

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

Н. К. Чапаев

**ДИАЛЕКТИКА ПЕДАГОГИКИ:
НАСТОЯЩЕЕ В ПРОШЛОМ, ПРОШЛОЕ В НАСТОЯЩЕМ**

Монография

Екатеринбург
РГППУ
2021

УДК 37.01

ББК Ч4в

Ч19

Чапаев, Николай Кузьмич.

Ч19 Диалектика педагогики: настоящее в прошлом, прошлое в настоящем: монография / Н. К. Чапаев. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2021. 190 с. Текст: непосредственный.
ISBN 978-5-8050-0703-4

Предложен опыт реализации диалектического подхода как важнейшего инструментария решения базовых теоретико-методологических проблем философии отечественного образования. В монографии представлены результаты многолетних исследований в области педагогической методологии и образования в целом.

Адресована студентам, аспирантам, научным и практическим работникам образования и всем, интересующимся данной проблематикой.

УДК 37.01

ББК Ч4в

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор Е. Ю. Никитина (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»); доктор педагогических наук, профессор В. А. Чупина (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0703-4

© ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2021

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. «Метаморфозы» понятия педагогики и проблемы ее научной легитимации.....	7
1.1. Диалектика инверсий понятия педагогики.....	7
1.2. Подходы к легитимации педагогики как научного и социокультурного феномена	10
Глава 2. Педагогическая методология: генезис, сущность, морфология.....	18
2.1. Генезис и этапы становления педагогической методологии	18
2.2. Особенности развития отечественной педагогической методологии в 1920-х – первой половине 1980-х гг.	25
2.3. Специфика развития педагогической методологии на рубеже 1980–90-х гг.	30
2.4. Конституирующие признаки педагогической интеграции	34
2.5. Проблемы идентификации методолого-педагогического знания: историко-педагогический аспект.....	48
2.6. Уровни педагогической методологии.....	57
Глава 3. Опыт использования диалектически ориентированной методологии в педагогике	61
3.1. Диалектика и педагогика: грани сотрудничества	61
3.2. Диалектический инструментарий разработки метода восхождения абстрактного к конкретному в дидактике В. В. Давыдова.....	71
3.3. Общее и особенное в содержании подготовки педагога профессионального образования: диалектика отношений	100
3.4. Общее, особенное и единичное в педагогической культуре	110

3.5. Антидиалектическая направленность ведущих «трендов» обескультуривания образования	117
3.6. Проблемы обретения и укрепления национальной и куль- турно-педагогической идентичности.....	122
3.7. Диалектическая антропология Э. Фромма и современная педагогика	132
3.8. Опыт конституирования антиномической диалектики в юве- нальной педагогике А. С. Макаренко	140
Заключение	162
Библиографический список.....	169

Введение

Визитной карточкой нашей страны уже не одно десятилетие является бесконечная цепь трансформаций и пертурбаций, охватывающих собой все ее социально-экономическое и ментальное пространство. Происходит достойная книги Гиннеса уникальная перманентная революция «без границ», в ходе которой проводимые у нас реформы вполне могут конкурировать по своей назойливости с рекламой. Невольно появляются нотки сочувствия к одному из персонажей А. Н. Островского, выступившему с *трактатом* на тему «О вреде реформ вообще».

Не отстает в общем реформаторском строю и образовательная сфера. Это в полной мере относится к методологическим поискам педагогов: причудливая смесь гуманистических, прагматистских, бихевиористских и других идей заполняет страницы педагогических изданий. На их основе создаются грандиозные проекты переустройства образовательного мира. Рождается мифология новой педагогики, ее утопии и антиутопии. Тиражируются новации, «не имеющие серьезного научного обоснования... появляются и исчезают сверхновые ”педагогики” и ”непедагогики”, парадигмы, технологии» [113, с. 6].

Прослеживаются судорожные движения в сторону не имевших доселе широкого хождения в педагогике эвристических оснований – идей постмодернизма, неклассической и даже постнеклассической философии. Здесь также царят разброд и шатание. В документах Высшей аттестационной комиссии (ВАК) при Министерстве науки и высшего образования прямо указывается на то, что в диссертациях путаются положения принципиально разных концепций постмодернизма, постнеклассической рациональности и постпозитивизма, часто они приводятся в несовместимом сочетании, не раскрываются и практически не используются в диссертационных исследованиях [208].

Данное положение имеет несколько объяснений объективного и субъективного характера.

Объективные причины, во-первых, связаны с трудностями постижения незнакомого, тем более, если речь идет о такой области знания, как философия. Всякая новая философская картина мира в принципе осваивается с трудом и даже профессиональным философам не так легко даются мировоззренческие инновации. Сегодня как никогда злободневно звучат слова Е. А. Мамчур, касающиеся проблемы использования синер-

гетической методологии: «Переход к исследованию сложных самоорганизующихся систем требует нелинейного мышления. Несмотря на то, что эта фраза становится расхожей, понять и ассимилировать стоящую за нею глубину интеллектуальных преобразований отнюдь не просто» [214, с. 360]. Во-вторых, роль объективных причин играют разного рода «изъяны», «дефекты», имплицитно свойственные новой методологии.

В качестве субъективной причины, порождающей ситуацию хаоса в педагогике, может быть назван низкий уровень методологической подготовленности исследователей. Особенно сильно он дает о себе знать при попытках использования философских обобщений в конкретно-научной среде. В частности, возникает опасность механического переноса философских положений на данную среду. Еще в 1930-е гг. такой процесс характеризовался как «логическая ошибка, вытекающая из механистического понимания диалектики», однако квалифицировалось утверждение, «что при помощи дедуцирования из общих положений диалектической логики... можно решить вопросы педагогики» [181, с. 7].

Вместе с тем очевидно и то, что без философского сопровождения ни педагогическая, ни образовательная практики не способны решать продуктивно свои задачи в условиях широкомасштабных реформ. Однозначно по данному поводу выразился И. Ф. Герbart (1776–1841): «...тот, кто без философии подходит к воспитанию, легко может вообразить, что проводит широкие реформы, лишь немного улучшая методы преподавания. Нигде философский обзор общих идей не является столь необходимым, как именно в педагогике, где повседневная рутина и многократно запечатлевающийся опыт так сильно суживают кругозор...» [40, с. 95]. Поэтому сегодня как никогда актуализируется потребность в выработке новых методологических установок и форм их предметного воплощения, адекватных реалиям соответствующей эпохи. Чтобы получить результат, надо «проскочить» между Сциллой всеобщего и Харибдой конкретного, но сделать это необходимо. В современных условиях как никогда велика роль ядра философии – диалектики – «единственного метода», способного «схватить живую действительность в целом» [129, с. 20].

Именно диалектике как наиболее значимому методологическому инструментарию педагогики посвящена данная книга. При этом автор считает, что демонстрируемый в ней подход является лишь одним из возможных взглядов на действительность и, более того, льстит себя надеждой, что он «совместим с имеющимися свидетельствами и вполне приемлем для ученых» [55, с. 47].

Глава 1. «МЕТАМОРФОЗЫ» ПОНЯТИЯ ПЕДАГОГИКИ И ПРОБЛЕМЫ ЕЕ НАУЧНОЙ ЛЕГИТИМАЦИИ

1.1. Диалектика инверсий понятия педагогики

Как известно, понятие «педагогика» этимологически восходит к греческому слову «paidagogike», буквально означающему «детовожделение». Изначально оно выражало функционал практической педагогической деятельности, соответственно, производные слова обозначали субъектов педагогической деятельности с их функциями: «пейдагогос» – детоводитель (раб, сопровождающий богатых отпрысков в школу), «педоном» – лицо, которому спартанцы доверяли воспитание и образование своих детей, «педотриб» – учитель гимнастики.

Но даже после включения педагогики в состав научных дисциплин (1623 г.) понятие «педагогика» не получило монопольного права для обозначения соответствующей отрасли знания. Например, ее основоположник Я. А. Коменский (1592–1670) употреблял такие понятия, как «дидактика» и «панавгия» (*всеобщее просвещение*), «пансофия» (*всеобщая мудрость*), «пампедия» (*всеобщее воспитание*) и др. Великий педагог отлично понимал, что педагогика далека от того, чтобы ограничиваться областью воспитания только детей. Он с полным основанием замечал, что его «Великая дидактика» есть «универсальное средство всех учить всему» [104, с. 243], и она важна и для родителей, и для учителей, и для учеников, и для школ, и для государства» [104, с. 245]. Я. А. Коменский не мог не видеть противоречия между этимологически заданным смыслом понятия «педагогика» и объективным содержанием процессов воспитания, образования и обучения человека, выходящих далеко за рамки детского возраста.

В XIX столетии К. Д. Ушинский (1823–1871) по сути заместил лексему «педагогика» (обозначающую, по его мнению, *совокупность рецептов, технических правил* и ничего более) понятием «педагогическая антропология», выражающим систему научных знаний, «имеющих касательство» к человеку, т. е. собственно педагогическую антропологию, которая, собственно, и мыслилась в качестве научной дисциплины [205].

В XX в., когда образование превратилось в самую большую на земном шаре сферу человеческой деятельности [200], данное противоречие приобрело еще более острый характер. Реакцией на это явились предложения заменить слово «педагогика» на другие, более объемные понятия типа «антропологии», предметом которой были закономерности обучения, воспитания и совершенствования людей в течение всей жизни.

Ряд диалектических противоречий смысла педагогики приводит французская исследовательница Ф. Бест в статье «Метаморфозы понятия “педагогика”» [16]. С самого начала преподавания педагогики, по ее мнению, стали различать две педагогики: общую – систематическое изложение философских основ педагогических доктрин и практическую – педагогику, призванную помочь учителям в преподавании той или иной дисциплины. Следующее противоречие понятия педагогики связано с появлением неясного термина «психопедагогика». В результате педагогика претерпевает первое превращение: сводится к прикладному следствию психологии.

Это противоречие является частью еще более широкого противоречия, выражаемого вопросом: педагогика – это органически цельная научная отрасль или же совокупность различных, порой далеко стоящих друг от друга дисциплин? Реальным выражением этого противоречия явилась замена педагогики понятием «педагогические науки», что представляет, по мнению Ф. Бест, еще одно ее превращение, т. е. в итоге произошла маргинализация термина, выхолащивание его первоначального содержания.

Вместе с тем проявила себя тенденция, отождествляющая педагогику с социальной психологией, что привело еще к одному превращению: недирективная педагогика, взявшая за образец направление американской социальной психологии (К. Р. Роджерс [169]), стала претендовать на всеобъемлющую роль: то, что было лишь одной из педагогических теорий, возведено в доктрину.

Каков финал превращений педагогики?

1. Общая педагогика стала либо философией воспитания, либо социологией образования, либо социальной психологией воспитания.
2. Предметная педагогика превратилась в дидактику.

Такой внутренний раскол понятия не устраивает Ф. Бест, которая уверена в необходимости использования термина «педагогика» для обозначения всех педагогических исследований независимо от того, относятся они к дидактике или к общественным наукам, изучающим проблемы образования, или к статистике, или к педагогическим наукам, или философии образования.

С этим можно согласиться. Но не стоит забывать о подлинном положении вещей, а факты свидетельствуют: педагогики как целостной, органически цельной науки пока не существует. Скорее всего, она напоминает собрание наук. Например, не такими уж крепкими узлами связаны социология образования и дидактика, философия воспитания и методика. Как собрание наук педагогика больше напоминает биологию, географию и иные описательные дисциплины.

Не будучи систематическим единством, под которым понимают систему знаний, где все теоремы выводятся из одного или немногих взаимосвязанных принципов, педагогика в то же время не представляет собой некое хаотическое нагромождение не связанных между собой предметов и дисциплин. Во-первых, их объединяет общий предмет – человек. Во-вторых, они имеют во многом сходный категориальный аппарат. В-третьих, сближаются в общей конечной цели – развитии (совершенствовании) человека. При этом педагогическая целостность вовсе не является механической совокупностью частей, а включает в себя качественно различные составляющие, обладающие, в свою очередь, сложной структурой. Ее можно представить как метацелостность, органически объединяющую в себе практически бесконечный ряд менее объемных целостностей.

Соглашаясь с мнением Ф. Бест о необходимости использования термина «педагогика» для всех педагогических исследований, мы, тем не менее, эти целостности не лишаем собственного индивидуального лица и соответственно права иметь свое имя. По этой причине социология образования остается социологией образования, педагогическая психология – педагогической психологией и т. д. В то же время все они могут быть объединены категорией «педагогика». Таким образом, мы приходим к следующим заключениям.

1. Понятие педагогики, будучи развивающимся понятием, претерпевало и претерпевает значительные изменения в своем историческом становлении.

2. Можно выделить два основных противоречия, которые внутренне свойственны категории «педагогика» и способствуют ее трансформациям:

а) между этимологически заложенным содержанием понятия «педагогика» и объективным содержанием «науки о воспитании», имеющей своим предметом воспитание и образование людей независимо от возраста;

б) между традиционно принимаемым правом за понятием педагогики обозначать некую определенную конкретную научную область и попытками его использования в качестве названия всего множества педагогических дисциплин.

3. Решение данных противоречий главным образом зависит от развития педагогической науки, ее методологии и теории.

Приведенные рассуждения логически подводят к рассмотрению вопроса легитимации педагогики, чему посвящен следующий параграф.

1.2. Подходы к легитимации педагогики как научного и социокультурного феномена

Легитимация есть процесс признания социальными субъектами значимости общественно-политической реальности как в целом, так и в ее отдельных проявлениях и составляющих [29]. Сегодня область распространения данной категории выходит за рамки общественно-политической реальности, так как довольно активно употребляется производное от нее понятие «научная легитимация» (легитимация науки, научного знания) [238]. Из сказанного выше правомерно вывести дефиницию понятия научной легитимации как процесса признания (оправдания) значимости (ценности) данной науки (парадигмы, направления, темы исследования) как в целом, так и в ее отдельных проявлениях.

