

### Список литературы

1. *Леонтьев, Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. Москва: Смысл, 2003. 487 с. Текст: непосредственный.
2. *Howe, I.* 13th Gen: Abort, retry, ignore, fail? / I. Howe, N. Howe, W. Strauss. New York: Vintage Books, 1993. 229 p. Text: print.
3. *Strauss, W.* Generations: The history of America's future, 1584 to 2069 / William Strauss, Neil Howe. New York: William Morrow & Company, 1991. 538 p. Text: print.

УДК 37.01

**Н. К. Чапаев**

**Н. К. Чараев**

*ФГАОУ ВО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург*

*Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinurg*

*chapaev-n-k@yandex.ru*

### К ВОПРОСУ О ПРОТИВОРЕЧИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ДВИЖУЩИХ СИЛАХ ЕГО РАЗВИТИЯ

### ON THE CONTRADICTIONS OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS THE DRIVING FORCES OF ITS DEVELOPMENT

**Аннотация.** В работе предпринята попытка рассмотрения противоречий педагогики как инструментального источника ее развития. Особое внимание в статье уделяется анализу противоречий между гуманистическими и технократическими волнами образования, проводимому в широком социальном контексте. При этом автор во многом опирается на провидческое учение Э. Фромма о «постгуманистическом механизированном обществе», в котором человек превращается в беспомощный винтик гигантской машины.

**Annotation.** The paper attempts to consider the contradictions of pedagogy as an instrumental source of its development. Special attention is paid to the analysis of the contradictions between the humanistic and technocratic waves of education, conducted in a broad social context. At the same time, the author largely relies on the visionary teaching of E. Fromm about the "post-humanistic mechanized society", in which a person turns into a helpless cog of a giant machine.

**Ключевые слова:** противоречие, движущие силы развития образовательной деятельности, образовательные парадигмы (волны), некрофилия.

**Key words:** contradiction, the driving force for development of educational activities, educational paradigms (waves), necrophilia.

Согласно философам, противоречие — это категория, которая выражает взаимодействие противоположных, взаимоисключающих сторон предметов, явлений и процессов, находящихся во внутреннем единстве, взаимопологании и взаимопроникновении. В ходе данного взаимодействия происходит процесс разрешения межсистемных и внутрисистемных противоречий, что вызывает определенную напряженность в отношениях между системами (подсистемами). Соответственно у них возникает потреб-

ность в максимальном использовании своего потенциала, в поиске дополнительных ресурсов. Это, в свою очередь, ведет к изменению качественных параметров систем (подсистем), к переходу к новому уровню целостности. Разрешение противоречий — поэтапный процесс, включающий в себя различие, поляризацию, столкновение, антагонизм, переход противоположностей друг в друга и исчезновение данного противоречия. Противоречия классифицируются на основные и неосновные, существенные и несущественные, внутренние и внешние, антагонистические и неантагонистические [4].

Философские суждения о противоречиях во многом коррелируют с представлениями отечественных педагогов об их сути. Основное объективное противоречие сформулировал М. А. Данилов. Он писал: «движущей силой учебного процесса является противоречие между выдвигаемыми ходом обучения познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и умственного развития школьников» [2, с. 25].

В. И. Загвязинский вывел основное субъективное противоречие, каковым по его справедливому мнению, «является постоянно преодолеваемое в совместной деятельности учителя и ученика и вновь возникающее несоответствие между достигнутым учащимися уровнем знаний, умений, навыков, развития отношения к учёбе (этот уровень отражается исходной стороной дидактической задачи) и требуемым, находящимся в ближайшей перспективе, закономерно вырастающим из достигнутого уровня (он отражается перспективной стороной дидактической задачи)» [5, с. 67].

Надо особо указать на выдающийся вклад В. И. Загвязинского в учение о противоречиях в педагогике. В своей трудах [6; 7 и др.] он разработал концепцию внешних и внутренних противоречий педагогического процесса, раскрыл механизмы продвижения возникшего исходного противоречия в глубь личности. Он показал, как внешние противоречия становятся внутренними. В. И. Загвязинским была выдвинута глубоко эвристическая идея связи между такими категориями в рамках педагогики, как «противоречие», «закономерность» и «сущность», в каждом из которых заложен мощный философско-педагогический заряд. Оригинальную систему противоречий выстроил педагог Е. Н. Ильин, положивший в ее основу принцип становления и развития познавательных потребностей обучаемых [8].

