиками и чиновниками от образования.

Рассмотрены три основных, исторически сложившихся типа образования, каждый из которых имеет особые мировоззренческо-методологические предпосылки. Первый тип (XVII – середина XIX в.), базирующийся на онтологической системе «Человек – Природа», в качестве ведущего принципа выдвинул природосообразность. В сложившемся к концу XIX в. втором типе образования, основой которого стала онтологическая система «Человек – Общество», главным принципом является социосообразность. С середины XX в. в научных работах оформляется многомерная онтологическая система «Человек – Природа – Общество – Культура», в которой человек рассматривается как биосоциокультурное существо и которая должна послужить концептуальным фундаментом нового типа образования, где основополагающий принцип – культуросообразность.

По мнению автора статьи, принцип природосообразности соответствует классическому периоду развития педагогики; ориентация на социосообразность позиционирует ее неклассическую стадию; принцип культуросообразности знаменует постнеклассический этап. Поэтому апелляция в современных условиях к принципу природосообразности как главенствующему в образовании и организованном процессе становления человека свидетельствует о движении вспять.

Ключевые слова: образование, индивидуальность, культура.

Abstract. The paper discusses the acute methodology problem: elicitation of the fundamental principle of modern education. In the course of retrospective analysis, the author attempts to trace the essence and comparative historical specificity of the principle in question, and find out whether the currently declared one actually corresponds with the society demands and time requirements.

Consequently, the author singles out three successive historical types of education, each of them based on the respective ideological and methodological assumptions. The first one (the 17th – mid-19th century), based on the ontological system of the «Man and Nature», regards the man as a natural creature and proclaims a fundamental educational principle of adequacy to nature. The second type, formed by the end of the 19th century and based on the ontological system of the «Man and Society», takes the man as a social creature and puts forward a fundamental educational principle of adequacy to society. And finally, the multi-dimensional ontological system of the «Man-Nature-Culture-Society», developed in the mid-20th century, defines the man as a bio-socio-cultural creature and forms a basis for a new fundamental educational principle of adequacy to culture.

The paper maintains that the principle of adequacy to nature corresponds with the classical period of education history; orientation on the social adequacy represents its non-classical stage; and consequently, the principle of cultural adequacy signifies the post-non-classical phase. In conclusion, the author argues that resumption of the initial educational principle of adequacy to nature can be regarded as moving backward.

Keywords: education, individuality, culture.

По мере развития любой науки ее внутренняя потребность в саморефлексии не только не уменьшается, но и, наоборот, возрастает. Всякое ее действительное движение вперед с необходимостью предполагает постоянное возвращение к осмыслению своих собственных концептуальных оснований.

В истории и методологии науки как таковой достаточно четко различаются три этапа и, соответственно, три типа научной рациональности, демонстрирующих траекторию движения от «классики» к «неклассике», а затем к «постнеклассике» [17]. Каждый из них характеризуется специфическими идеалами, нормами позна-

ния и свойственным ему и только ему исходным методологическим принципом конфигурации.

В настоящее время целая группа как естественных, так и социально-гуманитарных наук, вслед за их признанными лидерами, либо преодолела грань между неклассическим и постнеклассическим периодом своего развития, либо пытается это сделать. Так, по словам Е. А. Кукуева, психология, например, уже приступила к «процессу оформления» в своей области постнеклассического типа научной рациональности [11].

Возникают вопросы: на какой стадии эволюции находится педагогика? на классической? неклассической? или в ней так же, как в психологии, только начал формироваться постнеклассический тип рациональности? а может быть, такой тип в ней давно сформирован? или же она в силу каких-то причин пока лишь приближается к нему?

Обозначим данную проблематику более предметно и конкретно:

- каков основополагающий педагогический принцип современного образования?
- в чем суть и сравнительно-историческая специфика этого ключевого принципа?
- является ли действительно современным то, что декларируется сегодня в качестве генеральной линии политиками и чиновниками от образования?