Проблема научной легитимации сопровождает педагогику с первых шагов ее существования. В 1623 г. Ф. Бэкон (1561–1626) включает педагогику в свой реестр научных дисциплин, однако при этом она получает лишь скромный статус «руководства чтением» [104, с. 13]. В 1632 г. выходит в свет «Великая дидактика» Я. А. Коменского, где дидактика характеризуется как «универсальное искусство всех учить всему» [104, с. 245]. Прав ли великий педагог, называя науку искусством?

Согласитесь, не совсем складно звучит: сопротивление материалов есть искусство прочности и деформированности элементов сооружений и машин, а теплоэнергетика – искусство преобразования тепла в другие виды энергии. Но здесь надо заметить, что Я. А. Коменский использовал при характеристике педагогики и дидактики также научно-ориентированную лексику. Так, он замечает: «...дидактика есть теория обучения. В последнее время некоторые выдающиеся мужи, тронутые сизифовым трудом школ, решили исследовать эту теорию. Но как начинания их, так и успех были различны» [104, с. 245]. Более того, в Средние века понятия «наука» и «искусство» не были столь отдалены друг от друга. «Искусство» (лат. *ars*) воспринималось как практическая наука, что позволяло объединить в единый цикл семь свободных искусств (наук): грамматику, риторику, диалектику, арифметику, геометрию, астрономию, музыку. Основоположник педагогики не ставит под сомнение действия Ф. Бэкона по включению ее в реестр научных дисциплин. Но нельзя не видеть и того, что понятие «искусство» употребляется Я. А. Коменским в самом начале книги и выступает как бы в качестве главного методологического ориентира при раскрытии сущности дидактики как эквивалента педагогики. И все же... Все же именно труды Я. А. Коменского заложили основы педагогической науки.

Концептуально придерживался «антинаучного» подхода к педагогике и К. Д. Ушинский, считавший ее искусством воспитания. Пусть самым обширным и сложным, но наиболее высоким и необходимым из всех искусств. Не был чужд он и технической трактовки педагогики, сводящей собственно педагогическое знание (педагогику в узком смысле) к воспитательным правилам (рецептам), выводимым из базовых наук: психологии, физиологии и др. [202, 203].

Еще более непочтительное отношение к научному статусу педагогики демонстрирует философ и историк культуры В. Дильтей (1833–1911). С его точки зрения, педагогика является аномалией в науке. Невнимание к ней базируется на правильном чувстве, из-за чего она никак не является наукой в современном смысле слова [66]. Иногда педагогику рассматривают как технологическое приложение к философским, психологическим и естественнонаучным теориям. Так, немецкий философ, психолог и физиолог В. Вундт (1832–1920) называет ее прикладной психологией [34]. Для бихевиористов, придерживающихся стимульно-реактивной версии человеческой активности, педагогика представляется чем-то вроде раздела так называемой технологии поведения.

Вопросы педагогического искусства занимают важное место в творчестве А. С. Макаренко (1888–1939), который никогда не ставил под сомнение научную природу педагогики. Он сторонник диалектического подхода, признающего единство трех, на первый взгляд, противоположностей в составе педагогики – науки, искусства и техники. К подобной трактовке близка позиция И. Ф. Гербарта, в своих лекциях по педагогике требующего различать педагогику как науку и искусство воспитания [40]. Такой же линии следует В. А. Сухомлинский (1918–1970). «Что такое воспитательный процесс? – задается он вопросом. – В нем три слагаемых: наука, мастерство, искусство...» [196, с. 14].

Таким образом, в контексте наших рассуждений возможно выделение двух подходов:

- 1) педагогика – это не наука, а искусство (техника);
- 2) педагогика – это и наука, и искусство (техника).

I. Сторонники первого подхода выдвигают три довода против научности педагогики.

Довод 1. Педагогика не способна выразить общезначимые истины. К. Д. Ушинский утверждал: «... ни политика, ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле, а только искусствами, имеющими своей целью не изучение того, что существует независимо от воли человека, но практическую деятельность...» [202, с. 461].

Контрдоводы:

1) немецкий педагог и философ Ф. Паульсен (1846–1908) говорит, что «если под наукой понимать систему общих и необходимых истин, то этому понятию соответствует разве лишь математика; если же сообразно обычному словоупотреблению понимать под наукой относительно замкнутую область фактов и взглядов, проблем и исследований, теорий и гипотез, то педагогика, несомненно, так же хорошо подходит под это понятие, как этика и политика, медицина и юриспруденция» [Цит. по: 52, с. 5];

2) сегодня речь идет уже не о некоем отставании гуманитарных дисциплин, а об их ведущей роли в системе наук. Это во многом обусловлено способностью гуманитарного знания порождать «мыслеобразы», где рациональное сопряжено с эстетическим и эмоциональ-

ным, чего не наблюдается в точных науках [38]. Такое положение гуманитарных дисциплин связано с резко возросшей ролью гуманитарного элемента в жизнедеятельности общества, ибо XXI в. должен стать веком гуманитарной культуры, иначе мир ждет катастрофа, так как исчезнет противовес бесчеловечному технократическому прессингу;

3) нельзя сбрасывать со счета и факт относительности показателя общезначимости научного знания. Так, законы механики, несколько столетий признаваемые всеобщими, не всегда находят адекватное применение в условиях микромира. Хваленая константность физического знания все более оборачивается стохастически-вероятностной стороной. Чем глубже проникают естественные науки в тайны Вселенной, тем в большей степени они напоминают гуманитарное знание со всей его неопределенностью, неповторимостью, противоречивостью, поскольку особенности науки объясняются характером отражаемого ею объекта. Традиционные физические объекты относительно просты: измеримы и большей частью видимы. Объект гуманитарных дисциплин – человек – неизмерим, непредсказуем. Соответственно и гуманитарное знание трудно «втискивать» в прокрустово ложе формул и цифр, которые оказываются бессильными в мире духа. Они не столь эффективно действуют уже и на уровне микромира – своего рода связующего звена между физическим и ментальным мирами. Именно по этой причине математические доказательства все более оказываются недостаточными и нуждаются в солидных философских интерпретациях, объем которых порой в разы превышает объем собственно физических исследований, подвергающихся философской экспертизе.

Таким образом, довод в пользу признания педагогики не наукой, заключающийся в отрицании общезначимости педагогического знания, не срабатывает.

Довод 2. Педагогическому знанию не характерна точность доказательств.

Контрдоводы:

1) меняется само представление о точности научного знания: она уже не ассоциируется со сверхстрогими математическими формулами. Высказывается мнение о том, что строгость доказательств не есть абсолютное понятие. По тонкому замечанию Ю. А. Шрейдера (1927–1998), физик вполне удовлетворяется доказательством, которое мате-

матик может законно считать некорректным, а логик вообще признает большинство математических формул неполными [234, с. 213];

2) научное знание не обязательно выступает как строгая дедуктивная система, и даже не всякое теоретическое знание образует строгую теорию [166]. Принципы относительности и плюрализма получают прописку в науковедческих классификациях, в которых признаются равноценными различные типы научных теорий:

- а) содержательные индуктивные;
- б) содержательные дедуктивные;
- в) формализованные;

3) наука не ограничена рамками естественных или технических дисциплин. Все более она приобретает черты органической целостности, включающей в себя «исторически подвижное соотношение частей: природоведения и обществознания, философии и естествознания, метода и теории, теоретических и прикладных исследований» [11, с. 281]. В эту парадигму входит и эзотерическое («скрытое») – сверхчувственное знание, превосходящее все обычные виды человеческого знания, по мнению П. Д. Успенского (исследователя «иных миров», ученика Г. Гурджиева) [201, с. 23].

Довод 3. Педагогика есть прикладная часть «основ наук» о человеке.

Контрдоводы:

1) основатель экспериментальной педагогики Э. Мейман (1862–1915) утверждает: «педагогика так же мало может считаться прикладной психологией, как физика – прикладной математикой, как биология – прикладной химией и физикой. По тому, как широко она пользуется другими науками, она, пожалуй, более всего походит на географию, которая также может заимствовать результаты почти у всех остальных наук и тем не менее оставаться самостоятельной наукой» [7, с. 14];

2) не существует науки, которая ограничивалась бы теоретической частью. В любой дисциплине в явной или неявной форме присутствует прикладной компонент, дело лишь в пропорциональном соотношении теоретических и практических составляющих: где-то больше представлена первая сторона, где-то – вторая. Данное обстоятельство обусловлено различными причинами. В частности, особенностями того же объекта исследования, о котором говорилось выше: одно дело изучать, например, макрофизические объекты и совсем другое – микрообъекты.

Человек же намного сложнее и макро-, и микрообъектов. Поэтому традиционные методы «классических» наук, ориентированные на математические формулы, не в состоянии в полной мере выразить его сущность. Считаясь «сильной» в своей привычной среде – макромире, физика уже не так вольготно чувствует себя в микромире, и практически не работают ее классические методы в гуманитарной области. Тогда стоит задать вопрос: а относительно чего она сильна? Ответ: физика «сильна» постольку, поскольку ее объект (в самом широком смысле – материя) проще, чем объект гуманитарных, в том числе педагогических дисциплин (человек как духовно-душевно-телесное существо). Постигание природной премудрости – дело нелегкое, но неизмеримо трудней процесс познания человека – самого неизученного, самого загадочного объекта Вселенной;

3) чистых, «без примеси», наук не существует. Это легко прослеживается, например, при анализе категориального аппарата дисциплин. Так, в словаре физики обнаруживаются слова «движение», «покой» и некоторые другие, возникшие в недрах философии и натурфилософии; в технике применяются антропоморфные понятия («кулачок», «палец»); в кибернетике – социальные и педагогические термины «управление», «обратная связь», «обучение», «поведение», «игра» и др.

Итак, доводы против признания педагогики наукой могут быть признаны несостоятельными, поскольку она отвечает всем требованиям, предъявляемым к научному знанию [142]:

а) теоретичность (в настоящее время в ней можно встретить не только индуктивные, но и дедуктивные теории);

б) предметность;

в) рефлексивность (нарастает волна рефлексивно-научоведческих и рефлексивно-методологических исследований, о чем свидетельствуют работы В. С. Безруковой, Б. С. Гершунского, В. И. Загвязинского и др.).

Как наука педагогика не обделена ни методами, ни категориями.

II. Теперь рассмотрим вторую *традицию, наделяющую педагогику одновременно качествами науки, искусства и техники*. То, что педагогика является наукой, мы попытались убедить читателя выше.

Является ли педагогика искусством? Несомненно.

1. Педагог при осуществлении своей деятельности должен использовать элементы актерского мастерства. Всякое педагогическое

действие – это своего рода театральное представление, о чем говорит А. С. Макаренко: «Для меня в моей практике такие “пустяки” стали решающими: как стоять, как сидеть, как подняться со стула... как повысить голос, углубиться, как мне смотреть. Здесь мы сталкиваемся с той областью, которая всем известна в драматическом и даже балетном искусстве: это искусство постановки голоса, искусство тона, взгляда, поворота» [133, с. 231]. Но при этом педагогическое действие не должно превращаться в театр одного актера. Играть должны все, причем активно.

2. Педагогические отношения – это, в первую очередь, отношения между людьми. Из этого следует, что даже самая, на первый взгляд, стандартная педагогическая ситуация уникальна, неповторима, невоспроизводима. Именно по этой причине так нелегко дать урок «по Шаталову», «по Ильину». Можно скрупулезно репродуцировать весь технологический процесс, характерный для педагогической системы того или иного новатора, но не получить ожидаемого эффекта: сказывается влияние человеческого (личностного) фактора. Усвоения одной лишь технологии в педагогике недостаточно. Необходимо (и желательно как можно в большей степени) воспроизвести личностную матрицу педагогической технологии: личность все же воспитывается личностью [196].

Теплится надежда, что и в условиях сплошной цифровизации образования человеческий субъект, человеческая личность не будут уничтожены как класс. Хотя бы потому, что коммуникативная изоляция (коммуникативный голод) для человека не менее опасна, чем сенсорная изоляция (сенсорный голод). В конце концов, как известно, даже капитал – это отношения между людьми (пусть даже по поводу увеличения авансированной стоимости), а не между денежными единицами или станками. Хочется верить, что люди при проведении крутых «цифирных» модернизаций хотя бы одним ухом прислушаются к известному предостережению великого А. Эйнштейна, в котором он говорит, что боится того дня, когда технология превзойдет простое человеческое общение, и мир получит поколение идиотов. Следовательно, в педагогическом процессе и далее решающую роль будет играть человеческий фактор, а не цифровой или технологический инструментарий.

3. Как педагогическая деятельность, так и педагогическая наука не обходятся без эмоционального фона. Эмоции (как, впрочем, и жесты) несут в себе порой не меньше информации, чем сами слова.

Таким образом, педагогика может быть представлена как следующие виды искусства:

- а) искусство перевоплощения;
- б) искусство самовыражения;
- в) искусство эмоционального настроения.

Педагогика – это еще и техника, не только наука и искусство.

Остановимся на некоторых отличиях педагогического искусства от педагогической техники.

1. Искусство требует от педагога особого таланта, техника же представляет собой набор «воспитательных рецептов», по терминологии К. Д. Ушинского, которыми способен овладеть каждый человек.

2. Искусство индивидуально, неповторимо, тогда как важнейшая характеристика техники – ее воспроизводимость.

3. Искусство эмоционально, личностно зависимо, а техника безличностна, индифферентна.

Примеры технических приемов удачно представлены в следующем высказывании А. С. Макаренко: «Я сделался настоящим мастером тогда, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса» [133, с. 235].

В то же время между искусством и техникой много общего. Об этом пишет педагог-теоретик 1920-х гг. Н. А. Соколов: искусство имеет свою технику, техника – свое искусство [189]. Весьма современны и его рассуждения о том, что понимание педагогики как искусства и техники не отрицает ее научного характера. И искусство, и техника опираются на определенную теорию как регулятор своей деятельности.

