

# ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Н. К. Чапаев,  
И. П. Верещагина

## ДИАЛЕКТИКА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ КОЛЛЕКТИВИСТСКИХ И ИНДИВИДУАЛИСТСКИХ НАЧАЛ В ЧЕЛОВЕКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматриваются вопросы диалектики взаимоотношений между коллективистскими и индивидуалистскими началами в человеке и образовании.

This article deals with the questions of the dialectic in the relationship between collective and individual basis in a human being and in the education.

Одно из глобальных противоречий бытия находит свое выражение в «парадоксе человеческого существования» Эриха Фромма. Суть парадокса сводится к вечному поиску путей выхода из дихотомической ситуации: человек всегда стремится к близости с другими и одновременно к независимости от них, к единению с другими и к сохранению своей уникальности. При этом целостная уникальность человека сохраняется, когда его силы раскрываются во взаимоотношениях с другими людьми. Именно открытость человека миру обеспечивает тотальность и тождественность его существования. Этим подчеркивается его заданность на сотрудничество с другими людьми.

Из сказанного вытекает противоречие общесоциального характера. С одной стороны, в основе человеческого становления лежит фундаментальная потребность в усвоении социального опыта, ориентированность на приобретение родовидовых качеств общественного существа, то есть речь идет о социализации человека. С другой стороны, всякий человеческий индивид несет в себе уникальную, присущую только ему социогенетическую информацию, вызывающую необходимость его индивидуализации. Таким образом, человеческому существованию и человеческому становлению свойственны оба начала – коллективистское и индивидуалистское, которые нельзя отнести к антиномичным явлениям. Суждения о них должны носить не дизъюнктивный, а, скорей всего, конъюнктивный характер.

Однако наука не всегда придерживается целостного диалектического толкования природы отношений между коллективистскими и индивидуалистскими началами в человеке в процессе его становления. Так, в социологии известны позиции Э. Дюркгейма и Г. Тарда. Первый был сторонником школы «реальности общества», второй – «реальности индивида». Для Э. Дюркгейма общество первично, индивид вторичен. Соответственно, его интересы не являются главной целью воспитания, которое есть средство, «с помощью

которого общество постоянно воспроизводит условия своего существования» [7, с. 52]. Г. Тард, напротив, психологизируя общественные отношения, акцент делает на индивиде, его интересах и потребностях, считая его первичным образованием относительно коллектива.

Педагогическим аналогом данного противостояния выступает противоречие между коллективистскими и индивидуалистскими началами в воспитании человека.

**Коллективизм** доминировал в первобытной воспитательной практике, когда основной целью было воспроизводство рода, а не конкретного индивида. Жизнь индивида вне рода была невозможной, член первобытного общества мог существовать только в условиях коллективной жизнедеятельности рода. Здесь немислимо говорить об интересах и потребностях отдельного индивида, а тем более, личности. В крайнем случае можно допустить существование синкретической системы интересов и потребностей индивидов и рода. В любом случае воспитание подразумевало формирование коллективных, родовых ценностей.

Кроме того, поскольку на заре цивилизации воспитание непосредственно выполняло функцию средства видового сохранения и становления человека, тезис Э. Дюркгейма *индивид не есть исторически первичное*<sup>1</sup> может быть понят двояко: 1) коллективные формы бытия предшествовали индивидуальным; 2) длительный период своей истории человек реализовывался, прежде всего, как видовое существо и лишь затем – как отдельный индивид. На ранних ступенях развития первобытного сообщества решалась проблема «быть или не быть» человеку разумному и существовала реальная опасность ухода наших предков с пути, приведшего их впоследствии к современному состоянию. Если для нашего современника «верность своей природе» (А. Маслоу) означает использование видового потенциала в качестве средства максимальной реализации себя как автономного уникального субъекта, то для первобытного человека верность своей природе выражала потребность индивида в воспроизводстве себя в условиях коллективистского сосуществования как представителя становящегося качественно нового вида – HOMO SAPIENSa.

Коллективистское направление получило свое дальнейшее развитие в рабовладельческой Спарте. И для первобытного общества, и для Спарты данное направление – следствие влияния чрезвычайных обстоятельств, когда во главу угла ставятся вопросы выживания определенного социума. Однако коллективистская доминанта может быть обусловлена традициями, характерными для развития того или иного общества, например воспитательных систем Древнего и отчасти современного Востока. С некоторыми оговорками сюда можно отнести Россию – как дореволюционную, так и социалистическую.