Приведенные выше примеры свидетельствуют, что противоречия в педагогике могут быть выявлены на разных уровнях — учебно-познавательной деятельности, воспитательного процесса и т. д. На наш взгляд, допустимо выделение противоречий более масштабного характера. Например, — образовательных противоречий, способных концентрировать в себе противоречия и обучения, и воспитания. Назовем их стержневыми (основополагающими) противоречиями образовательного процесса в целом. При этом в основу их выделения в расчет берем существование: а) противоположных составляющих образования, б) особенностей, условий

и тенденций его развития. К числу таких противоречий, по нашему мнению, можно отнести:

**1. Противоречие между целостной природой человека и частичным, односторонним подходом к его воспитанию и обучению.** Глубинный смысл данного противоречия выражен в широко известной формуле А. С. Макаренко: «Человек не воспитывается по частям, он создается синтетически всей суммой влияний, которым он подвергается» [9, с. 104]. В ней же, как видим, одновременно указан путь к его решению. Необходимость решения данной проблемы обоусловила появление учений, призванных обеспечить целостное развитие человека – идеи всестороннего и гармоничного развития человека, теории немецкой целостной школы [14]; концепции синтетической педагогики А. С. Макаренко; витагенно-гологографической системы образования А. С. Белкина [1] и др.

**2. Противоречие между коллективистскими и индивидуалистскими подходами в образовательно-воспитательной деятельности.** Оно вызвало к жизни в педагогике антиномно-диалектической традиции, требующей признания равноправности и равноценности полярностей [13], в качестве каковых в нашем случае выступают «личность» («индивид») и «коллектив». Ярким примером реализации названной традиции служат воспитательно-образовательные системы А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, Я. Корчака [12].

Вместе с тем в педагогике живы традиции дуализма, противопологающие личность коллективу, личность коллективу. И надо признаться, такое в большой мере характерно для нас, привыкшим зачастую следовать не научным истинам, а логике политической целесообразности. Для Дьюи же, которого по недоразумению обзывают то «индивидуалистом» («педоцентристом»), то «социоцентристом», в принципе чужда идея метафизического противопоставления общества и индивида, чем неустанно занимаемся мы. В своих рассуждениях он доходит до культивирования *единых демократических желаний* [3]. В конце концов, он представитель прагматизма. Соответственно ему близка позиция, выраженная в суждении «истинно то, что полезно». Выгодно единство желаний – значит надо все сделать, чтобы оно было.

**3. Противоречие между гуманистическими и технократическими парадигмами образования.** В условиях тотальной реконструкции роли технических и технологических (в том числе социально-технологических) компонентов в жизнедеятельности человека (общества), постепенного приобретения ими в ней системообразующих функций, особую значимость приобретает проблема выбора модели человека как предмета и цели воспитания и области его бытия. Ввиду особой актуальности и сложности обратимся за помощью к Э. Фромму, пытавшемуся «осмыслить культуру через философскую антропологию, через философское постижение человека» [11, с. 6]. Еще в 1968 году Эрих Фромм увидел две «дороги» развития человека: «одна дорога ведет если не к уничтожению в термоядерной вой-