Следовательно, педагогика – это и наука, и искусство, и техника. Поэтому прав П. П. Блонский, отмечая, что в воспитательной деятельности одинаково необходимы умения, талант и творческие знания, иначе говоря, техника, искусство и наука. Наряду с этим он подчеркивает приоритетную роль теоретического знания (науки): «Лишь идея, а не техника и не талант, может быть сообщена одним лицом другому, и поэтому лишь в виде известных идей, т. е. в виде теоретической науки, может существовать педагогика» [160, с. 6]. В первую очередь, это касается педагогической методологии, о которой пойдет речь далее.

Глава 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ: ГЕНЕЗИС, СУЩНОСТЬ, МОРФОЛОГИЯ

2.1. Генезис и этапы становления педагогической методологии

Методологическую базу данной главы образуют три основных подхода.

1. *Деятельностный подход.* Акцент сделан на созидательно-преобразовательной функции методологии. Это отчетливо прослеживается в предложенном группой ведущих отечественных педагогов определении педагогической методологии как учения о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области теории и практики. При этом предполагается присутствие в методологии ценностно ориентированных принципов [145].

2. *Козволюционный подход.* В рамках этого подхода история становления и развития педагогической методологии рассматривается в широком социокультурном контексте, во взаимосвязи с развитием других составляющих человеческой культуры. Среди них самое почетное место занимает общая методология как универсальный инструмент познания и преобразования всех уровней действительности.

3. *Генетический подход.* Данный подход ориентирован на установление начальных условий, этапов и тенденций развития педагогической методологии.

Уже на самых первых стадиях развития цивилизации ее субъект нуждался в известных идеальных предпосылках и принципах организации своей деятельности. В этом вопросе мы склонны придерживаться позиции, в соответствии с которой изготовление самых элементарных орудий требует подбора определенного материала, годного для достижения определенных целей [30].

В данном контексте уместно также напомнить известное изречение К. Маркса о пчеле, которая постройкой своих восковых ячеек посрамляет некоторых людей-архитекторов. Однако это не делает ее более развитым существом, чем человек, поскольку самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове [141].

Более того, «человек не только изменяет форму того, что дано природой; в том, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю» [141, с. 189].

Таким образом, если пчела действует инстинктивно, то человек – целенаправленно. Это обусловлено его знаковой (надприродной) сущностью, предполагающей наличие способности ментального отрыва от конкретно данной реальности и преодоления натуральной формы своего бытия. Именно в процессе такого преодоления (опосредствования) зарождается идеально-целевая форма бытия человека, позволяющая ему осуществлять надситуативную деятельность, что делает возможным выход за рамки видимой ситуации, рефлексивного управления своим поведением. Следовательно, знак, как замечает Б. Д. Эльконин, «это то, что отрывает от данной наглядной ситуации, “выносит” в иное, над ней находящееся содержание, и преобразует структуру ситуации в соответствии с этим содержанием. Именно так строится отличное от видимого смысловое поле – акцентированное видимое, где что-то выявлено, а что-то, наоборот, затушевано и как бы снято» [236, с. 17].

Знаковая сущность человека находит выражение в особом характере его орудийной деятельности. «У обезьяны, – указывают Л. С. Выготский и А. Р. Лурия, – мы находим зародыш трудовой деятельности, необходимую предпосылку для ее начала в виде развития руки и интеллекта, которые вместе приводят к употреблению орудий, но мы не можем еще констатировать у нее предпосылки к овладению собой, употребления хотя бы примитивнейших знаков. Это последнее появляется только в исторический период развития человека и составляет главное содержание всей истории его культурного развития» [36, с. 64].

Знаковая природа человека обусловила развитие у наших предков *надпознавательных* и *наддеятельностных* навыков взаимодействия с окружающей средой. Это, в свою очередь, явилось необходимым условием формирования опыта методологической реконструкции действительности. Если первоначально методология выполняла функции инструмента решения узко прикладных задач орудийной деятельности, то впоследствии первобытный инструментальный методологизм дополняется методологизмом аксиологическим, мировоззренческим и т. д.

Итак, *знаковость* и *методологизм*, будучи соотносительными конституирующими признаками человека, во многом определяют его главное отличие от других высокоорганизованных существ. Да, в некоторых случаях шимпанзе обнаруживает специфически человеческие формы поведения, однако данный факт служит лишь иллюстрацией, подтверждающей истинность принципа всеобщей взаимосвязи, связи всего со всем, но не более того. Точно так же можно обнаружить у человека специфически животные формы поведения.

Животное всегда действует непосредственно в рамках деятельности, осуществляемой в данный момент и в соответствующей ситуации. Человек, напротив, изначально способен был взаимодействовать с окружающей средой в опосредованном формате. Он как бы надстраивается над своей деятельностью, тогда как животное интегрировано в свои действия. Даже при совершении простейших операций с орудиями человек нуждается в социально обусловленных знаниях о способах деятельности, в отличие от животного, действия которого определяются инстинктивными импульсами при минимальном присутствии социально-опытных детерминантов. Как отмечает А. Шопенгауэр, животное есть воплощенное настоящее. Человек же «имеет кругозор, обнимающий всю жизнь и даже выходящий за ее пределы» [232, с. 202–203].

С зарождением зачатков орудийной деятельности передача опыта от одного поколения к другому становится фундаментальной потребностью – необходимым инструментом воспроизводства качественно нового вида. Это, в свою очередь, вызвало необходимость поиска универсального средства транслирования накопленных навыков изготовления и применения орудий последующим поколениям. Роль такого средства и стало играть воспитание.

Таким образом, на ранних ступенях человеческой истории воспитание, выполнявшее миссию удовлетворения фундаментальной потребности в видовом воспроизводстве человека, уже выступало абсолютным методологическим инструментом познания и деятельности. Разумеется, говорить о наличии в те времена собственно педагогической методологии опрометчиво. Но, во-первых, нельзя отрицать, что самые древние «педагоги» в своей деятельности должны были исходить из определенных целевых установок и правил (принципов). Во-вторых, воспитание само по себе служило в качестве тотального

методологического инструментария человеческой жизнедеятельности. Это сегодня на первый план перед педагогикой выдвигаются задачи онтогенетического развития личности (личностно ориентированное образование), а в раннеисторические времена ее главенствующей миссией было филогенетическое становление *Homo sapiens* (человека разумного).

По мере усложнения форм общественного сознания методологические функции наряду с педагогикой стали выполнять философия и другие дисциплины. Но произошло это уже на более поздних стадиях развития человека – в пору возникновения системы религиозного, философского и естественнонаучного знания.

Завершая материал по генезису педагогической методологии, заметим следующее:

а) методологизм есть конституирующая характеристика человека – «предмета воспитания»;

б) возникновение методологии в целом и педагогической методологии в частности неразрывно связано с генезисом человека разумного;

в) будучи необходимым агентом становления и развития «предмета воспитания» как носителя социокультурных ценностей, педагогическая методология выступает в качестве необходимого условия осуществления образовательной деятельности и человеческой жизнедеятельности в целом.

Следуя логике нашего исследования, рассмотрим этапы становления педагогической методологии.

Этап 1. В силу хронологической привязанности данного этапа к генезису педагогическая методология в определенном смысле играет роль его кальки. Главными особенностями периода являются следующие:

а) «вплетенность» зачаточных форм педагогической методологии в общую систему человеческой деятельности и человеческого познания;

б) выполнение педагогической методологией системообразующей функции в составе синкретической деятельности первобытного человека, обусловленной тем обстоятельством, что воспитание в первобытном обществе выступает важнейшим средством удовлетворения фундаментальной потребности в передаче социокультурного опыта от одного поколения к другому.

Если современное воспитание имеет дело, прежде всего, с онтогенетическим (индивидуальным) развитием человека и в меньшей степени касается его филогенетического (исторического) становления, то на заре цивилизации оно непосредственно выполняло функцию средства видового сохранения и становления человека. В этом контексте заявление Э. Дюркгейма о том, что индивид не есть исторически первичное [5] может быть понято не только в том смысле, что коллективистские формы бытия предшествовали индивидуалистским, но и в плане того, что длительный период своей истории человек реализовывался как видовое существо, а не отдельный индивид. Особенно это характерно для начальной стадии его развития, когда проблема выживания отдельного индивида («быть или не быть») теснейшим образом соотносилась с проблемой видового выживания человека.

Это для современников является верностью своей природе, по известной мысли А. Маслоу, и означает использование видового потенциала в целях максимальной реализации себя как автономного уникала, а для наших предков верность природе выражала потребность в воспроизводстве в рамках собственного бытия представителя качественно нового вида.

Еще одна особенность первого этапа развития педагогической методологии заключается в том, что методологический опыт закреплялся и проявлялся в различных формах синкретической социально-производственной деятельности, традициях, обычаях, преданиях, устном народном творчестве и т. д.

Этап 2. Этот этап становления педагогической методологии приходится на время зарождения научных представлений о природе, обществе, самом человеке как виде и индивиде.

Эмпирико-интуитивную методологию практического этапа сменяет методология, получившая обоснование в научных трактатах. В качестве примера сошлемся на общеизвестный «Органон» Аристотеля, где предпринята попытка создания универсального орудия познания и предложена система логических средств, с помощью которых познающий субъект мог бы овладеть истиной. Однако вплоть до XVI в. методология упоминается в контексте более общих натурфилософских или логических рассуждений.

Конституирование ее в самостоятельную научную область связано с именами Ф. Бэкона и Р. Декарта. Продолжая методологическую

традицию античной эпохи, Ф. Бэкон пишет трактат под многоговорящим названием «Новый органон». В нем он систематизирует имеющийся к тому времени исследовательский опыт с точки зрения сенсуализма, признающего приоритетным чувственное познание и индуктивный метод анализа явлений действительности. Р. Декарт же обосновывает дедуктивную стратегию познания на основе своей (инновационной по тем временам) концепции субъект-объектных отношений. Именно им была актуализирована проблема специфичности мышления, его несводимости к простому и непосредственному отражению реальности.

Что касается педагогической методологии, то после утраты статуса абсолютного методологического инструментария она долгое время находилась на этапе зарождения идей. Указанные идеи в той или иной мере проявляли себя в образовательных системах Пифагора и Сократа, Платона и Аристотеля. Эти системы являлись своего рода проекцией на образовательную область общеметодологических установок, касающихся понимания сущности самого человека и процесса его развития как в целом, так и отдельных его качеств. Будучи включенными в систему педагогических связей и отношений, они наполнялись собственно педагогическим и методолого-педагогическим содержанием. Например, маевтический метод – это не только философская находка Сократа, но и его педагогическое достижение, не только метод обучения, но и оригинальная методология организации образовательной деятельности.

Этап 3. Однако зарождение методолого-педагогических идей еще не означало появления педагогической методологии как системы научного познания и мировидения. Процесс выделения педагогической методологии в самостоятельную дисциплинарную область отчетливо обозначился в конце XIX – первой четверти XX вв. параллельно с процессом оформления новой научной констелляции – философии образования. В частности, укажем на факт определения понятия «философия образования и воспитания» русским мыслителем В. В. Розановым [171, с. 601], а также на то, что в начале 20-х гг. XX в. увидели свет философско-педагогические труды С. И. Гессена и Дж. Дьюи [45, 71, 73].

Совпадение начала этапа становления педагогической методологии как относительно самостоятельной отрасли познания со временем институализации философии образования легко объяснимо: педагогика

как научная система знаний зарождалась в недрах философии, и многие методологические идеи она черпала и черпает из нее до сих пор.

Правда, здесь возникает проблема суверенности (самодостаточности) педагогики и соответственно педагогической методологии. На наш взгляд, мера самостоятельности научной области не должна определяться степенью зависимости от своей «альма-матер» или более фундаментальной дисциплины. Так, развитие физики во многом опирается на достижения в области математических дисциплин, однако это не служит доказательством ее неполноценности как суверенной научной отрасли. Точно так же обстоит дело с педагогической методологией, которая в своем развитии ощущала и ощущает прямое влияние философии, причем с претензиями последней на методологическую монополию. Но это не должно лишать педагогику права иметь собственную методологию. Также философский способ мировосприятия, как ни парадоксально это звучит, не есть абсолютная привилегия философии, так как присутствует фактически во всех сферах человеческой деятельности и познания.

В этом смысле бурно развивающиеся сегодня отраслевые философии (философия физики, философия техники, философия математики, философия образования и т. д.) зиждутся как бы на двух китах: на философской философии и конкретно-научной философии. То же самое относится и к педагогическому способу мировосприятия, доказательством чему служат многочисленные примеры присутствия педагогического «следа» в концепциях великих философов.

Фигурально выражаясь, вплоть до конца XIX в. методологическая «кухня» педагогики полностью размещалась на территории философии и жила по ее системным законам. С появлением философии образования эвристико-ценностные и отчасти инструментально-исследовательские составляющие педагогической методологии получают педагогическую «прописку».

Итак, с известной долей условности можно утверждать: на рубеже XIX–XX вв. закладываются основы новой, относительно автономной отрасли научного познания и научного мировоззрения – педагогической методологии. Далек не гладкий путь прошла она: как и во всяком развитии были «возвраты назад», «уходы в сторону». Но в целом продвигалась вперед в соответствии с законами прогресса и всеобщего развития.

2.2. Особенности развития отечественной педагогической методологии в 1920-х – первой половине 1980-х гг.

Положив в основу периодизации педагогической методологии наиболее, на наш взгляд, важные исторические вехи развития нашей страны, выделим следующие этапы:

- начало 1920-х – вторая половина 1930-х гг.;
- середина 1930-х – первая половина 1950-х гг.;
- середина 1950-х – первая половина 1980-х гг.

Этап 1. Начало 1920-х – вторая половина 1930-х гг.

1. *Чрезвычайно высокий уровень внимания к вопросам педагогической методологии.* В этот период происходила смена власти и ценностей, перековка самого человека. Значительная роль в данных процессах отводилось воспитанию подрастающего поколения, поэтому требовались новая педагогика, новая методология, новая философия образования. Все логично: образование, выходя из-под влияния одной господствующей идеологии, попадало под влияние другой – идеологии господствующей класса. Умер король, да здравствует король! Одна беда: согласно российским обыкновениям в крутые повороты истории мы слишком сильно увлекаемся «новым» в ущерб «старому». Сугубо критический анализ прошлого является чуть ли ни национальным хобби. Так было вчера, так есть сегодня. Инновационный пароксизм, наблюдаемый сейчас в педагогике, тому подтверждение.