---

<sup>1</sup> Это положение Р. Арон назвал одной из «важнейших идей в творчестве Э. Дюркгейма» [1, с. 316].

Одним из эвристических источников **индивидуализма** в педагогике является идея Сократа, утверждавшего, что цель воспитания – не изучение природы вещей, а познание самого себя. Примеры данного направления – воспитательные системы гуманистической педагогики (К. Роджерс, А. Маслоу): быть самим собой, воспитание должно максимально служить самореализации личности, раскрытию ее индивидуальности.

Индивидуализм присущ педагогике экзистенциализма, гносеология которого во многом совпадает с позицией Сократа. По мнению экзистенциалистов, познавать необходимо лишь то, что помогает познать самих себя. Для этой цели лучше всего служат гуманитарные дисциплины. Естественные науки, занимающиеся выискиванием объективных истин, мало что дают для человека. Поэтому изучать их не имеет смысла. *Земля ли вращается вокруг Солнца или Солнце вокруг Земли – это пустой вопрос* (Камю).

В настоящее время довольно громко заявляет о себе антипедагогика, возникшая в США в 1970 г. Исходную позицию ее можно выразить формулой Руссо: общество – враг человека. В переводе на современный научный язык это означает: культурно-социальные составляющие оказывают невротизирующее воздействие на личность. Целенаправленный процесс воспитания заменяется спонтанным процессом, созданием условий для свободного проявления бессознательных порывов и сиюминутных потребностей развивающейся личности. В несколько смягченном виде такая позиция прослеживается в современных концепциях личностно ориентированного образования, к которому мы будем неоднократно обращаться в нашей работе.

В педагогике существует и **диалектическое** решение проблемы взаимоотношений коллективистских и личностных начал в воспитательном процессе – нахождение общих точек соприкосновения между ними, органическое их слияние в принципиально новой целостности, в качестве которой выступает высокоорганизованный коллектив, где одинаковыми правами и обязанностями наделены воспитатели и воспитанники. Основы данного подхода разрабатывались в классической педагогике такими ее выдающимися представителями, как И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой. Уделяя огромное внимание личности, вопросам ее индивидуализации, они стремились прививать воспитанникам социальные ценности. Вплотную к диалектической интеграции коллективистского и личностного начал подошел Л. Н. Толстой, у которого *детское сообщество* (термин Толстого) рассматривалось как важнейшее средство развития личности.

Наивысшего расцвета развитие этого подхода достигло в педагогике А. С. Макаренко, который создал воспитательную систему по принципу параллельного действия: в педагогическом процессе изменения происходят в первую очередь за счет роста значимости в нем самоуправленческих составляющих при минимизации дидактических, назидательных моментов. Педагог, выражаясь современным языком, начинает играть роль топ-менеджера, задающего общую стратегию развития вверенной ему системы при ак-

тивнейшем участии в решении тактических задач всех членов коллективного сообщества. На зрелом этапе развития коллектива каждый его член предъявляет требования к самому себе. Управляя самим собой, он одновременно управляет и коллективом. Это сочетается с наличием у каждого воспитанника реальных прав участия в управлении коллективом в целом. По сути, была создана саморазвивающаяся воспитательная система, способная функционировать достаточно длительное время без непосредственного вмешательства педагогов. Поэтому даже после ухода А. С. Макаренко из организованных им воспитательных учреждений его противникам потребовалось немало усилий и времени, чтобы разрушить в них данную, хорошо отлаженную систему.

В современной социальной психологии (Ю. П. Платонов) выделяется ряд показателей коллективности: инициативность, заинтересованность, дисциплинированность, ответственность, добросовестность, требовательность, бережливость и экономность, критичность, соревновательная активность. Образовательная деятельность, где эти качества формируются, конечно же, способствует достижению целей *воспитания человека в личности* [8, с. 65]. Но при этом мы можем столкнуться с дилеммой, которая была блестяще сформулирована в следующих словах А. С. Макаренко: «Что же я, должен вгонять каждую индивидуальность в единую программу, в стандарт и этого стандарта добиваться? Тогда я должен пожертвовать индивидуальной прелестью, своеобразием, особой красотой личности, а если не пожертвовать, то какая же у меня будет программа!». Где же выход? А. С. Макаренко находит его в диалектическом решении проблемы: нужна и общая, «стандартная» программа и «индивидуальный корректив» к ней, программа индивидуального развития для каждого. Такие человеческие качества, как мужество, честность, трудолюбие, коллективизм, гражданственность, должны стать стандартами. А корректив необходим с ориентацией на задатки, способности, талант. Но тогда возникает необходимость в соответствующем диалектическом методе, «который, будучи общим и единым, в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои особенности, сохранять свою индивидуальность» [11, с. 118–119, с. 353].