не, то к полностью механизированному обществу, где человек — беспомощный винтик в машине; другая — к ренессансу гуманизма и надежде, к обществу, ставящему технику на службу человеческому благосостоянию» [11, с. 23]. Образование как важнейший социальный агент (вспомним ставшим крылатым выражение С. И. Гессена: *каково общество — таково и образование*), безусловно, отражала тогда и отражает сегодня эту коллизию. И, в общем-то, мы можем сегодня признаться: человечество, или верней сказать так называемое «мировое сообщество» выбрало и на уровне общества в целом, и на уровне образования вторую дорогу. Явно прослеживается «тренд» на дегуманизацию человеческой жизнедеятельности, превращения ее в некую зависимую переменную постгуманистического «механизированного общества». Эрих Фромм весьма недоброжелательно относился к нему. Прав был великий провидец. Ибо это «общество посвящает себя исключительно материальному производству и потреблению и направляемое компьютерами; и в этом социальном процессе человек сам превращается в часть гигантской машины» [11, с. 23]. Сверх того, — замечает Э. Фромм: «с победой нового общества индивидуализм и приватность исчезнут; чувства к другим будут строиться по правилам психологического формирования условных рефлексов и с помощью других способов или наркотиков, которые также выступают как новый вид интроспективного переживания» [11, с. 23]. Люди в таком обществе легко поддаются влиянию «магнетических личностей, использующих последние достижения коммуникационной техники для манипулирования эмоциями и контроля за разумом» [11, с. 23]. И, наконец, самое главное, самое опасное по Фромму то, «что мы начинаем терять контроль над собой. Мы выполняем решения, которые нам предлагаются в результате компьютерных вычислений... Мы стоим перед угрозой истребления ... от пассивности, порождаемой нашим исключением из процесса принятия ответственных решений» [13, с. 25]. Звучит предельно актуально. Еще большей степенью актуальности наполнены слова Э. Фромма о том, что «люди начинают любить собственную зависимость», становятся приверженцами идеологий, называющих «полоскание мозгов «образованием», а покорность — «свободой» [13, с. 84]. Естественно у Фромма и его читателя возникает вопрос: «Как это могло случиться? Как человек, на самой вершине своей победы над природой, стал пленником того, что сам сотворил, подвергаясь серьезной опасности саморазрушения» [13, с. 24]? Две причины, по мнению Фромма, лежат в основе деструктивных перемен в человеке, порождающих в нем «тяготение к неживому, которое в своей более крайней форме проявляется как тяготение к смерти и разрушению (некрофилия)...». Первая причина: сосредоточение человеком своего внимания на технике и материальном потреблении, приведшее к утрате человеком связи с собой и жизнь. Другая причина кроется в потере религиозной веры связанных с нею гуманистических ценностей [13, с. 24].

Выход из ситуации Фромм видит во включении в общественную систему системы «Человек». Это необходимо потому, что «человеческая

природа не абстракция и не бесконечно податливая система, динамичным развитием которой можно пренебречь. Она имеет собственные специфические качества, законы и альтернативы» [13, с. 26]. Э. Фромм уверен в том, что введение в систему «общество» в качестве его важнейшей органической составляющей системы «человек» делает возможным «увидеть, как определенные социоэкономические факторы влияют на человека, как нарушение в системе «Человек» вызывает дисбаланс в социальной сфере» [13, с. 26]. Именно потребности человеческого развития должны стать главными критериями социально-экономических (техничко-технологических) трансформаций. Другими словами, инженерно-психологический подход (адаптация человека к условиям технико-технологического устройства) требуется заменить на эргономический (экологический) подход — приспособление такого устройства к запросам и особенностям человека.

Памятуя о том, что именно человек является «предметом воспитания» (К. Д. Ушинский), можно с полным основанием заявить о ведущей роли образования в процессе разрешения рассматриваемого противоречия. Причем речь идет об образовании в широком значении, включающим в себе всю совокупность средств, воздействующих на формирование человека. В таком случае правомерно использовать понятие «образовательное общество», понимаемое как «общество, в котором образование становится главным механизмом восходящего воспроизводства качества общественного интеллекта, действия закона «устойчивого развития» — опережающего развития качества человека, качества общественного интеллекта и качества образовательных систем в обществе» [10, с. 35]. В образовательном обществе образование становится базисным условием бытия человека, его жизнеосуществления в интеллектоемком, быстро меняющемся, инновационном мире [10].