Но много ли изменилось в человеке как в «предмете воспитания» со времен Софокла и У. Шекспира? Не те же ли высокие и (или) низменные страсти сопровождают жизнь современного жителя земли? Одевание шекспировских героев в джинсы отнюдь не всегда является данью некой постановочной моде. Во многих случаях оно играет роль знакового показателя того, что человеческие характеры эпохи Шекспира в такой же мере современны, в какой архаичны характеры наших современников. Вряд ли стоит говорить о фундаментальных изменениях в интеллектуально-познавательной сфере человека. Если, разумеется, не брать в расчет концепции оглушения человечества в ходе его цивилизационного развития. В качестве одной из причин такого оглушения эксперты называют развитие сельского хозяйства, лишившее индивида возможности самостоятельно добывать пищу.

Что будет с человеком, когда смартфоны освободят его от изрядно надоевшего, по мнению дескулизаторов, процесса обучения?!

2. *Некорректное проецирование общих философских положений на область конкретных педагогических явлений.* Существует безапелляционное утверждение, что необходимо взять основные теоретико-познавательные и методологические положения марксизма и ввести их в сферу педагогики [33]. Однако излишне горячее увлечение в анализируемый период переносом философских установок на педагогику не всеми исследователями воспринималось как должное.

Тем не менее, проблема непосредственного выведения педагогики из общих положений до сих пор остается острой. С необыкновенным рвением и упорством внедряемый ныне компетентностный подход во многих своих проявлениях есть результат переноса положений бихевиоризма и прагматизма на образовательную сферу. Прямолинейное применение философских положений в педагогике своим следствием имеет формирование монолитно структурированной триады «идеология – философия – педагогическая методология». Это в свою очередь ведет к так называемой идеологизации, с которой мы рьяно боролись в 1990-е гг. Но чем яростней обличали ее, тем с большим успехом возводилось здание новой идеологизации, которую можно обозначить как явочную.

3. *Тесное переплетение в рамках методологического «поля» педагогики антропоцентристских и социологизаторских конструктов.* Антропоцентризм в большой мере был свойственен педологии, содержание которой «составила совокупность психологических, анатомо-физиологических, биологических и социологических подходов к развитию ребенка...» [117, с. 238]. Целостный подход к изучению человека – весьма привлекательное качество педологии. Но ее методы не всегда соотносятся с целями и логикой воспитательного процесса. Материалы изучения порой сковывают действия педагога, что оборачивается умалением роли воспитания в становлении и развитии ребенка. Например, движение воспитательного процесса тормозили данные о «дурной наследственности» биогенетического или социогенетического характера: не педагоги, а они («данные», «показатели») решали судьбу человека.

Груз прошлого как приговор висел над действиями воспитателя и воспитанника. Прошлое владычествовало над настоящим и будущим человека.

Но вместе с тем именно педологами в России начала XX в. были продолжены традиции русской педагогической антропологии, методологическим «слоганом» которой выступает: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [205, с. 15].

Социологизаторский подход в отечественной педагогике связывается главным образом с именами М. В. Крупениной и В. Н. Шульгина. Так, последний выступал за включение в предметную область педагогики «всего процесса социального формирования человека, изучение организации, методов и форм, в которых он развивается в условиях данной конкретной исторической эпохи и данной классовой среды, исследование всей суммы факторов, которые его определяют, закономерностей, которым они подчинены» [Цит. по: 93, с. 141]. Непомерное расширение предметной области педагогики своим нежелательным последствием может иметь отрицание школы как самостоятельной социальной единицы. И все-таки идея ориентации на теснейшую интеграцию образования и общества не является маргинальным пустоцветом на nive педагогике. В России авторитетными сторонниками интеграции воспитательных сил общества являются А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий, за рубежом – Дж. Дьюи, П. Наторп.

Сегодня обращение к наследию М. В. Крупениной и В. Н. Шульгина может дать дополнительный импульс развитию социально-педагогических исследований и социально-педагогической практики. Естественно, оно нуждается в определенной адаптации к условиям нашего времени. Но общий смысл социального воспитания может быть востребован в современный период, в котором как никогда прежде важно осознание педагогики как важнейшего катализатора развития общества, мощного средства геополитической безопасности и национальной идентификации.

Этап 2. Середина 1930-х – первая половина 1950-х гг.

Заметное снижение интереса к методолого-педагогической проблематике. К середине 1930-х гг. ведущим методологическим «трендом» в нашей стране становится марксистско-ленинское учение. Его

незыблемость и универсальность вольно или невольно признаются научно-педагогическим сообществом СССР, из чего следует: задача педагогов – использовать это учение в качестве методологического инструментария согласно принципу «*все уже сделано классиками*». Соответственно методологические проблемы анализировались исследователями преимущественно «в связи со статусом и содержанием отраслевых педагогических дисциплин» [7, с. 35].

Однако жизнь и логика развития педагогики как науки требовали разрешения проблемы идентификации собственной методологии сферы научного познания.

Этап 3. Середина 1950-х – первая половина 1980-х гг.

1. *Разработка основ метаметодологии – науки о педагогической методологии.* В соответствии с этой задачей осуществляются внешняя и внутренняя идентификации педагогической методологии, ее категоризация и выявление структурно-морфологических характеристик.

Внешняя идентификация – осознание научным сообществом педагогической методологии как суверенной области научных изысканий, постижение ее как определенной целостности. Исходным пунктом признания научного суверенитета педагогической методологии стало положение о неправомерности рассмотрения общей (философской) методологии в качестве универсального ключа, открывающего тайны всех вещей и процессов [49, 145]. Разграничительную линию между философской и предметной методологиями проводит Ф. Ф. Королев, наделяя первую стратегическими функциями, а вторую – тактическими [108]. Значительный вклад в решение проблемы самосознания и конституирования педагогической методологии вносит М. А. Данилов. Ставя перед методологией педагогики задачу разработки методов исследования, способных обогатить диалектику как всеобщую методологию науки, он высказывает весьма смелую по тем временам мысль о влиянии предметной (педагогической) методологии на философскую методологию [62].

Внутренняя идентификация корреспондирует главным образом с процессом определения собственных проблем педагогической методологии. М. А. Данилов [62, 64], очерчивая ее проблемное поле, называет одной из центральных задач разработку проблемы «субъекта» и «объекта» в педагогическом процессе. С его точки зрения, важным

является не только общее положение о повышении активной роли субъекта в педагогическом процессе, но и признание воспитания сложной системой непрерывного взаимодействия и развития объективных влияний и субъективных действий, мыслей и переживаний воспитанников. Тем самым ученый глубоко осознает диалектический, относительный характер отношений между «субъектом» и «объектом» в образовательной реальности.

Современным исследователям порой явно изменяет чувство меры, поскольку они закливают свое внимание на так называемой субъект-субъектной педагогике.

2. *Категоризация педагогической методологии.* В нашем случае это означает, прежде всего, раскрытие ее сущностных признаков и границ компетенции.

Изначально ученые использовали различные понятия для выражения *категоризации* педагогической методологии: «методология педагогики», «методология педагогического знания», «методология педагогической науки», «педагогическая методология» и др. Иногда эти термины воспринимаются синонимами, иногда – отличающимися друг от друга. Имеются позиции, сводящие методологию педагогики к методологии педагогической науки. В качестве примера можно привести уже знакомое нам определение педагогической методологии как учения о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области теории и практики [49, 145]. Проецируя методологию на всю педагогическую действительность, такое понимание не ограничивается лишь научно-педагогической областью, а отчетливо выражает ее преобразовательную природу.

В то же время не все вопросы категоризации и одновременно проблематизации методологического знания были в рассматриваемый период до конца разрешены. Так, в середине 80-х гг. В. Е. Гмурман [49, 50, 51] писал, что одни авторы сводят методологию к учению о методе, другие понимают под ней всю сферу применения философских принципов, третьи считают, что методология призвана разрабатывать не только общие, но также конкретные исследовательские методы. Данные подходы, по мнению ученого, либо сужают методологическую проблематику, либо крайне расширяют ее.

Относительно *структурно-морфологических характеристик* заметим следующее. Во-первых, по мере развития педагогической мето-

дологии все большее признание приобретает многоуровневая структура, в различных вариациях включающая в себя философские основы, общенаучную методологию, частнонаучную методологию, методику и технику исследования [49, 145]. Во-вторых, развиваются отраслевые методологии педагогики, формируется ее инфраструктура, о чем свидетельствуют работы, посвященные методике дидактических исследований, методологическим проблемам профессионально-технического образования, вопросам педагогического науковедения [12, 78, 81]. В-третьих, педагогами разрабатываются в методологических рамках исходные позиции философии образования. Осуществляется такая работа в двух направлениях: одно следует традиции определения общефилософских оснований педагогики, другое развивается в русле поиска философских смыслов в «теле» самой педагогики. Если в первом случае речь идет о «философизации» педагогики, то во втором – о «педагогизации» философии. В частности это касается опыта трансформации категории противоречия в дидактическое понятие [81].

Именно к третьему этапу относится начало работы Академии педагогических наук СССР. Благодаря прошедшему по ее инициативе Всесоюзному семинару по методологии, «удалось отстоять право методологии на статус специальной научной отрасли, изучающей основания и структуру педагогического знания и разрабатывающей способы получения знаний в этой отрасли» [113, с. 4].

Таким образом, отечественная педагогическая методология, как и всякое явление в своем развитии, пережила подъемы и спады. Уроки этого пути в силу особой значимости методологических установок в педагогике чрезвычайно полезно учитывать при решении насущных и стратегических задач современного российского образования, успехи или неудачи которого предопределяют успехи или неудачи нашего общества в целом.

2.3. Специфика развития педагогической методологии на рубеже 1980–90-х гг.

Продолжаем периодизацию педагогической методологии, основанную на исторических вехах развития нашей страны:

- конец 1980–90-е гг.;
- 1990–2000-е гг.

Этап 4. Конец 1980–90-е гг. Главная особенность этого периода – его переходно-поисковый, пограничный, характер. Это эпоха переоценки ценностей, которая зачастую сводится к перемене знака «минус» на «плюс» и наоборот. Если для нас такого рода «смена вех» оказывается достаточно приемлемым явлением, то для немецких ученых, например, она представляется весьма необычным феноменом [47].

Методологический скептицизм. Являясь органичным моментом дальнейшего развития педагогической методологии, он в значительной мере отражает отказ не от нее вообще, а от ее «устаревшей» модели. Но все же известная доля сомнения в ней как таковой имеет место в некоторых высказываниях того времени.

В связи с этим вполне понятен и оправдан полемический запал статьи В. В. Краевского с красноречивым названием «Последний парад наступает?» [116]. Позиция автора к положению педагогической методологии в России конца 80-х гг. XX в. предельно ясна: методология педагогики – инструментальный цех педагогической науки. Поэтому обсуждать вопрос, нужна ли она, незачем. Ответ очевиден: нужна! Методологический инструментарий для педагогики так же необходим, как инструменты и станки для тракторного завода. Отсутствие непосредственной связи методологии с педагогическими реалиями отнюдь не умаляет ее значения как инструмента их развития. В противном случае, рассуждает ученый, надо признать ненужность станков на тракторном заводе, ведь они прямо с землей не связаны, или покончить с шахматами, если с самого начала игры нельзя поставить мат в один ход. Основной вывод, который можно вывести из статьи: непрактичность, абстрактность методологии не лишают ее инструментальной, действенной функции, не умаляют практичности, из чего следует необходимость легализации чистых методологических разработок.

Близка по своей проблематике к рассмотренной работе статья В. И. Загвязинского «Опосредованное влияние методологии на практику» [80]. На вопрос «Имеет ли право методологическая проблематика на самостоятельную разработку?» автор однозначно дает утвердительный ответ. С его точки зрения, повернуть лицом к практике педагогическую науку вовсе не означает лишить ее методологических исследований. Именно поворот к практике и обуславливает необходимость обращения к методологическим исследованиям, так как она нуждается

в фундаментальной, строго построенной доказательной науке, которую невозможно развить без надежных методологических ориентиров.

Ценность работы В. И. Загвязинского заключается не только в отстаивании научной легитимности педагогической методологии в эпоху «методологического безвременья», но и в анализе особенностей и механизмов влияния методологии на педагогическую практику. Обосновывая идею «многоэтажности» педагогической науки, автор подчеркивает, что каждому «этажу» отведено свое место в исследовательском процессе, вследствие чего некорректными оказываются вопросы: «Какой этаж лучше или полезней? Неизбежно ли отчуждение от земных условий, если исследователь работает “наверху”?». По мнению ученого, есть «два способа движения сверху и обратно: проскакивая промежуточные этажи или останавливаясь на каждом» [80, с. 66]. Методология в данном случае универсальна в своих возможностях, поскольку изучает действительность и непосредственно, и опосредованно – через собственную теорию. Соответственно, связь методологии с практикой обеспечивается опосредованным путем, иначе система внутринаучных связей нарушится.

Как видим, еще одной особенностью анализируемого периода является и то, что методологический скепсис, который диалектически сочетается с ростом интереса к методологической (точнее, метаметодологической) тематике. Помимо статей В. В. Краевского и В. И. Загвязинского, в том же 1990 г. увидели свет работы М. С. Бургина, В. О. Кутьева, В. А. Мосолова, В. А. Слостенина и В. Э. Тамарина [26, 123, 152, 183].

Каковы же причины методологического скепсиса на рубеже 1980–90-х гг.?