В свете нескончаемых констатаций кризисного состояния современного образования, особенно в контексте его толкования как некой «сферы услуг», данная постановка вопросов представляется и вполне уместной, и актуальной.

Известно, что образование – целенаправленный процесс и результат воспитания и обучения *человека*. Если оставить за пределами нашей статьи для специального рассмотрения явно религиозную трактовку человека как образа и подобия Божьего, то можно выделить, по крайней мере, три основных подхода к решению поставленных выше проблем. Каждый из подходов покоится на

соответствующих ему мировоззренческо-методологических предпосылках и коренится в глубинных пластах научно-педагогической мысли.

Первый подход исторически базируется на онтологической системе «Человек – Природа», в рамках которой человек представлен как природное существо, или индивид. «Природа человека, – разъяснял, обосновывая данную позицию, Т. Гоббс, – есть сумма его природных способностей и сил, таких как способность питаться, двигаться и размножаться, чувствовать, размышлять и т. д. Эти способности мы единодушно называем природными, и они содержатся в определении человека как одаренного разумом животного» [2, с. 510–511]. Согласно П. А. Гольбаху, «человек – произведение природы, он существует в природе, подчинен ее законам, не может освободиться от нее, не может – даже в мысли – выйти из природы» [3, с. 59].

В соответствии с данными философско-мировоззренческими установками практически все выдающиеся педагоги XVII – первой половины XIX в. – В. Ратке, Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарт, Ф. А. В. Дистервег и др. – основополагающим принципом образования человека так или иначе полагали природосообразность. Так, Я. А. Коменский в своей «Великой дидактике» указывал, что «тот порядок, который мы желаем сделать универсальной идеей для искусства, – всему учить и всему учиться, должен быть заимствован и может быть заимствован не из чего иного, как только из указаний природы. Как только это будет точно осуществлено, созданное искусно будет протекать так же легко и свободно, как легко и свободно протекает все природное» [9, с. 140]. Два века спустя Ф. А. В. Дистервег, констатируя безусловную непреложность данного суждения, подчеркивал, что «принцип природосообразности установлен на вечные времена на педагогическом небосклоне в качестве ярко светящего, никогда не угасающего, никогда не изменяющего своего положения путеводного светила» [4, с. 194].

В современной литературе данный подход представлен весьма захватывающими по содержанию и бескомпромиссными по духу публикациями В. В. Кумарина, утверждавшего, что «научной может считаться лишь та педагогика, методологическим, т. е. исходным или аксиоматическим, принципом которой является принцип природосообразности». Оценивая современное состояние образования как кризисное, он предлагал и соответствующий способ выхода из него – «возврат к научной, природосообразной педагогике, преодоление стереотипов, лженаучных принципов организации образования» [12].

Второй подход формируется где-то с середины XIX века и базируется на онтологической системе «Человек – Общество», в рамках которой человек понимается уже не как индивид, но, прежде всего, как социальное существо, или личность. Исходные философско-мировоззренческие предпосылки этого подхода содержатся в трудах К. Г. Маркса, Ф. Энгельса, Г. Спенсера, Э. Дюркгейма и др. Напомним знаменитое высказывание К. Г. Маркса о том, что «сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений» [13, с. 3].

В области педагогической науки сколько-нибудь явственно социальный подход заявил о себе, пожалуй, работой Дж. Дьюи «Мое педагогическое кредо». «Я, – писал Дьюи, – считаю, что любое образование происходит через включение личности в социальное сознание человеческого сообщества.

<…> Я считаю, что истинное образование происходит, когда способности ребенка пробуждаются под действием требований социальных ситуаций, в которые он попадает. Эти требования заставляют его действовать как члена общества, выбираться из свойственных ему узких границ действий и чувств и выражать себя с точки зрения ценностей той группы, к которой он принадлежит. Реакция других членов общества на его действия помогает ребенку узнать, что они означают в социальном отношении, и ребенок начинает понимать смысл своих действий.

<…> Человек, которого мы обучаем – это социальная личность, а общество – это органичное сообщество индивидов.