Итак, целостная трактовка воспитания предполагает наличия двух «крыльев» – коллективистского и индивидуалистского. Причем их диалектическое сочетание возможно как в «социоцентристской» воспитательной системе (например, в системе А. С. Макаренко), так и в «педоцентристской» воспитательной системе.

К сожалению, следует констатировать, что в настоящее время господствует «однокрылая» педагогика – индивидуалистская, личностно-ориентированная. Дело дошло едва ли не до «отмены» самого понятия «коллектив». Что верно, то верно: «отменять» то, что не вмещается в наши «передовые» (социалистические, либеральные или какие-либо иные) представления, мы мастера. В 1920-е гг. у нас пытались «отменить» даже понятие «учитель» и заменить его словом «шкраб». Сегодня, в профессиональной педагогике есть попытки отказаться от понятий «политехнизм», «рабочий», «производственное обучение» и т. д.

Анализ современных педагогических трудов показывает: слово «личность» в них занимает одно из первых мест по частоте употребления. За ним следуют понятия «интересы личности», «потребности личности», выражающие то, из чего должно исходить образование. Такого рода понятия переносятся из одной работы в другую как пережеванная пища из одного рта в другой. При этом чаще всего не разъясняется, откуда выводятся эти интересы, потребности и желания личности берутся. Что они – некие таинственные эпифеномены или же следствия определенных внешних воздействий? Вопрос вполне законен особенно в наше время, когда информационные технологии, управления и манипулирования личностью достигли таких высот, что позволяют формировать ее интересы и потребности, так сказать, в бесконтактном режиме, находясь от субъектов этих интересов и потребностей далеко за пределами места их проживания.

Иначе говоря, личностно-ориентированное образование, которое как концептуальная система в известной мере является продуктом данных технологий, подразумевает абстрактную педагогику, ибо она опирается на абстрактные представления о личности вообще, об интересах, потребностях, желаниях личности вообще. Не спасают ссылки и утверждения, что «во всем мире так», хотя бы потому, что «всего мира» нет, а есть страны, нации, народы, системы образования, обладающие своими неповторимыми специфическими характеристиками. Скажем, типов систем профессионального образования только в Европе не менее трех – государственный, рыночный, смешанный.

Англичане понимают определенные педагогические явления по-своему, французы – по-своему, немцы – также по-своему. Никто не торопится подстраиваться под чужие мерки, так как нельзя уравнивать образовательные системы, находящиеся в различных ментальных координатах, однако мы в ущерб собственному своеобразию надеемся совместить каким-то чудесным образом все многообразие мирового, по крайней мере – европейского, образования. Да, есть универсальные стандарты, которые, если это выгодно и возможно, необходимо использовать. Но не чохом, не оптом. Ведь, учитывая отечественную способность рьяно выполнять международные договоры и конвенции, можно предположить, что мы окажемся наиболее ретивыми «реализаторами» идей общеевропейского образовательного дома, как в свое время мы впереди планеты всей «воплощали в жизнь» идеи Манифеста коммунистических стран Европы<sup>1</sup>.

Что же получилось? Мы начисто отреклись от социалистических идей, тогда как в Европе в ряде стран они успешно реализуются, а социалисты нередко выигрывают демократические выборы и становятся у руля государств

---

<sup>1</sup> В контексте сказанного интересен опыт Великобритании, которая «входит» в «большую» Европу по отдельным направлениям. Здесь же приходит на память мысль Ж. Пиаже о возможности интеграции не в целом, а по отдельным линиям взаимодействия. Нам представляется, что это хорошая методологическая подсказка, позволяющая нам «входить» в Болонский процесс по каким-то отдельным направлениям.

венного управления. Выходит, идеи идеями, но очень много зависит от того, как они трактуются и как они исполняются. Очень важно, когда к идеям относятся творчески, а не как к догмам. Еще важнее, при их реализации учитывать особенности места и времени внедрения. Применительно к педагогике это отлично выражено в принципе культуросообразности А. Дистервега: при воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек и предстоит ему жить.