Одну из них мы бы назвали идеологической. Долгое время у нас практиковалось страстное увлечение идеологическими составляющими педагогической методологии. Несмотря на достижения в области исследования сущности и содержания методологического знания практически до 90-х гг. XX в. обязательным считалось называть в качестве методологической основы педагогических работ марксистско-ленинскую философию. Сама по себе и как методологическое основание (как бы сегодня ее ни отрицали) она имеет право на существование хотя бы потому, что, к счастью, пока не придумали учреждения, в обязанность которого входили бы регистрация и легитимизация методологических основ.

Проблема заключается в излишней абсолютизации данного методологического средства, что приводит к печальному опыту дедуцирования философских подходов для решения конкретных проблем и практических задач. Так и случилось: со временем произошла искусственная идентификация понятий «педагогическая методология», «марксистско-ленинская философия» и «марксистско-ленинская идеология». Осознание надвигающегося краха последней побудило к поиску новых идеологем и ценностей, которые не заставили себя ждать и посыпались, как из рога изобилия. Когда с ловкостью циркачей мы сменили старую – «плохую» идеологию на новую – «хорошую» (вот бы мы так же умели менять промышленные технологии!), то оказались в ситуации тотальной деидеологизации. Привыкшие строго следовать указанным ориентирам, мы принялись деидеологизировать вся и все, в том числе и педагогику. А с учетом вышеназванного обстоятельства (идентификация категорий) заодно занялись ее деметодологизацией.

Существуют и объективные причины. На рубеже 1980–90-х гг. возникает реальная потребность в поиске новых ценностно-целевых оснований педагогики, поэтому так называемая деидеологизация явилась лишь необходимым отрицательным моментом развития нового мировоззрения. Намечаются ориентиры развития педагогики в изменившихся условиях. «Теперь чуть ли не в каждой статье, – пишет В. О. Кутьев, – гуманизация, гуманитаризация, демократизация». И далее: «...Идет это все сверху, от идеологических, партийных установок» [123, с. 70]. Таким образом, методологический скептицизм в 1980–90-х гг. XX в. объясняется отрывом методологии от практики. Но как бы там ни было, педагогика, а вместе с ней ее методология, продвигалась к следующему, постсоветскому, этапу своего бытия.

Этап 5. 1990–2000-е гг.

1. *Зарождение новой матрицы ценностно-целевых оснований педагогики.* В качестве эвристического фундамента педагогической теории и практики декларируются общечеловеческие ценности. На деле это нередко приводит к методологической сумятице, которая особенно сильно проявляла себя в начале 1990-х гг.

2. *Институализация философии образования.* Конституирование отечественной методологии педагогики как научно-дисциплинарной области происходит по нескольким линиям: философии, психологии, педагогики. В результате мы сегодня имеем, по сути, две самостоя-

тельные дисциплины: «философская» философия образования и «педагогическая» философия образования.

Возможно, это и явилось одной из причин неоднозначного отношения к философии образования в педагогике. Речь идет о позиции, фактически не принимающей во внимание педагогический вариант философии образования. С нашей точки зрения, философия образования – составная часть педагогической методологии, ее эвристический стержень, определяющий ценностно-целевую и смысловую направленность всей педагогической деятельности.

Что же касается дискуссий вокруг вопроса, является ли философия образования педагогической наукой или не является таковой, то ответ на него дает сама жизнь. Дело в том, что суть вопроса кроется в сложнейшей проблеме соотношения педагогики и философии, а если взять шире, то в проблеме соотношения педагогики с другими дисциплинами вообще. Это непростая проблема, и она не может быть решена простыми логическими доводами, приведенными в равной степени в пользу той или другой позиции. Она решается в живом процессе реального развития научно-педагогической системы и образовательной практики.

Приведенная периодизация носит, естественно, относительный характер. Да и сама проблема нуждается в дальнейшей, более глубокой и обстоятельной проработке. Вполне возможны иные подходы к ее решению.

Одно очевидно: история педагогической методологии является очень значимым полем исследовательской деятельности. Без знания ее наши сегодняшние изыскания мало чего стоят: когда прерывается связь времен, мы лишаемся фундамента прошлого, без которого, как известно, нет ни настоящего, ни будущего. Тем более, что речь идет о прошлом методологии – важнейшего инструмента преобразования всех сфер социальной деятельности, в том числе педагогической. А с учетом особой, значимой роли педагогики в становлении и развитии субъекта этой деятельности можно говорить о чрезвычайно высокой степени актуальности данной проблемы.

2.4. Конституирующие признаки педагогической интеграции

Педагогическая методология была и остается наиболее спорной и неразработанной категорией [7, 113]. Трудности ее категоризации обусловлены различными причинами.

Важнейшая из них уходит своими корнями в особенности гуманитарного познания, где резко ограничены возможности генерализующих подходов, ведущих к получению максимально обобщенных и одновременно предельно адекватных закономерностей. Напрашивается вывод, что цель поиска «общепринятого» определения в принципе недостижима. Но это не совсем так.

Конечно, с одной стороны, вряд ли стоит ориентироваться на позицию последовательного исследовательского максимализма, питаемого надеждой иметь в качестве результатов гуманитарно-научного анализа абсолютно бесспорные объективные истины. С другой стороны, научная мысль обречена стремиться к достижению такого совершенства. Каждый шаг в данном направлении одновременно приближает и отдаляет нас от цели. Приближает, потому что происходит процесс движения к абсолюту. Отдаляет, потому что познаются неизвестные стороны изучаемого объекта, а значит, встают новые вопросы и проблемы, требующие решения неведомых прежде задач.

Оборотная сторона исследовательского максимализма – *научный субъективизм*, одной из форм выражения которого может стать приверженность ученых к определенным теориям, концепциям, взглядам. В таком случае логика исследовательского анализа оказывается подчиненной логике отдельных направлений и традиций.

Возможен и личностный субъективизм, при котором в исследовательском процессе верх берут эгоцентрические мотивы. Еще в начале XX в. В. Лай квалифицировал некоторые педагогические нововведения как продукт субъективизма и погони за новизной. Что-то подобное происходит в педагогике сейчас, в том числе в сфере методологический изысканий, где «предлагаются “субъективные”, т. е. как бы персональные, методологии, использование которых могло бы привести к размыванию самой методологии как научной области» [113, с. 6]. Очевидно, что научный субъективизм в любом своем проявлении способен стать причиной, препятствующей процессу категоризации педагогической методологии. Независимо от того, какими пристрастиями руководствуется исследователь, его не будет устраивать любая трактовка педагогической методологии, которая отличается от сформулированной или принятой им версии, являющейся, по его мнению, единственно правильной.

Выход из ситуации «научного субъективизма» видится, прежде всего, в осознании и принятии принципа конвенционализма, в соответствии с которым научные понятия объявляются продуктом соглашения ученых. Разумеется, мы имеем в виду не крайние воззрения конвенционалистского фундаментализма, фактически полностью лишаящие научное знание объективного содержания. Речь идет о конвенционализме как о необходимом процессе исследования сложных динамических систем, требующих для своего анализа диалектического подхода.

Еще одна причина трудностей категоризации педагогической методологии кроется в установившейся практике ее определения. В основе этой практики лежит недооценка первой составляющей исследовательского пути – движения от сущего к построению простейших абстракций, образно говоря, «кирпичиков» будущей теорий. Игнорируя данный этап движения, исследователи сразу переходят ко второй «части программы» – построению теорий [32]. Применительно к нашему случаю это означает, что ученые приступают к определению понятия без предварительной проработки его внутренних связей и отношений, в которых, собственно, и выражается сущность предмета исследования. В итоге сложнейший процесс ее выявления сводится к дефиниции.

Формулирование готовых определений понятия без выявления и достаточно развернутого анализа указанных связей и отношений демонстрирует собой пример реализации *индуктивно-эмпирического подхода* к исследовательской деятельности в понятийной области. Своеобразным логическим аналогом служит методика обучения, построенная на основе эмпирического обобщения, устанавливающего формальные родовидовые связи. Согласно этой методике, детей заставляют заучивать определения и лишь затем путем простого сопоставления признаков отдельных предметов, по Б. М. Кедрову [100], начинают выделять специфические свойства самого понятия. При таком подходе глубинная сущность получаемых знаний остается для ребенка тайной за семью печатями. Не то ли происходит в случае «явочной» формулировки понятий, когда сначала дается их определение, а после предпринимаются попытки выявления их сущностных характеристик? Конечно, в любом определении названные характеристики даны, но, так сказать, имплицитно, а именно представлены в столь свернутом и сжатом виде, что порой об их наличии приходится только догадываться.

При проведении операций с понятиями возможно использование дедуктивно-теоретического, т. е. содержательного обобщения, достигаемого «путем анализа некоторого целого с целью открытия его генетически исходного, существенного, всеобщего отношения как основы внутреннего единства этого целого» [61, с. 127]. Вместе с тем мы считаем плодотворной мысль о дискретности (проницаемости, структурности) сущности, как и мысль о том, что понятие целостности, расширенное квантовой физикой и теориями самоорганизации, многослойно, что приводит к признанию «многоступенчатости» целого [239]. Дискретные составляющие сущности, выражающей качественную определенность целого, в силу своей особой значительности как средств его существования, могут быть признаны в качестве конституирующих характеристик этого целого, каковым в нашем случае является понятие «педагогическая методология».

Гипотеза о «множественности» сущности дает нам возможность не ограничиваться выделением одного исходного основания педагогической методологии, а предложить ряд ее конституирующих характеристик – наиболее общих, инвариантных признаков, наличие которых обеспечивает существование данного феномена. Исходя из принципа необходимости и достаточности, мы выделяем семь таких характеристик – количество, способное, на наш взгляд, с необходимой и достаточной полнотой выразить сущность педагогической методологии. При определении качественного состава признаков опираемся на результаты имеющихся исследований категории «педагогическая методология», а также различные подходы к раскрытию ее сущности, содержания и функций и т. д. В число конституирующих характеристик вошли следующие:

- 1) универсальность;
- 2) полиморфичность;
- 3) плюралистичность;
- 4) инструментальность;
- 5) рефлексивность;
- 6) аксиологичность;
- 7) интегративность педагогической методологии.

1. *Универсальность*. Независимо от того, признается или нет необходимость методологического обеспечения научно-исследовательской и практической педагогической деятельности той или иной об-

разовательной парадигмой, в любом случае оно имеет место во всех педагогических парадигмах и в деятельности всех педагогов при осуществлении всех видов педагогической деятельности. Если разговоры о так называемой деидеологизированной или даже деполитизированной педагогике в какой-то мере допустимы (в виде утопических размышлений), то всякие рассуждения о деметодологизированной педагогике являются нонсенсом.

В современных условиях позитивистское «отбрасывание» методологии вряд ли уместно. Напротив, «методологизм» сегодня должен рассматриваться как «тенденция развития современной культуры» [172, с. 167]. Табу на методологию, метко названное одним из западных критиков позитивизма «интеллектуальной цензурой», в педагогике так же недействительно, как, например, в физике, биологии, психологии.

2. *Полиморфичность*. Речь идет о многообразии форм проявления педагогической методологии, что находит отражение в сложной, зачастую противоречивой парадигме, которую образуют определения ее статуса [50, 51, 53, 62, 63, 64, 65, 74, 75, 85, 156]. На этой основе возможно построение следующего антиномического ряда:

- *методология педагогики* есть самостоятельная отрасль знания, имеющая свой предмет, свой научный аппарат – *методология педагогики* не является самостоятельной наукой, а выступает лишь в качестве фактора развития теории и практики обучения и воспитания;

- *методология педагогики* имеет непосредственное отношение к образовательной практике – *методология педагогики* не соотносится непосредственно с практикой (радикальный вариант: вообще не имеет к ней никакого отношения), представляя собой лишь «знание о знании» и «знание о познании», т. е. ограничена научно-исследовательской областью;

- *методология педагогики* выступает в качестве мощного преобразовательного фактора развития теории и практики – *методология педагогики* не является средством преобразования педагогической действительности, а выполняет лишь отражательно-рефлексивную функцию и т. д.

3. *Плюралистичность*. Это означает, главным образом, наличие многообразия методологических основ (парадигм, традиций) при отсутствии единого абсолютного методологического «центра». Исходя из того, что плюралистичность предполагает существование множества методологических «миров», мы вслед за Э. Сепиром и Б. Л. Уор-

фом, а также У. Куайном, провозгласившими принципы лингвистической и онтологической относительности соответственно [125], можем выдвинуть тезис о правомерности существования принципа методологической относительности.

Во-первых, отталкиваясь от гипотез указанных авторов, в рамках которых воспринимаемый и осмысливаемый мир строится на основе языковых (или научных) норм, констатируем: любая педагогическая парадигма строится в соответствии с определенными методологическими установками и нормами.

Во-вторых, если, согласно принципу лингвистической относительности, структура языка определяет структуру мышления вообще, то в нашем случае структура педагогической методологии обуславливает структуру педагогического мышления.

В-третьих, основываясь на принципе онтологической относительности, мы выводим формулировку: разные педагогические онтологии порождают различные методологические «миры». И как обитатели различных языковых (научных) «миров» не всегда могут понять друг друга, точно так же не всегда могут понять друг друга и обитатели методологических «миров».

Из принципа методологической относительности вытекает ряд следствий.

Следствие 1. «Индивидуальное лицо» педагогической парадигмы определяется соответствующей методологической основой. В качестве такой основы могут выступать философские, общенаучные, частнонаучные (естественнонаучные, психологические, собственно педагогические) учения. Так, в фундаменте прагматической педагогики лежит философско-психологическая концепция прагматизма, скиннеровской технологии программированного обучения – бихевиористская психология, гуманистической педагогики – понимающая психология и т. д.

Следствие 2. Нельзя отдать предпочтение ни одной методологической основе. Каждая из них – «лишь один из возможных взглядов на действительность, и взгляд этот вполне совместим с имеющимися свидетельствами и вполне приемлем для ученых» [55, с. 47].