<…> Школа – это, в первую очередь, социальный институт. Поскольку образование – это непрерывный социальный процесс, школа – это такая форма общественной жизни, где сконцентрированы все виды деятельности, что позволяет ребенку наиболее эффективно и полно усвоить наследие человечества и использовать свои способности для общественных целей» [5].

В этом же русле развивались и новаторские поиски выдающегося педагога XX в. А. С. Макаренко, связанные с его хорошо известной формулировкой воспитания человека как «процесса социального в самом широком смысле».

В современной литературе социальному подходу посвящено необозримое множество публикаций. По мнению некоторых авторов именно ему уготованы ведущие позиции не только на ближайшую, но и весьма отдаленную перспективу. «Цивилизованный мир XXI века, – рассуждает, например, С. Н. Чернякова, – переживает кардинальные изменения в отношении к образованию. Ведущей тенденцией педагогики III тысячелетия признана ориентация на личностное начало человека» [20, с. 106]. По всей видимости, этот подход явился основой и для разработки Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273 ФЗ), вступившего в силу с 1 сентября 2013 г. Здесь в ст. 66 «Начальное общее, основное общее и среднее общее образование», в частности, говорится:

- «начальное общее образование направлено на формирование личности обучающегося»;
- «основное общее образование направлено на становление и формирование личности обучающегося»;
- «среднее общее образование направлено на дальнейшее становление и формирование личности обучающегося».

А в ст. 69 в качестве цели высшего образования указывается «обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности

в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации».

Нетрудно догадаться, что рассматриваемый подход в качестве основополагающего выдвигает уже совсем другой, нежели природосообразность, принцип образования человека – методологический принцип социосообразности.

Третий подход, зачатки которого можно обнаружить в работе Л. А. Уайта «Наука о культуре» [18], концептуально оформляется в исследованиях философско-мировоззренческого характера в 70-е гг. XX в. Методологически он базируется на более многомерной онтологической системе «Человек – Природа – Общество – Культура», в рамках которой человек понимается как весьма сложное в своей органической целостности природно-социально-культурное, или, что более благозвучно, биосоциокультурное, существо. «Человек – подчеркивал М. С. Каган, – системное целое, т. е. такое, в котором взаимодействие, взаимовлияния, взаимоопосредствования природы, общества, культуры рождают новое качество» [8, с. 18].

Исходя из этого, в «природе человека» выделяются как минимум три относительно самостоятельные и взаимодействующие «начала»:

- природное (биологическое), связанное с самоопределением своего бытия в мире в качестве индивида;
- социальное, проявляющееся в самоопределении собственного бытия в мире как личности;
- культурное, раскрывающееся в самоопределении бытия человека-индивидуальности.

Перечисленные сферы бытия не просто рядоположены относительно друг друга, но находятся в определенном иерархически упорядоченном соотношении. «Культура, – подчеркивал Ю. М. Федоров, – является не только внеприродным, но и внесоциальным “объектом”. <…> К сожалению, борясь с проявлениями натурализма <…> иногда не видят другой, не менее серьезной опасности –

социологизации культуры. Определяя культуру в качестве неприродного объекта, <…> неизменно подчеркивают ее социальную природу и тем самым низводят ее до уровня превращенной социальной вещи. Все обстоит как раз противоположным образом: социальная вещь и есть превращенная форма культуры. Не культура вычленяется из социума, а социум из культуры. <…> От признания внеприродности культуры необходимо решительно переходить к признанию ее внесоциальности» [19, с. 182]. Более того, согласно Ю. М. Резнику, «культура – это не столько надприродный, сколько надсоциальный феномен», «сущность культуры лежит в ее “надсоциальности” или “сверхсоциальности”. Она представляет собой совершенно иной уровень организации человеческой жизни, чем общество как социальная организация» [15, с. 209–210].