В связи со сказанным, на наш взгляд, трудно согласиться с теми, кто считает наиболее значительным событием последних лет в нашем образовании принятие Болонской декларации. Хотя бы потому, что речь идет о **декларации**, которая к тому же написана «вдали от наших берегов» и отражает, мягко говоря, иные образовательные, социально-экономические и ментальные условия. Если она и стала **событием**, то событием далеко неоднозначным. Прямое необдуманное дедуцирование положений данной декларации на российские образовательные реальности будет нарушением таких важных принципов педагогики, как учет особенностей субъектов образовательной деятельности и культуросообразность.

Природе педагогики чуждо оперирование абстрактной личностью. Личность должна конкретизироваться с учетом приведенных выше условий, а педагогика может использовать некоторые версии личности или ее качеств, но принимая во внимание определенные обстоятельства воспитательной и социальной среды. В любой немаргинальной стране образование *формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества* (К. Мангейм) [7, с. 61]. Иначе говоря, личность в ходе воспитания впитывает в себя определенные ценности определенного общества. Педагогика, разумеется, должна брать в расчет индивидуальные особенности личности, однако нельзя забывать о том, что эти особенности во многом есть не что иное, как продукты интериоризации, ибо, «...мы нигде, кроме наших абстракций, не находим человека до и вне мира, вне реальной и действенной связи его с объективной действительностью» [9, с. 12]. И потом, известна ли нам, педагогам, граница, за которой начинается поле душевно-духовной неопределенности, о котором мало что знает и сам воспитуемый? Часто ли мы педагоги, ориентированные вроде бы на личность, задаем себе вопрос, мучивший А. С. Макаренко: в какой мере я имею право «вмешиваться в движение характера», в процесс развития той же личности?

Еще один вопрос, который возникает, когда во главу образовательного процесса ставятся интересы, потребности и желания личности, можно сформулировать примерно так: не обедняем ли мы педагогику, выдвигая на первый план ее **отражательную** функцию и оставляя в стороне функцию формирующую?

Следует заметить: отражательная, реактивная методология становится всеобщим инструментарием жизнедеятельности нашего общества (государства) в целом.

Во-первых, в политике, экономике, производстве и т. д. мы, как правило, не предвараем события, а следуем за ним, реагируя зачастую запоздалыми действиями; до сих пор во всех сферах нашей жизнедеятельности ведущей остается стратегия выживания.

Во-вторых, мы в большей степени копируем (используем) уже имеющиеся готовые результаты деятельности других. Вся наша деятельность – общественная, государственная, личная – постепенно становится калькой, верней сказать, тенью жизнедеятельности иных обществ, иных государств, иных ментальных субстанций.

В-третьих, мы лишены плана созидательной перспективы. До сих пор у нас нередко можно услышать: *мы этого не делаем, не производим ну и не надо* (спрашивается, почему нам *этого* не надо и что, собственно, нам надо?). В результате нами почти безвозвратно потеряны десятки когда-то хорошо налаженных производств и отраслей. В то время как многие «развивающиеся» страны развивают все новые и новые для себя производства. Создается впечатление, что через некоторое время из всех более или менее развитых стран только Россия не будет запускать спутники в Космос.

Надежды на нанотехнологии, которые вот-вот у нас расцветут бурным цветом, вряд ли сбудутся в той мере, в какой мы рассчитываем. Хотя бы потому, что в основе этих надежд лежит все та же отражательная, квазипреобразовательная, а не действительно преобразовательная идеология. Мы не столько пытаемся эти нанотехнологии претворить в жизнь, сколько уповаем на них, забывая о том, что, прежде чем они нас могут «вынести» из производственно-экономических неурядиц, надо сначала «выносить» их. А для этого необходимы совсем иные капиталовложения и не нынешняя образовательная стратегия, которую не без основания определяют формулой «экономия на образовании».

Излишние упования на нанотехнологии чем-то напоминают прежние надежды на материальную базу коммунистического общества. Подобно тому, как с зажмуренными глазами мы хотели перепрыгнуть через капитализм и социализм в коммунизм, сегодня мы пытаемся перепрыгнуть из недоразвитого индустриализма в постиндустриальное общество.