Кроме того, методологический инструментарий и его философская база – это не идентичные явления, так как последняя способна породить различные методологические установки. Прежде чем стать методологической установкой философская «начинка» методологии

«пропускается» сквозь призму личностных и научных установок методологического субъекта. В результате одна и та же философская основа способна включать в себя различные методологические смыслы. В истории науки широко известен факт признания «лженаучности» генетики с позиций диалектического материализма. Но есть и другой факт: выдающийся генетик XX в. Г. Меллер сделал ряд открытий, опираясь на методологические основы того же диалектического материализма, изложенные в книге В. И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм» [55, с. 47–48].

Поэтому вместо неумеренной траты усилий на поиски чудодейственных методолого-педагогических средств, не лучше ли будет заняться усвоением азов методологической культуры? Футурологические изыскания, разумеется, имеют право на существование и в педагогике, но ими ограничиваться так же нельзя, как и в естественных дисциплинах. У педагогов есть право на создание образовательных утопий, но ведь не исчерпываются социальные науки утопиями Т. Кампанеллы, Т. Мора, А. Сен-Симона, Ш. Фурье и др.

Следствие 3. Важнейшей задачей педагогической методологии должны стать правильные ответы на вопрос, возможно ли взаимопонимание между различными педагогическими «мирами»? Если да, то в какой степени и какими путями такая возможность реализуется? Не найдя ответа, мы не сможем найти верное решение проблем, касающихся нашей интеграции в мировое образовательное пространство. Неплохо было бы нам знать, где те пределы, перешагнув которые, мы теряем не только свое образовательное «лицо», но и свой образовательный суверенитет.

4. Инструментальность. Инструментальный подход не является для педагогов диковинкой. Еще в конце XIX в. Дж. Дьюи сформулировал основополагающие положения инструментальной педагогики: научные концепции, теории, гипотезы, идеи, понятия служат в качестве интеллектуальных инструментов при решении задач в условиях проблемных ситуаций, имеющих место в различных сферах человеческого опыта. Такими же инструментами являются образование и воспитание, призванные создавать условия для реализации внутренних потенций личности в целях удовлетворения ее потребностей как субъекта социальной деятельности, а также для гармонизации ее отношений с обществом.

Однако необходимо указать на возможность превращения инструментальной педагогики в педагогику манипулятивную, продуктом которой может стать «человек-манипулятор» [233]. Неразумное увлечение инструментальной стороной в педагогической деятельности вольно или невольно ведет к формированию личности, которая «стремится управлять собой и окружающими, причем относится к людям, как к вещам, и не осознает свою фальшивость и нежизненность» [233, с. 10]. Еще более неразумно огульно искоренять инструментализм в педагогике. Он играет роль орудия, если хотите, инструмента для раскрытия имманентных потенций человека, перевода (раскодирования) генетически заданных способностей в социально-культурные ценности.

Последнее замечание имеет прямое отношение к педагогической методологии – «инструментальному цеху» педагогики, по словам В. В. Краевского [113, 114, 115]. Инструментальность есть выражение преобразовательной-деятельностной, технолого-практической природы педагогической методологии в частности и методологии вообще. Деятельностная сущность педагогической методологии отражена в ее характеристике как учения о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области теории и практики [145]. Признание деятельностной природы педагогической методологии странным образом уживается с широко распространенным мнением о ее «непрактичности». Не претендуя на полное раскрытие причин такого положения, назовем несколько обстоятельств, обуславливающих недооценку практической роли педагогической методологии.

1. *Редукция понятия «практика» к одной из сфер педагогической действительности – образовательному процессу.* Этому во многом способствовала дезинтеграция педагогической действительности, осуществляемая в виде отделения друг от друга «чистых» и «нечистых» составляющих, что привело к возникновению пропасти между ее практическими и теоретическими формами. В результате «практичным» объявляется лишь то, что способствует совершенствованию так называемой педагогической практики, т. е. непосредственно осуществляемых процессов обучения и воспитания. Развитие же педагогической науки, ее эвристических оснований, понятийного и исследовательского аппарата гласно или негласно объявляется чем-то либо само собой разумеющимся, либо просто недостойным внимания исследователя в силу якобы отсутствия в этом развитии моментов практичности.

2. *Чрезвычайная утилитаризация содержания понятия «практичность», абсолютизация в нем прикладного смысла.* «Практичным» объявляется лишь то, что служит непосредственно изменению феноменологической (видимой) картины педагогической действительности. Тогда как глубинные трансформации, связанные с тенденциями ее развития, в расчет не берутся. Это порождает ситуацию практического детерминизма, допускающего на основе данных локального эмпирического эксперимента, фактически всегда имеющих положительную динамику в педагогических исследованиях, делать далеко идущие выводы о необходимости и полезности использования того или иного метода, принципа, условия и т. д. А то, что практическая значимость выводов такого эксперимента, как правило, замыкается кругом охваченных им явлений, игнорируется. Например, не так уж трудно экспериментально доказать практическую целесообразность введения платного обучения для конкретно взятой учебной организации общеобразовательного профиля. Но полезность такого обучения в масштабах всей страны весьма сомнительна: отторгнутые от учебного процесса миллионы детей через некоторое время превратятся во взрослых иждивенцев в силу своей образовательной и профессиональной непригодности.

3. *Фетишизация педагогической методологии.* Если практика в педагогике низводится до уровня феноменологических проявлений, то методология, напротив, получает ноуменологический смысл. Она предстает как некий непостижимый сфинкс, не имеющий ровно никакого отношения к предметной реальности. Этим в немалой степени объясняется живучесть мнения, не признающего помимо философской никакой иной методологии. Этим же, по-видимому, обуславливается фактическая идентификация понятий «методология педагогики» и «методология педагогической науки».

В то же время уже приведенные выше деятельностные характеристики педагогической методологии убеждают нас в правомерности позиций, допускающих существование методологии практической педагогической деятельности. Последнее нашло подтверждение в монографии А. М. Новикова «Методология образования» [156]. Еще раньше вопросы методологии практической педагогической деятельности решались Н. В. Кузьминой [120, 147].

Деятельностная трактовка педагогической методологии позволяет нам сделать вывод о том, что она играет роль инструмента для достижения нескольких целей:

- а) познание и преобразование педагогической науки;
- б) познание и преобразование образовательно-воспитательного процесса;
- в) непосредственная деятельность субъектов образовательно-воспитательного процесса, в качестве которых выступают учитель и ученик.

На уровне науки инструментальность педагогической методологии проявляется в том, что она служит средством совершенствования научных концептов (понятий, категорий, теорий, концепций), следовательно, и самой педагогической науки, что не может не сказаться положительно на совершенствовании образовательной практики.

На уровне образовательной практики инструментальность педагогической методологии может быть связана с использованием научно-познавательного аппарата педагогики и исследовательских процедур в учебном познании. Результатом такого использования явилось возникновение целых дидактических систем: метода проектов, исследовательского метода, проблемного обучения, развивающего обучения. Главная их особенность – учебная информация не передается в готовом виде, а приобретает в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности, во многом повторяющей научно-исследовательскую работу. Например, выполнение исследовательских заданий в рамках проблемного обучения требует от учащихся поиска, раскрытия и обоснования существенных причинно-следственных связей между явлениями, событиями; умения видеть проблему, осознавать и в некоторых случаях формулировать ее; устанавливать факторы, обуславливающие те или иные события.

На уровне субъектов образовательно-воспитательной деятельности инструментальность педагогической методологии проявляется в методологической культуре учителя, которая взаимосвязана с методологической культурой ученика. Понятие «методологическая культура учителя» в педагогике получает все более широкое распространение [152, 183], поскольку необходимость развития этой культуры осознается многими исследователями.

5. *Рефлексивность*. Если инструментальность выражает деятельностный характер педагогической методологии, то рефлексивность служит показателем ее метадеятельностной природы.

Выделяются различные понимания рефлексии:

- *обыденно-жизненное* (размышление, полное сомнений и противоречий);
- *философское* (осмысление своих действий и законов);
- *психологическое* (процесс самопознания субъектом внутренних психологических актов и состояний, осознание того, как он воспринимается партнером по общению).

Имеет смысл говорить о *метафизическом* (сверхопытном, сверхчувственном) толковании рефлексии. Его придерживался Г. В. Ф. Гегель, рассматривавший тождество бытия и мышления как исторически развивающийся процесс познания абсолютной идеей самое себя. Но какое разнообразие подходов к истолкованию рефлексии мы бы ни привели, их будет объединять одно общее понимание – рефлексия есть конституирующее специфическое свойство человека, отличающее его от других существ. Даже у Г. В. Ф. Гегеля абсолютный дух приходит к концу своего самопознания на высшей ступени человеческого мышления – религии, искусстве и философии [39]. К этому перечню мы бы добавили педагогику – это своего рода второе Я философии.

Поскольку человек является «предметом воспитания», по К. Д. Ушинскому, правомерно предположить, что рефлексия есть атрибутивное качество педагогической деятельности. Это подчеркивает тот факт, что в широком понимании воспитание индивида играет роль ведущего средства воспроизведения (реконструкции) духовного опыта человечества.

Несколько мистическая интерпретация воспитания представлена в известном тезисе Платона: воспитание – это воспоминание души. Философский смысл данного афоризма раскрыт Г. В. Ф. Гегелем. «...Относительно познания, – писал он, – мы видим, как то, что в более ранние эпохи занимало зрелый дух мужей, низведено до познаний, упражнений и даже игр мальчишеского возраста, и в педагогических успехах мы узнаем набросанную как бы в сжатом очерке историю образованности всего мира» [Цит. по: 92, с. 44]. Комментируя слова Г. В. Ф. Гегеля, Э. В. Ильенков замечает: «...в своем духовном развитии каждый человек как бы повторяет, “воспроизводит” процесс духовного развития человечества – точно так же, как в своем физиче-

ском развитии он успевает за девять месяцев пробежать весь путь эволюции органической жизни на Земле...» [92, с. 45]. Специально-научное обоснование рассматриваемая идея получила в биогенетическом законе (Э. Геккель, Ф. Мюллер), согласно которому онтогенез есть краткое и сжатое развитие филогенеза; в законе рекапитуляции, предполагающем повторение признаков далеких предков в индивидуальном развитии организмов; в учении С. Холла о развитии ребенка как повторении духовного развития человечества.

Рефлексивная природа воспитания – это не просто глобальная абстракция или красивая метафора. Она отчетливо дает о себе знать на уровне осуществления педагогической деятельности, о чем свидетельствует метадеятельностная концепция, признающая ее наддеятельностный характер, выраженный в способности надстраиваться над деятельностью учащихся. При этом она предстает как бесконечная цепь рефлексивных ситуаций: педагог не просто ставит цели, а стремится к тому, чтобы эти цели были осознаны и приняты учащимися; воспитатель не просто ищет способы достижения поставленных целей, но и работает над тем, чтобы эти способы были освоены учащимися, стали для них своими [148].

Рефлексивность свойственна и деятельности воспитуемого, что акцентируется, например, в педагогике К. Р. Роджерса [169] и В. А. Сухомлинского [196]. Так, К. Р. Роджерс считает, что когда учащийся жалуется на плохие оценки и неспособность усваивать материал, учителю не следует прибегать к помощи наставлений. Вместо этого надо поощрять ученика выражать свои чувства и отношение к школе, самому себе, другим людям. Высказавшись и уяснив для себя эти эмоциональные стороны собственной жизни, учащийся должен сам попытаться найти выход из затруднений, наметить новые цели и реализовать их. Психотерапевтические рецепты К. Р. Роджерса заменяются у В. А. Сухомлинского «комнатами размышлений».

Рефлексивно-методологические тенденции в самых различных формах также находят отражение на уровне научно-педагогической деятельности, где закладываются основы проведения рефлексивно-теоретических исследований и разработок рефлексивно-научоведческих проблем (этим занимались Б. С. Гершунский, В. Е. Гмурман, В. И. Загвязинский и др.).

Вместе с тем имеет место недооценка роли данной функции. Нередко рефлексивность методологии педагогики воспринимается как откровенное зло или бесполезное приложение к последней. И это при том, что именно рефлексия, по свидетельству психологов, способствует выходу за пределы существующей системы знаний и порождению нового знания, а в конечном счете – развитию индивидуального Я, что, собственно, и является одной из важнейших задач педагогики, а, следовательно, и методологии. От того, что на это развитие она влияет в основном опосредованно, ее значимость не уменьшается, так как исходным пунктом всякого движения вперед выступает самопознание субъектом своих возможностей. Получение в педагогике нового импульса, фиксируемого в языке посредством приставки «само-», свидетельствует об усилении в ней рефлексивного фактора, в том числе на уровне методологических составляющих.

6. *Аксиологичность.* Многие крупнейшие ученые подчеркивают в научных исследованиях огромную роль философско-мировоззренческих начал. Так, по признанию Д. И. Менделеева, именно научное мирозерцание составляет «план-тип» научного задания. М. Планк замечает, что мировоззрение оказывает решающее влияние на направление научной работы. Широко известны и высказывания по этому поводу М. Борна, Р. Оппенгеймера, А. Эйнштейна.

В педагогике также чрезвычайно велика роль мировоззренческого компонента. Это объясняется тем, что для растущего индивида мир «пропитан знаковостью, символичностью, нормативностью, которые объективно... структурируют его» [48, с. 13]. По остроумному замечанию А. В. Перцева, любое дело, начиная от продажи арбузов и заканчивая утонченнейшими интеллектуальными занятиями, выполняется на основе одной из пяти простых жизненных стратегий: «все выше, и выше, и выше», «движение вширь», «сохранение статуса», «шаг назад» и «шаг в сторону». Причем каждая стратегия наделена своей философско-мировоззренческой основой, например, первая базируется на доктрине рационализма: мир есть результат развития разума, восходящего все к новым и новым высотам [161].

Человек обречен на выбор той или иной мировоззренческой и, следовательно, методологической матрицы поведения. Хотим мы того или нет, всем нам приходится быть методологами. Уровень и содержание нашей методологической грамотности в немалой степени опре-

деляются уровнем и содержанием методологического обеспечения той образовательной системы, которая дала нам «путевку в жизнь». В этом контексте главной задачей педагога становится оказание воспитаннику помощи в выборе тех знаков, символов и норм, которые бы способствовали его полноценному личностному и социальному развитию.