Человек как биосоциокультурное существо, конечно же, не может быть абсолютно свободен от природы и от общества, однако эти последние – и в своем конкретном состоянии, и в своей перспективе – отнюдь не в меньшей степени, нежели он от них, зависят от него и его культуры. Более того, каждое его природное или социальное проявление осуществляется в качестве именно человеческого не в его, так сказать, чистом виде, но лишь в той мере, в какой оно опосредовано культурой и так или иначе определяется ею.

Подобные философско-мировоззренческие интенции относительно теории и практики образования человека нашли отражение в деятельности целого ряда отечественных педагогов-новаторов – Ш. А. Амонашвили, И. П. Волкова, Е. Н. Ильина, В. А. Сухомлинского, В. Ф. Шаталова, М. П. Щетинина и др.; в различного рода модификациях концепции личностно-ориентированного обучения, представленных Н. А. Алексеевым, Е. В. Бондаревской, В. В. Сериковым, А. В. Хуторским, И. С. Якиманской, Е. А. Ямбургом и др.

Спрашивается, не являемся ли мы свидетелями утверждения нового ведущего, узлового принципа образования человека, исподволь со времен Ф. А. В. Дистервега и К. Д. Ушинского вызревавшего в недрах научно-педагогической мысли? Речь идет о *прин-*

ципе культуросообразности, в свете которого искомый образ человека – это не индивид, обладающий набором неких общечеловеческих признаков, и даже не личность, пусть и имеющая определенную совокупность индивидуальных особенностей, проявляющихся в ее социальных качествах, – но, прежде всего, конкретная *индивидуальность, изначально особенное, уникальное, самоценное, неповторимое и единственное в своей самости существо.*

Содержательное наполнение данного принципа во всей его творческой продуктивности пока далеко не явственно, и горизонты его воплощения в реальность в настоящий момент отнюдь не безоблачны. Но, на наш взгляд, судя по всему, он может и должен стать не просто частным, касающимся, скажем, только гуманитарного образования [ср.: 7], не просто дополнительным [ср.: 1], еще одним наряду с природосообразностью и социосообразностью [ср.: 10], а непременно главным и всеобщим, причем диалектически компенсирующим предшествующие подходы и принципы, при бережном сохранении и развитии всего того положительного, что их посредством было и еще может быть достигнуто, однако теперь уже на более глубинной основе.

Ретроспективно-перспективный взгляд на траекторию развития педагогической науки дает право сделать следующие предположения:

- принцип природосообразности в образовании соответствует классическому этапу состояния педагогики;
- ориентация на принцип социосообразности позиционирует ее неклассическую стадию;
- притязающий на то, чтобы наконец-то утвердиться в настоящее время в качестве основополагающего на сколько-нибудь обозримое будущее, принцип культуросообразности знаменует постнеклассический этап педагогики, который начинает разворачиваться на наших глазах.

Если это действительно так, то апелляция в современных условиях к принципу природосообразности как главенствующему в обра-

зовании и организованном процессе становления человека – предприятие, наверное, романтичное, но свидетельствующее о движении вспять.

Вместе с тем еще трудно определенно судить о том, насколько долго будет господствовать явно утративший к концу XX в. свой человекотворческий потенциал и способный лишь на продуцирование все более и более изощренных его симулякров принцип социосообразности образования. По экспертной оценке С. Жижека, «худший» вариант движения в данном направлении – «подчинение образования непосредственно потребностям рынка» [16, с. 30].

Как правило, в кризисные эпохи плодотворные по своей направленности тенденции просто обречены на то, чтобы пробивать себе дорогу сквозь толщу отживших форм. Разумеется, целью образования остается и развитие «личностного начала человека», и становление «личности, обладающей человеческими качествами», но все-таки на первом месте должен быть сам человек как органически целостное существо, обладающее среди прочего и личностными качествами. В соответствии с исторически развертывающейся логикой научно-педагогической мысли пришла пора максимально вдумчивого осмысления путей и форм реализации образования современного человека как «проекции культуры, способа ее сохранения, обогащения и трансляции новым поколениям» [6]. Притом культуру следует понимать не как «культурность» и даже не как одну из сфер жизни общества, но как порожденную и непрестанно порождаемую человеком основу своего бытия и относительно самостоятельную онтологическую реальность, равномощную и природе, и обществу и опосредующую все без исключения отношения и к тому, и к другому.