Вернемся непосредственно к образованию. Как оно будет развиваться, если отсутствует подлинно развивающая методология, логически вытекающая из всего предшествующего хода развития отечественного и мирового образования, а не из эклектической смеси идей образовательной глобалистики – некоего деривата идеи мировой революции и образовательной футурологии, густо замешенной на образовательной мифологии? Как строить опережающее образование, если духовной основой жизнедеятельности общества является отражательная, приспособительная идеология? Как ни парадоксально звучит (поистине противоположности сходятся!), одним из ее проявлений сегодня выступает воинствующий педагогический индивидуализм. Ныне он возносится в ранг государственной политики. В Законе об образовании прямо указано

на адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся.

Казалось бы, благое дело. Здесь тебе и принцип доступности, требующий еще со времен Я. А. Коменского обучать тому, что доступно обучающемуся, и индивидуальный подход, согласно которому необходимо учитывать те или иные специфические особенности индивида в ходе его обучения. Беда в одном – как практически выполнять положение об адаптивности системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся? Если использовать его буквально, то можно получить образование, которое будет «плестись за развитием» (Л. С. Выготский) человека, станет играть роль «фиксатора» результатов развития, но никак не роль средства этого развития. Кроме того, нет ответа на вопрос: как обстоит дело со «встречной» адаптацией обучающегося к условиям образовательной среды? Ведь без взаимной адаптации данной среды и обучающегося вряд ли чего можно добиться стоящего в педагогическом процессе.

Конечно, можно сослаться на слова Дж. Дьюи, уподобляющие обучающегося солнцу, вокруг которого должны вращаться средства образования. Но у Дж. Дьюи есть и другие высказывания. И в советское время, и сегодня его безоговорочно относят к сторонникам индивидуалистской педагогики. С одной лишь разницей: раньше его ругали за индивидуализм, а сегодня за это хвалят. Но если вникнуть в суть его педагогики, то становится очевидным, что «педоцентрист» Дж. Дьюи не в меньшей степени, чем, скажем, «социоцентрист» А. С. Макаренко, ратует за воспитание, тесно связанное с жизнью в обществе. Для того и другого не чужда уже приводимая нам формула К. Мангейма: образование формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества.

Исходя из своего знаменитого положения: *истинное воспитание не есть что-то налагаемое извне, а рост, развитие свойств и способностей, с которыми человек появляется на свет*, Дьюи выводит другое, не менее знаменитое утверждение: *педагогическая цель есть содействие самореализации личности, осуществлению ее желаний и интересов*. Однако такое декларирование цели еще не означает действительную постановку ее в прагматической педагогике. Более тщательный контекстуальный анализ идей Дж. Дьюи показывает, что данная цель, скорей всего, выступает в качестве средства достижения более практичной цели, выражающей необходимость слияния школы с социально-экономическими потребностями. Прагматистская школа – вовсе не «башня из слоновой кости», где происходит замкнутый процесс развития свойств и способностей, с которыми человек появляется на свет. В практико-ориентированной педагогике Дж. Дьюи внутренний процесс развертывания возможностей и потенций личности не мог быть отгорожен каменной стеной от приобретения ею общественно значимых ценностей.

Да, для «индивидуалиста» Дьюи воспитание – это актуализация внутренне заданных свойств человека, но для «инструменталиста» и прагматика

Дьюи воспитание – важнейшее средство социализации человека, приобщения его к ценностям общества. Самораскрытие личности не самоцель прагматистского воспитания. Оно есть орудие приспособления обучающегося к конкретным условиям его существования. Поэтому критерием этой самореализации, по словам самого же Дьюи, является *адаптация личности к среде*. Причем речь идет о вполне конкретной социальной среде – американском обществе. Вместе с тем роль внутреннего фактора чрезвычайно велика. Внешние требования общества, группы других людей и т. д. у Дьюи, как, впрочем, у нашего великого психолога С. Я. Рубинштейна, усваиваются через внутренние условия [3–5, 12].

Став личностно значимыми для индивида, общественные (коллективные, корпоративные) ценности становятся мощным инструментом его самореализации как социального существа, что, несомненно, окажет благотворное влияние на развитие общества в целом. Но такое влияние возможно, если будет достигнуто взаимопонимание между членами этого общества, чего нельзя достичь без их известного взаимоулучшения. Прагматик Дьюи высказывается по данному поводу откровенно: чтобы быть действительным членом социальной группы, *необходимо присоединиться к мнению других и действовать так, как действуют другие*. Для Дж. Дьюи вообще не приемлем метафизический дуализм общества (государства) и индивида (в скобках заметим, с таким тщанием возделываемый у нас сегодня). В своих рассуждениях ученый доходит до культивирования *единых демократических желаний*.