Аксиологичность включает в себе и собственно *оценочный момент*. От степени аксиологической грамотности педагога зависит правильность или неправильность выбора той или иной методологической и, соответственно, педагогической парадигмы. Особенно важно это сегодня, когда в образовательное пространство извне прорывается мощнейший поток различных педагогических течений, подходов, традиций.

Наша всеядность здесь не знает предела: мы единственная страна в мире, пытающаяся ассимилировать все имеющиеся образовательные формы, включая университеты, академии, институты, колледжи, лицеи, гимназии и т. д. Стремясь усвоить самые различные образовательные ценности, мы, как это искони повелось, забываем о своих достижениях. И ведь с каким упорством продолжаем учиться тому, чему впору учиться у нас! А ведь из шести наиболее известных систем воспитания, практикуемых в современной школе, четыре разработаны в нашей стране [122]. Любим учиться, но... у чужих.

7. Интегративность. Данная характеристика педагогической методологии выражает, прежде всего, ее способность к синтезу мировоззренческих и гносеологических подходов с конкретно-научными знаниями [81, с. 66]. Интегративность педагогической методологии проявляется также в иерархии философских, общенаучных, частнонаучных и конкретнонаучных уровней, которую она собой представляет.

Интегративная природа педагогической методологии дает о себе знать в выполнении ею роли системообразующего фактора научно-педагогического знания и образовательной деятельности. Образно выражаясь, можно назвать методологию и интеграцию сестрами-близняшками. Это означает, что исследование проблем интеграции не может считаться полным без анализа ее методологических основ, а исследование методологии педагогики (или иной другой гуманитарной дисциплины) не может не сопровождаться анализом интеграционных процессов, осуществляемых в ее области. Так, А. П. Беляева в качестве важнейшей методологической задачи профессиональной педаго-

гики называет установление диалектической взаимосвязи между философскими, социологическими, педагогическими, психологическими, техническими и физиологическими понятиями [13, с. 12].

Таким образом, нами рассмотрены характеристики педагогической методологии, которые могут быть экстраполированы на все ее разновидности, в том числе на область методологии педагогической интеграции. Будучи составной частью педагогической методологии, методология педагогической интеграции с той или иной степенью адекватности обладает присущими ей атрибутами. В первую очередь, это относится к ее конституирующим характеристикам со свойственной им высокой степенью инвариантности и способностью выражать предельно общие свойства всех методолого-педагогических подструктур.

2.5. Проблемы идентификации методолого-педагогического знания: историко-педагогический аспект

Вопросы идентификации методологического знания в педагогике всегда пользовались повышенным интересом ученых-педагогов. И всегда камнем преткновения при их решении становилась проблема разграничения методологического и общетеоретического знания. Так, комментируя положение Ф. Ф. Королева о возможности включения в ряд методологических вопросов проблемы дифференциации образования и индивидуализации обучения [107, 108], В. Е. Гмурман подчеркивает, что «при этой “точке отсчета” фактически стираются различия между методологией и общей теорией», потому что «применения мировоззренческих принципов требуют все сколько-нибудь широкие и содержательные проблемы теории воспитания и образования» [Цит. по: 7, с. 37].

Ценность последнего замечания состоит в четком обозначении задачи разграничения методологических и общетеоретических исследований. Вместе с тем нельзя не видеть системообразующей роли мировоззренческой компоненты в составе методологического знания. Конечно, немалое место она занимает и в системе общетеоретических изысканий. Но в последнем случае мировоззренческие принципы выступают в виде «вторичного продукта».

Порождает и проецирует их на другие «этажи» научно-педагогического знания и образовательной практики методология. Так проявляется «сквозной» характер методологического знания – его способность пронизывать все подструктуры образовательной реальности. Эти подструктуры могут продуцировать свои «собственные» методологические установки, но выполнять в полной мере функции ценностно-эвристических ориентиров без общеметодологической подпитки «сверху» они не способны. Сказанное предостерегает нас от поиска легких путей решения проблемы размежевания методологических проблем от общетеоретических (имеющих методологическое значение и выполняющих методологическую функцию). Отсюда же вытекает вывод о целесообразности дополнения идеи «многоэтажности» педагогической науки, по В. И. Загвязинскому, идеей «многоэтажности» педагогической методологии [80].

Из этого следует возможность существования методологических проблем, отличающихся друг от друга различной степенью присутствия в них собственно методологического эквивалента. Данное обстоятельство в той или иной мере учитывается в перечнях компонентов методолого-педагогического знания. Например, Э. И. Моносзон выделяет три группы методологических проблем: фундаментальные проблемы методологии определения предмета педагогики и логики познания педагогических явлений, вопросы специфики методологического подхода к изучению проблем обучения, воспитания и развития, методологические проблемы критики буржуазной педагогики [150].

В. И. Загвязинский представляет развернутую структуру педагогического знания, включающую в себя следующие компоненты: исходные положения для анализа и оценки педагогической действительности, установленные базовыми для педагогики науками (философией, социологией, психологией и т. д.); ведущие элементы и закономерности педагогической теории, имеющие ключевое значение для воспитания в целом; учение о структуре, способах построения и развития педагогической теории, принципах и методах педагогического исследования; закономерности, принципы, условия взаимосвязи теории и практики, способы внедрения теории в практику [80].

Н. Д. Никандров к методологическим проблемам причисляет совершенствование системы народного образования, всестороннее развитие личности, повышение роли педагогической науки [153].

Круг методологических проблем, предложенных В. Е. Гмурманом, охватывает предмет педагогики, определение ее места в системе научного знания и взаимосвязи с другими науками; общие и специфические задачи педагогических дисциплин, понятийно-терминологический аппарат. Результатом разработки этих проблем выступает «знание о знании» («знание о незнании»). Также в сферу методологических изысканий им включены вопросы методики исследования: особенности и взаимосвязь исследовательских методов; соотношение качественных и количественных характеристик, содержательных и формализованных методов; эвристическое значение понятий и образов, научных фактов и гипотез; уровни педагогического исследования, в том числе логический и исторический, эмпирический и теоретический. Итогом разработки такой проблематики В. Е. Гмурман называет «знание о познании» [49, 50, 51].

В. И. Журавлев в составе методологического знания видит следующие вопросы: социальные цели педагогической практики и науки; философия педагогики; знания о знаниях педагогики; понятийный аппарат теории педагогики; методы педагогических исследований; принципы и методы педагогического прогнозирования; принципы и методы преобразования педагогической действительности; принципы идеологической интерпретации направлений и результатов педагогических исследований; критериальный аппарат педагогики [74, 75].

В. В. Краевский предлагает различать две группы оснований методологии: теоретические и нормативные. К первой относятся определение методологии; общая характеристика методологии науки и ее уровней; методология как система знаний и система деятельности, объект и предмет методологического анализа в педагогике. Вторую группу оснований образуют роль и место педагогического познания среди других форм духовного освоения мира, определение принадлежности педагогической работы к науке, типология педагогических исследований, характеристики исследования, логика педагогического исследования, система педагогических дисциплин и связь между ними [113].

В качестве «подсобного» материала, способствующего определению состава методологического знания, могут быть использованы оглавления методологических сборников [7, 165]. Так, в сборнике «Проблемы методологии и методики педагогических исследований», вышедшем в 1971 г., предлагается следующий перечень работ: «Мар-

ксистко-ленинская методология и педагогика», «Объективные и субъективные факторы в процессе формирования нового человека», «Применение социологических методов в педагогических исследованиях», «Опыт статистического исследования успеваемости», «Соотношение диалектики и конкретных наук» [165]. В сборнике «Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы» (1984 г.) представлены «Тенденции развития педагогики», «Совершенствование процесса и структура исследования в педагогике», «Взаимоотношения педагогической науки и практики как методологическая проблема», «Методологические основы разработки целостной теории формирования личности», «Комплексный подход к принципу коммунистического воспитания школьников», «Политехническое образование как фактор всестороннего развития школьников» [145]. Названиями глав работы А. М. Новикова «Методология образования» значатся «Основания методологии», «Методология научно-педагогического исследования», «Методология практической (образовательной) деятельности», «Сравнительный анализ организации научной и практической педагогической деятельности», «Проблема построения методологии учебной деятельности» [156].

Используя элементы компонентного анализа, контент-анализа и герменевтики, попытаемся на основе изученного нами материала сделать выводы об определении состава методологического знания.

Вывод 1. Отчасти соглашаясь с тем, что «...границы методологического знания в педагогике весьма размыты» [74, с. 9], одновременно отметим следующее: размытость границ может быть объяснена не только субъективными причинами, обусловленными определенным уровнем развития педагогической науки и научными традициями, но и объективной сложностью и противоречивостью методологической картины как объекта педагогической действительности и предмета научно-педагогического анализа. Поэтому однозначное, строго зафиксированное очерчивание границ методологической реальности и, следовательно, области методологического анализа вряд ли возможно. Да и нецелесообразно в силу «тектонического» характера этой реальности, которая требует использования по отношению к себе подхода, признающего правомерность и равноценность противоположностей.

Мозаичность и гетерогенность педагогической методологии дополняется ее способностью пронизывать все подструктуры образовательной теории и практики. Этим во многом объясняется явное противоречие: не все указанные формулировки проблем прямо отвечают известному критерию, характеризующему методологическое знание как «знание о знании» и «знание о познании», например, совершенствование системы народного образования, всестороннее развитие личности, политехническое образование как фактор всестороннего развития школьников и т. д. Напрашивается вывод о недостаточной адекватности названного критерия. Однако речь идет не столько о принципиальной стороне дела, сколько о моментах, уточняющих феноменологию педагогической методологии. По большому счету, именно «знание о знании» и «знание о познании» (в качестве дополнения подразумевается «действительность») образуют инфраструктуру методологического знания.

Здесь необходимо сделать некоторые пояснения.

1. Следует отличать, с одной стороны, объектную область пространства методологического знания в педагогике, с другой – предметную сферу его приложения. *Объектная область* охватывает всю педагогическую действительность, что обусловлено главным признаком педагогической методологии – универсальностью. *Предметная сфера* трудно поддается пространственному обозначению, так как в большей мере имеет отношение к миру «вещей мыслящих», чем к миру «вещей распространенных», по Р. Декарту, а в соответствии с теорией «трех миров» К. Поппера [164] – отчасти к миру ментальному и отчасти к миру знаний, но не к миру вещей.

Такому пониманию различий между объектом и предметом, на наш взгляд, коррелирует их определение: где первый характеризуется как область действительности, на которую направлена деятельность исследователя; второй – как посредующее звено между субъектом и объектом исследования, отражающее способ видения объекта исследователем с позиции представляемой им науки [182, с. 9]. Исходя из того, что педагогическая методология как сфера познания подчиняется общим закономерностям его функционирования и развития, мы допускаем возможность расчленения методологического знания на «объектную» и «предметную» части. Отсюда логично вывести утверждение о наличии соответствующих типов этого знания (в широ-

ком смысле и узком): в первом случае оно получает распространение на всю объектную среду педагогической методологии, во втором – на сферу действия ее предмета, ограниченную областью особой методолого-педагогической реальности.

2. Всякое знание есть результат познания, это касается и «знания о знании», и «знания о познании». Между тем ученому, как и поэту, порой приходится иметь дело с тысячами тонн «словесной руды», прежде чем получить искомый «грамм» знания. По данной причине состав (система, структура) методологического знания может определяться как с учетом названных «тонн», так и без них. В первом случае мы будем иметь дело со знанием, включенным в орбиту *методологического анализа*, во втором – с собственно *методологическим знанием*. Иначе говоря, уже непосредственно на уровне самого знания (а не его онтологических оснований) подтверждается целесообразность широкого и узкого понимания методолого-педагогического знания.

3. Анализ названных компонентов методологического знания инициирует дополнение известных его инвариантных составляющих («знание о знании» и «знание о познании») еще одним компонентом – «знанием о преобразовании действительности». В принципе это вполне допустимо, но нарушается закон экономии языка. Практическая, инструментальная природа методологии, как было показано выше, безусловна, и эта истина не отменяется опосредованным характером ее влияния на практику. Рассуждая о методологическом знании как «знании о знании» («знании о познании»), мы должны помнить об этом влиянии и почитать его как имплицитную данность методологии.

Вывод 2. Отталкиваясь от идеи двух методологий – методологии в широком смысле слова и методологии в узком смысле слова, а также от концепции «многоэтажности» методологического знания, по В. И. Загвязинскому, мы выделяем три группы методологических проблем:

- 1) потенциально методологические;
- 2) имеющие методологическое значение;
- 3) собственно методологические.

1. *Потенциально методологические проблемы* проистекают из универсальной природы методолого-педагогического знания. В данном случае можно говорить не о «размытости» его границ, речь идет об их отсутствии в принципе. В том смысле, что методологическое знание пронизывает всю педагогическую реальность, и в том смысле,

что последняя не имеет пределов, поскольку не имеет пределов обучение – одна из важнейших онтологических составляющих данной реальности. Следовательно, к потенциально методологическим проблемам относятся практически все педагогические, каждая из которых несет в себе методологический эквивалент, но не каждая является методологической. Так, проблему «анализ опыта статистического исследования учащихся» вполне допустимо рассматривать вне рамок методологического исследования. Вместе с тем это не мешает ей при определенных условиях приобрести статус методологической, что и происходит в представленном выше примере. Вследствие того, что в подобных ситуациях совершается актуализация методологического потенциала проблем, иначе их можно назвать *актуализируемыми методологическими проблемами*.

2. *Проблемы, имеющие методологическое значение*, объединяют такие общетеоретические проблемы, как «особенности методологического подхода к изучению проблем обучения, воспитания и развития», «закономерности, принципы, условия взаимосвязи теории и практики, способы внедрения теории в практику», «всестороннее развитие личности», «совершенствование системы народного образования», «принципы и методы педагогического прогнозирования».