Каждый человек, как это ни печально, приходит в этот мир лишь единожды. Уже поэтому он не может и не должен быть принужден к тому, чтобы «соответствовать» чему-либо или «быть в соответствии» с чем-то, что находится за пределами человеческого. Стало быть, действительно насущная и благородная задача всякого избравшего поприще образования состоит на самом деле вовсе

не в том, чтобы, как иногда высокопарно декларируется, «дойти до каждого конкретного человека», а в том, чтобы именно с этого «каждого конкретного человека» прямо-таки сразу и начинать.

В отличие от всякого любого «нечто», которое, будучи взято по отношению к самому себе, есть не более чем оно само, каждый человек есть одновременно и он сам, и проект самого себя, поэтому по-настоящему современное образование – менее всего механическая трансляция и «потребление» уже «готового», наперед известного и отмеренного знания, но принципиально открытый, заведомо сложный, многоуровневый, многообразный, неоднозначный, многовариантный, внутренне противоречивый, осуществляющийся всякий раз «как-бы-впервые» и протекающий не без того, что в синергетике принято называть «режимами обострения», творчески мучительный непрерывный процесс становления и развития человека во всей полноте и богатстве его сущностных определений.

Насколько быстро будет происходить движение в этом направлении, очевидно, ровно с той же самой скоростью будет осуществляться и прорыв образования к новым, более сообразным каждому конкретному человеку горизонтам его смысложизненных ориентаций в сегодняшнем мире. Как свидетельствует в том числе и отечественный опыт «реформирования образования» [14], преодоление кризисных состояний просто немыслимо без коренного преобразования порождающей их основы.

Литература

1. Булкин А. П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. Дубна: Феникс +, 2009. 208 с.

2. Гоббс Т. Сочинения: в 2 т. М.: Мысль, 1989. Т. 1. С. 507–573.

3. Гольбах П. А. Избранные произведения в двух томах. М.: Издательство социально-экономической литературы, 1963. Т. 1. 718 с.

4. Дистервег А. О природосообразности и культуросообразности в обучении // Народное образование. 1998. № 7. 193–197.

5. Дьюи Дж. Мое педагогическое кредо [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.altruism.ru.

6. Загвязинский В. И. Стратегия опережающего проектирования развития российского образования // Вестник Тюменского государственного университета. 2012. № 9. С. 6–11.

7. Запесоцкий А. С. Образование: Философия, культурология, политика. М.: Наука, 2003. 455 с.

8. Каган М. С. Человеческий фактор развития общества и общественный фактор развития человека // Вопросы философии. 1987. № 10. С. 15–26.

9. Коменский Я. А. Великая дидактика. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. 320 с.

10. Королева Н. Е. Принцип культуросообразности как составная часть современной гуманитарно-культурной парадигмы вузовского образования // Вестник университета РАО. 2008. № 1. С. 59–63.

11. Кукуев Е. А. Постнеклассический этап психологической науки // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова. Серия «Педагогика и психология». 2012. № 1 (5). С. 13–18.

12. Кумарин В. В. Педагогика природосообразности и реформа школы. М.: Народное образование, 2004. 624 с.

13. Маркс К. Тезисы о Фейербахе // К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч. Т. 3. С. 1–4.

14. Полищук В. И. Традиция воспитания «нового человека» в истории российского образования // Образование и наука. 2013. № 6 (105). С. 106–117.

15. Резник Ю. М. Культура как предмет изучения // Личность. Культура. Общество. 2001. Вып. 2 (8). Т. 3. С. 198–217.

16. Славой Жижек. Год невозможного. Искусство мечтать опасно. М.: Европа, 2012. 272 с.