Гонка за новизной порой застит глаза и ум исследователей. Порой они сами до конца не представляют, что собственно они выставляют на смотры педагогических инновационных технологий. Философско-педагогический анализ личностно-ориентированного образования свидетельствует, что оно, если так можно выразиться, является не тем, за что его выдают и принимают. По утверждению авторов весьма глубокой и интересной книги «Введение в философию образования» Э. Н. Гусинского и Ю. И. Турчаниновой при личностно-ориентированном образовании допускается возможность, при которой *ученик является не субъектом образовательного взаимодействия, а объектом изолированного педагогического воздействия*. В ходе осуществления этого образования *нет и речи о диалоге, свободном выборе пути и самостоятельном движении по жизни, перед нами так называемый индивидуальный подход, при котором считается, что сам ученик ничего про себя не знает, но зато педагог очень хорошо представляет, что будет для него лучше* [2, с. 188].

Выходит, индивидуальный подход, который, как правило, ассоциируется именно с личностным, гуманным подходом, может быть интерпретирован совсем иначе. По сути – как антиличностный и антигуманный. Разумеется, таким же антигуманным и антиличностным может стать коллективистский подход. Отрицательный элемент присутствует и в корпоративизме. Например, он может выступать как лже-корпоративизм, выражающий эгоистический интересы какой-либо группы. Хуже того, корпоративные ценности могут

приобретать асоциальную и даже антисоциальную (криминальную) окраску. Всякое явление объективно имеет две стороны. Но именно это требует от нас как от разумных субъектов избегать односторонностей в действиях, тем более, в педагогике, заслуженно названной А. С. Макаренко самой диалектической наукой.

Абсолютизация индивидуалистского подхода способствует редукции **образования к личностно-ориентированному образованию, человека – к личности, сложнейшего процесса становления личности – к неким внутренним пертурбациям отдельного индивида**. Все эти процессы – звенья одной цепи. Они отражают, с одной стороны, неординарный характер решения в педагогике проблем соотношения внешнего и внутреннего, общего, особенного и единичного. С другой стороны, они выражают сегодняшнее состояние дел в педагогике в области преодоления конкретной проблемы взаимоотношения индивидуалистских и коллективистских начал, когда явно превалирует линия на индивидуализацию педагогического процесса, что, кстати, не означает еще развития индивидуальности.

Как подчеркивал известный русский философ В. В. Зеньковский, педагогам следует заниматься не *индивидуализацией воспитания*, а *воспитанием индивидуальности*. А поскольку индивидуальность не столько дана, сколько задана, то, по словам Ф. Гербарта, ее развитие может быть обеспечено *усвоением универсального содержания* [8, с. 53, с. 69]. Другими словами, одним самораскрытием личности не достичь высот индивидуальности. Тем более тогда, когда и раскрывать-то нечего. Как говорят китайцы, трудно поймать черную кошку в темной комнате, тем более если ее там нет.

Так или иначе, возникает необходимость в усвоении неповторимой личностью (индивидуальностью) уже имеющегося повторяемого миллионы раз опыта, в том числе опыта социального взаимодействия. Осуществлению данной цели могло бы способствовать создание реальной корпоративной воспитательной среды, важнейшей формой которой выступает единый педагогический коллектив. Идеи единого педагогического коллектива, успешно реализованные в воспитательной системе А. С. Макаренко, сегодня перешагнули границы образовательных учреждений. Они находят самое широкое применение, к примеру, в организации корпоративных социальных отношений в жизнедеятельности японских производственных коллективов.

Несомненно, отрицать роль личности (и учащегося, и педагога) в образовательном процессе нелепо. Многие стороны личностно-ориентированного образования весьма продуктивны и необходимы. Особенно это касается профессионального личностно-ориентированного образования, где достигнуты наиболее значимые результаты. Речь в данном случае идет о «переборе», о попытках превращения этого образования в очередной «липечкий метод», которому все беспрекословно должны следовать.

Всякая абсолютизация в педагогике чревата вполне предсказуемыми отрицательными последствиями. «Однокрылая» индивидуалистская педагоги-

ка не способствует достижению наиболее предпочтительных позиций в образовательной геополитике, с которых можно было бы успешно отражать вызовы быстро изменяющегося мира, охваченного пламенем конкурентной борьбы. В более широком плане, наша образовательная сфера испытывает сегодня острейшую нужду в диалектическом подходе к решению своих проблем – *единственном методе, способном схватить живую действительность в целом* [10, с. 616–617].