В образовательном обществе, на наш взгляд, возвышается человек, а социально-экономические, технические, технологические компоненты играют роль зависимой переменной. Разумеется, создание подобного общества невозможно без разработки качественно новых технологий образования, но они будут выполнять подчиненную функцию в структуре образовательной деятельности, где в качестве главного субъекта и предмета выступает человек, взятый во всем богатстве своих внутренних и внешних связей, онтогенетических и филогенетических характеристик.

#### Список литературы

1. *Белкин, А. С.* Витagenное образование. Голографический подход / А. С. Белкин, Н. К. Жукова. Екатеринбург, 1999. 136 с. Текст: непосредственный.
2. *Данилов, М. А.* Процесс обучения в советской школе / М. А. Данилов. Москва: Учпедгиз, 1960. 299 с. Текст: непосредственный.
3. *Дьюи, Дж.* Демократия и образование / Дж. Дьюи. Москва: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с. Текст: непосредственный.
4. *Емельянов, Б. В.* Философия: ключевые понятия: словарь для студентов / Б. В. Емельянов, О. Б. Ионайтис. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. 196 с. Текст: непосредственный.

5. *Загвязинский, В. И.* Методология и методика педагогических исследований / В. И. Загвязинский. Тюмень: Изд-во Тюмен. ун-та, 1976. 85 с. Текст: непосредственный.
6. *Загвязинский, В. И.* Теория обучения: Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. Москва: Академия, 2001. 192 с. Текст: непосредственный.
7. *Загвязинский, В. И.* Противоречия процесса обучения / В. И. Загвязинский. Свердловск: Средне-Урал. кн. изд-во, 1971. 183 с. Текст: непосредственный.
8. *Ильин, Е. Н.* Путь к ученику: Раздумья учителя-словесника: книга для учителя: из опыта работы / Е. Н. Ильин. Москва: Просвещение. 1988. 223 с. Текст: непосредственный.
9. *Макаренко, А. С.* Сочинения: в 7 томах / А. С. Макаренко. Москва: Педагогика. 1958. Т. 5. 558 с. Текст: Текст: непосредственный.
10. *Субетто, А. И.* Образовательное общество как форма реализации стратегии развития образования в XXI веке / А. И. Субетто, Г. М. Иманов. Санкт-Петербург: Астерион, 2007. 302 с. Текст: непосредственный.
11. *Фромм, Э.* Революция надежды. Избавление от иллюзий / Э. Фромм. Москва: Айрис-пресс, 2005. 352 с. Текст: непосредственный.
12. *Чапаев, Н. К.* Опыт конституирования антиномической диалектики в ювенальной педагогике А. С. Макаренко / Н. К. Чапаев. Текст: непосредственный // Диалектика педагогики: настоящее в прошлом, прошлое в настоящем / Н. К. Чапаев. Екатеринбург: Изд-во Рос.гос. проф.-пед. ун-та, 2021. С. 140–161.
13. *Яркина, Т. Ф.* Концепция целостной школы в современной педагогике / Т. Ф. Яркина. Текст: непосредственный // Педагогика. 1992. № 7–8. С. 110–116.
14. *Winkel, R.* Antinomische Padagogik und kommunikative Didaktik. Studien zu den Widerspruchen und Spannungen in Erziehung und Schule. Dusseldorf, 1998. 175 p. Text: print.

УДК 37.01+37.016:1

**Е. В. Штифанова**

**E. V. Shtifanova**

***ФГБОУ ВО «Уральский государственный архитектурно-художественный университет», г. Екатеринбург***  
***The Ural State University of Architecture and Arts, Ekaterinburg***  
***shtifanovaevgenia@gmail.com***

**ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТ ФИЛОСОФСКОГО ЗНАНИЯ  
В КОНТЕКСТЕ ПАРАДИГМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**  
**VALUE ASPECT OF PHILOSOPHICAL KNOWLEDGE  
IN THE CONTEXT OF THE CONTINUING EDUCATION PARADIGM**

**Аннотация.** В статье определяется роль и значение философского знания в информационном обществе. Раскрывается сущность инновационных методов в преподавании мировоззренческих дисциплин.

**Abstract.** The article defines the role and significance of philosophical knowledge in the information society. The essence of innovative methods in teaching worldview disciplines is revealed.