17. Степин В. С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность // Вопросы философии. 2003. № 8. С. 5–17.

18. Уайт Л. А. Наука о культуре // Антология исследований культуры. СПб.: Университетская книга, 1997. Т. 1: Интерпретации культуры. С. 141–156.

19. Федоров Ю. М. Сумма антропологии. Кн. 1. Расширяющаяся вселенная Абсолюта. Новосибирск: Наука; Сибирская издательская фирма, 1994. 402 с.

20. Чернякова С. Н. Проектирование и экспертиза физкультурно-спортивной среды образовательного учреждения // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова. Серия «Педагогика и психология». 2012. № 1 (5). С. 106–109.

References

1. Bulkin A. P. Sociocultural dynamics of education. Russia's historical experience. Dubna: Phoenix + 2009, 208 p. (In Russian)

2. Hobbes T. Works. Moscow: Thought, 1989. T. 1. P. 507–573. (Translated from English)

3. Gol'bah P. A. Selected works in two volumes. Moscow: Publisher socio-economic literature, 1963. T. 1. 718 p. (In Russian)

4. Disterveg A. O. Prirodosoobraznosti kulturosoobraznosti and training. *Narodnoe obrazovanie*. 1998. № 7. 193–197 p. (In Russian)

5. D'jui J. My pedagogical credo [Electron. resource]. Access: http://www.altruism.ru (Date of application 21.11.2013)

6. Zagvyazinsky V. I. Strategy advanced design development of Russian education. *Bulletin of the Tyumen State University*. 2012. № 9. P. 6–11. (In Russian)

7. Zapesotsky A. S. Education: Philosophy, cultural policy. Moscow: Nauka, 2003, 455 p. (In Russian)

8. Kagan M. S. Human factor of social development and public – venous support human development. Problemy filosofii. 1987. № 10. P. 15–26. (In Russian)

9. Kamenskij J. A. Great didactics. M.: State educational and pedagogical publishing. Moscow: RSFSR People's Commissariat, 1939. 320 p. (In Russian)

10. Koroleva N. E. Kulturosoobraznosti principle as part of the modern humanitarian and cultural paradigm of higher education. *Vestnik Universiteta RAO*. 2008. № 1. P. 59–63. (In Russian)

11. Kukuev E. A. Postnonclassical stage psychology. *Vestnik Ishimskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta im. P. P. Ershova. Serija «Pedagogika i psihologija»*. 2012. № 1 (5). P. 13–18. (In Russian)

12. Kumarin V. V. Pedagogy and school reform. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 2004. 624 p. (In Russian)

13. Marx K. Theses on Feuerbach. Karl Marx and Friedrich Engels. T. 3. P. 1–4. (Translated from German)

14. Polishhuk V. I. Polishchuk VI Tradition education «new man» in the history of education in Russia. *Obrazovanie i nauka*. 2013. № 6 (105). P. 106–117. (In Russian)

15. Resnick M. Culture as a subject of study. *Personality. Culture. Society*. 2001. T. 3, № 2 (8). P. 198–217. (In Russian)

16. Slavoj Zhizhek. Year impossible. Arts dangerous dream. Moscow: Europe, 2012. 272 p. (Translated from English)

17. Stepin V. S. Self-developing system and postnonclassical rationality. *Problemy filosofii*. 2003. № 8. P. 5–17. (In Russian)

18. White L. A. Science of Culture. *Anthology of Cultural Studies*. St. Petersburg: University Book, 1997. T. 1: Interpretation of Culture. P. 141–156. (In Russian)

19. Fedorov M. Sum anthropology. Book 1. Absolute expanding universe. Novosibirsk: Nauka; Siberian Publishing House, 1994. 402 p. (In Russian)

20. Chernjakova S. N. Design and examination of physical culture and sports among educational institutions. *Vestnik Ishimskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta im. P. P. Ershova. Serija «Pedagogika i psihologija»*. 2012, № 1 (5). P. 106–109. (In Russian)