Не только Дж. Дьюи и А. С. Макаренко интуитивно или сознательно постигали диалектическую суть педагогики, заключающуюся в данном случае в признании необходимости учета ее индивидуалистских и коллективистских составляющих в воспитательном процессе. То, что педагогика не терпит крайностей, хорошо продемонстрировано в статье В. И. Загвязинского «Стратегия развития образования в период его модернизации». В ней имеются слова, которые служат блестящим примером диалектического освоения образовательной действительности и которые должны лечь в основу ее современного развития: «Мы полагаем, что шарахание от социального, в сущности коллективного воспитания и образования к индивидуально-личностному не есть решение проблемы стратегии образования. Образование в стратегическом плане должно быть социально-личностным, гармонически сочетать государственные, общечеловеческие, региональные и личностные ценности, коллективистическую и индивидуально-личностную ориентацию, хотя в плане *непосредственной* работы с человеком (выделение наше. – Н. К. Чапаев, И. П. Верещагина)... нужно стремиться к личностной ориентации педагогического процесса, к выработке субъектной позиции воспитанника (обучаемого)» [6, с. 17].

Приведенная цитата позволяет соединить стратегические и тактические задачи, увидеть тенденцию к акцентированию внимания на какой-либо стороне – индивидуалистской или коллективистской в данный момент истории в силу его особенностей. Однако подобная «акцентуация», включенная в контекст диалектической стратегии развития, не делает возможным превращение образовательной деятельности в односторонний процесс. Данная «акцентуация» свидетельствует лишь о наличии определенных колебаний в ее развитии, обеспечивающих поступательное движение последнего в направлении, которое определено стратегической целью образования – *гармоническим сочетанием* (интеграцией) *государственных, общечеловеческих, региональных и личностных ценностей, коллективистской и индивидуально-личностной ориентаций*. Более того, именно существование флуктуационных моментов предполагает возможность создания точек выбора правильной стратегии развития образования.

Диалектическую интерпретацию развития образования, взаимоотношений индивидуалистского и коллективистского подходов в нем В. И. Загвязинский дополняет ее синергетической трактовкой, которая не отрицает, а обогащает первую, делает ее более динамичной, плюралистичной, если хотите, полимодальной.

Одним из объяснительных принципов диалектической интерпретации взаимоотношений индивидуалистского и коллективистского подходов в образовании может стать также ряд положений интегративно-целостного подхода. В частности, это касается положения о взаимотрансформации кооперируемых частей не за счет друг друга, а в пользу друг друга, где всё отражается в другом и это другое отражает в себе всё [13].

### Литература

1. Арон Р. Этапы развития социологической мысли. М.: Изд. группа «Прогресс – Политика», 1992. – 608 с.
2. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. Н. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2000. – 234 с.
3. Дьюи Дж. Демократия и образование: Пер. с англ. – М.: Педагогик – Пресс, 2000.
4. Дьюи Дж. Школа и общество / Пер. с англ. – М.: Работник просвещения, 1925. – 127 с.
5. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школа будущего. – М.: Гос. изд-во РСФСР, 1922. – 179 с.
6. Загвязинский В. И. Стратегия развития образования в период его модернизации // Образование и наука: Изв. Урал. отд. РАО. 2003. – № 6(24). – С. 15–18.
7. Зборовский Г. Е. Образование: от XX к XXI веку. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 301 с.
8. Зеньковский В. В. Педагогические соч. / Сост. Г. Осовский, О. Е. Осовский; Общ. науч. ред. и вступит. ст. Г. Осовского. Саранск: Тип. «Красс. Окт.», 2003. 808с. 68
9. Зинченко В. П. Вводная статья // А. Н. Леонтьев. Избр. психологические сочинения: В 2 т. Т. I. – М.: Педагогика, 1983. – С. 8–16.
10. Лосев А. Ф. Бытие – имя – космос. – М.: Мысль, 1993. – 958с.
11. Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. / АПН СССР. – М., 1951. Т. 5. – 540 с.
12. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии. 2-е изд. – СПб.: Питер-Ком, 1999. – 720 с.
13. Чапаев Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: 2-е изд. испр. и доп. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та; Кемерово: Изд-во Кемеров. гос. проф.-пед. колледжа, 2005. – С. 273–294.