3. *Собственно методологические проблемы* заключают в себе методологическое знание в узком смысле слова и непосредственно представляют «знание о знании» и «знание о познании». В их круг входит большинство проблем, которые мы обнаруживаем в источниках, приведенных в качестве исследовательского материала. Особенно отчетливо они дают о себе знать в работах В. Е. Гмурмана и В. В. Краевского.

В. В. Краевский предлагает, кроме того, институализацию двух форм существования методологического знания – метаметодологической и собственно методологической [114]. Обе своим предметом имеют «знание о знании», однако между ними обнаруживается весьма серьезное различие. В метаметодологической работе предмет исследования – сама методология (сущность, уровни и т. д.), в методологическом исследовании предмет исследования – педагогическая наука и образовательная практика, соответственно *метаметодологическое знание* выражает высшую степень научной рефлексии, ибо она представляет собой рефлекссию рефлексии, иначе говоря, рефлекссию третьего порядка. Методология же олицетворяет собой рефлекссию второго

порядка, теория – первого порядка, следовательно, *собственно методологическом знании* – это «знание о знании» педагогической реальности. Фундаментальное отличие друг от друга педагогической и методологической реальности заключается в том, что первая проявляется внешне-предметно, а вторая может существовать как идеальный теоретический конструкт, который, как известно, не имеет прямых реальных аналогов. Отсутствие аналогов этим конструктам в реальности признается учеными как важнейший критерий научности дисциплин. Более того, исследователями утверждается принцип альтернативности во взаимоотношениях реальной действительности (реальности) и научных выводов [166]. К сказанному присовокупим тонкое замечание В. С. Соловьева: «Творческая идея художника имеет действительность, но лишена реальности, пока не будет осуществлена во внешнем материале» [190, с. 287].

Вывод 3. В рамках собственно методологического знания в настоящее время прорабатываются вопросы методологии практической педагогической деятельности. Это происходит параллельно с развитием методологии научно-педагогической деятельности, что предполагает необходимость их рассмотрения «в одном ключе, с единых позиций, а именно с позиций проектно-технологического типа организационной культуры» [156, с. 14].

Позиция проектно-технологического типа организационной культуры во многом коррелирует с установками праксиологии и тектологии. В обоих случаях речь идет о выработке наиболее общих организационно-процедурных способов достижения максимальной целесообразности. В качестве основы всегда выступает исходный, подтверждаемый эмпирически и научно факт наличия общих моментов во всех системах (кибернетический закон) и во всех видах человеческой деятельности (праксиологический закон).

В связи с тем, что педагогическая праксиология как часть педагогической методологии обычно не презентуется, рассмотрим ее подробнее. При выделении этой составляющей педагогической методологии исследователи основываются, прежде всего, на предельно широком толковании методологии как учения о структуре, логической организации, методах и средствах всякой деятельности. Таким образом, методология признается необходимым компонентом всякой деятельности, поскольку та становится предметом осознания, обучения

и рационализации [146, 156]. Восходящее к традициям Нового времени толкование методологии как области науки, изучающей общие и частные методы научных исследований, подверглось ревизии.

Выход за рамки научно-исследовательской деятельности был ярко продемонстрирован еще Т. Котарбинским, предпринявшим попытку создания всеобщей методологии – праксиологии. Ее предметом провозглашались организационные основы и способы действий, применяемых практически во всех видах совокупной деятельности человека, в том числе в школьном деле [111, с. 150–151]. Однако А. А. Богданов задолго до него разработал свою «всеобщую организационную науку», целью которой ставилось исследование форм и типов структур и систем в любых областях практической деятельности и познания [19]. Также целесообразность вычленения праксиологического компонента педагогической методологии обуславливается инструментальной природой педагогической методологии, ее способностью влиять на выбор, разработку и реализацию методов и средств организации деятельности.

При выделении педагогической праксиологии как элемента педагогической методологии мы руководствовались концепцией двойственного характера педагогического труда. С одной стороны, указывают Л. С. Выготский и А. Р. Лурия, учитель является «организатором и управителем социальной воспитательной среды, с другой, частью этой среды» [36, с. 53]. Как организатор и управитель педагог выполняет функции практического методолога.

В состав педагогической праксиологии входят два блока:

1) *научно-исследовательский* рассматривает вопросы, связанные с анализом сущностных характеристик научно-педагогической деятельности, средств и методов научно-педагогического исследования, логики и организации его осуществления;

2) *практико-технологический* направлен на выявление природы практической деятельности педагога и деятельности учащихся (воспитанников), определение и разработку организационных основ этих видов деятельности, средств и методов их реализации.

Сказанное о педагогической праксиологии отнюдь не означает полного сведения к ней методологии педагогики. В принципе редукция педагогической методологии к организационным, технологическим и процедурным характеристикам возможна. Но в этом случае

мы должны игнорировать важнейшую функцию методологии – быть основанием, объяснительным принципом, идеологическим и ценностно-целевым ядром деятельности. Надлежит согласиться с тем, что «нельзя построить праксиологию или выделить общую методологию науки без соотнесения с философской методологией» [172, с. 151]. Педагогическая праксиология может быть лишь частью педагогической методологии – ее завершающим аккордом.

Итак, педагогическая методология – система общепедагогических, общенаучных, частнонаучных и конкретнонаучных положений, пронизывающая все педагогические «миры» и все уровни функционирования научно-педагогического знания: уровень знаний о знаниях, уровень знаний о действительности, уровень самой действительности [163].

2.6. Уровни педагогической методологии

Довольно длительный период в педагогике (да и не только) торжествовал принцип, согласно которому сама возможность выделения методологии частных наук отрицалась. Единственно возможной считалось всеобщая методология наук – диалектический материализм.

Одним из первых предпринял попытку дифференцированного отношения к педагогической методологии М. А. Данилов в 1973 г. В статье «Взаимоотношения всеобщей методологии науки в специальной методологии педагогики» [62] он выступил за разработку методологии педагогики как «особой ветви научного знания».

В настоящее время и в философии, и в педагогике утвердилось многоуровневое прочтение методологии. Так, А. Н. Аверьянов выделяет ее мировоззренческий, философский, общенаучный, конкретно научные уровни [1, с. 16]. Со своей стороны, целый ряд таких известных педагогов, как Л. П. Аристова, Г. В. Воробьев, Б. С. Гершунский, В. Е. Гмурман, Г. Ф. Кумарин, Н. Д. Никандров, В. С. Шубинский к числу уровней педагогической методологии относят философские основы, общенаучную методологию, частнонаучную методологию, методы и технику исследования [7, с. 31]. Многоуровневый подход к методологии признается исследователями и в области педагогики профобучения. Например, В. А. Федоров выделяет в ней пять уровней: система философских знаний; общенаучные принципы исследования; общепедагогические идеи, теории, концепции; положения отдельных дисциплин педагогики; идеи,

положения и закономерности, относящиеся непосредственно к профессионально-педагогическому образованию [206].

Анализ философской и научно-педагогической литературы позволяет нам вывести примерные составляющие педагогической методологии.

1. *Общеметодологический уровень.* Зачастую он отождествляется с философскими основаниями. Однако возможно и его более широкое толкование за счет включения мифологических, религиозных и эзотерических форм познания мира. Как бы мы к ним ни относились, они являются неотъемлемой частью общечеловеческой культуры. В них не только «опредмечен» огромный жизненно-энергетический потенциал, но и заложен мощный эвристический заряд. Так, благодаря «колдовским» алхимическим изысканиям были созданы фосфор, фарфор, нашатырь, а алхимик Парацельс внес значительный вклад в развитие медицины. Да и сегодня в жизни человека широкое применение находит «скрытое», «сверхчувственное» знание, которое, с точки зрения П. Д. Успенского, превосходит все обычные виды человеческого знания [201]. Тем более, не так-то легко бывает отделить друг от друга собственно философские, эзотерические, мифологические и религиозные компоненты в тех или иных философских системах. Доказательство тому – русская философия всеединства, представляющая собой синтез философии, веры и знания, содержащая эзотерической компоненты.

Однако это не означает недооценку философской направленности педагогической методологии. Именно совокупность философских концепций, учений, теорий, законов, принципов и категорий составляет исходную интеллектуально-ценностную и регулятивно-проектировочную основу деятельности в области образовательной теории и практики. Роль таких оснований могут выполнить положения диалектического материализма, прагматизма, экзистенциализма, неотоцизма и т. д.

2. *Общенаучный уровень.* В качестве методологического инструментария на этом уровне выступают, в первую очередь, принципы системности, деятельности, соответствия, дополнительности, идеи синергетики и др.

Предложенный перечень представляет собой открытую систему, которую при определенных обстоятельствах можно трансформировать и дополнить, например, включить в него принципы инвариант-

ности, вариативности, неопределенности. Известная условность возможного инструментария объясняется еще и тем, что не совсем ясно, к чему конкретно отнести его составляющие: к разряду философских, общенаучных или частнонаучных категорий. Мы берем, как нам представляется, наиболее приемлемые варианты.

3. *Частнонаучный уровень*. Его состав образуют идеи (теории, концепции, законы, принципы и т. д.), разработанные на уровне конкретных дисциплин. Например, современные представления естествоиспытателей о живой и саморегулирующейся системе Земли как органическом образовании, допускающем сосуществование противоположных и взаимоисключающих способов бытия; психофизиологические концепции целостных структур (гештальтпсихология (Ж. Пиаже)) и интегрального характера деятельности человеческого мозга; теории культурно-исторической и деятельностной сущности человека (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев); концепции «опережающего отражения» (П. К. Анохин) и «модели потребного будущего» (Н. А. Бернштейн) и др.

Значительным методологическим потенциалом обладает психологический закон структуры (В. Келер), в соответствии с которым все процессы нашего поведения (и восприятия) не складываются из отдельных элементов. Напротив, и наши действия, и наше восприятие представляют собой известное целое, свойствами которого определяются функция и значение каждой отдельной части в его составе. Методологическую функцию в педагогике могут выполнять те или иные версии биогенетического закона (закон рекапитуляции (закон С. Холла)). Их суть сводится к мысли, что индивидуальное развитие повторяет видовое развитие, в том числе духовное, из чего, в частности, следует, что развитие человека во многом определяется его индивидуальным развитием. Это позволяет вывести закон взаимообусловленности индивидуального и видового, онтогенетического и филогенетического развития человека в образовательно-воспитательном процессе.

Педагогика не может быть ограничена в своих действиях личностью, конкретным индивидуумом. Она призвана иметь дело с человеком, взятым во всем многообразии своих внутренних и внешних связей и отношений, онтогенетических и филогенетических проявлений – с человеком как представителем вида *Homo sapiens*. Задача педагогики – способствовать развитию не только отдельной личности, но и вида в целом.

4. *Общепедагогический уровень.* Он объединяет общепедагогические идеи, закономерности, принципы, концепции и теории, используемые в качестве эвристических установок при осуществлении теоретической и практической деятельности в области образования. К ним можно причислить идеи всестороннего и гармоничного развития человека (Аристотель, А. Я. Коменский, Пифагор и др.), целостного подхода к предмету воспитания (К. Д. Ушинский, В. К. Шубинский), интеграции школы, общества и производства (Дж. Дьюи, П. Наторп), а также коллективистские подходы к воспитанию (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский), концепции сотрудничества в зарубежной (А. Маслоу, К. Р. Роджерс) и отечественной (Ш. Амонашвили, А. С. Белкин) педагогике. Сюда же входят положения, касающиеся взаимосвязи педагогического и инонаучного знания (В. С. Безрукова, Б. С. Гершунский, В. Е. Гмурман, В. И. Журавлева, В. И. Загвязинский, Н. Д. Никандров) и др.

5. *Частнопедагогический уровень.* Данный уровень включает в себя идеи, закономерности, принципы, концепции и теории, разработанные в конкретных областях педагогического знания и используемые в качестве методологического инструментария при осуществлении теоретической и практической деятельности в области образования.

В дополнение к рассмотренным уровням педагогической методологии иногда называют методологию *конкретного научно-педагогического исследования*. Но это допустимо только при условии, что оно обладает определенным уровнем методологической ценности. В остальных случаях речь может идти лишь об использовании в конкретной научно-педагогической исследовательской работе тех или иных положений упомянутых уровней педагогической методологии.

В масштабных исследованиях могут быть использованы данные всех названных уровней, в менее крупных обычно представлены только некоторые из них или всего один.

Глава 3. ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИАЛЕКТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

3.1. Диалектика и педагогика: грани сотрудничества

Диалектика – это отнюдь не эвристический аналог висячих садов Семирамиды, парящих над практической действительностью. Она, по А. Ф. Лосеву, есть «скелет жизни, ритм жизни, оформление и осмысление жизни», «всегда нечто непосредственно вскрывающее предмет, и только абстрактно-метафизические предрассудки мешают понять эту удивительную диалектическую непосредственность» [129, с. 21–22, 26]. Это отлично осознавал А. С. Макаренко, назвав «самой диалектической наукой» педагогику. Диалектичность педагогической деятельности настолько велика, что никакое средство не может проектироваться как положительное, если его действие не контролируется другими, применяемыми с ним средствами [133, с. 105].

Центральное место в структуре диалектики занимают ее законы и принципы:

- 1) закон единства и борьбы противоположностей (по терминологии А. Ф. Лосева, «закон совпадения противоречий»);
- 2) закон перехода количественных изменений в качественные;
- 3) закон отрицания отрицания.

Выступая в роли «сквозных методологий», они пронизывают собой все уровни и разновидности онтологической и гносеологической действительности, в том числе педагогической.

1. *Закон единства и борьбы противоположностей* – стержневой закон диалектики. Педагог-словесник Е. Н. Ильин в статье «Диалектика сопряженности» описывает картину диалектического взаимодействия целого и части в мышлении учащихся в процессе усвоения учебного материала по литературе. В основе его размышлений лежит тезис «урок литературы – не проблема знаний, а проблема способа мышления», из чего следует необходимость учить школьников постигать целое. Рассмотрение диалектического противоречия между целым и частью стало основным методом анализа, наполнившим живительной драматургией обычно бесконфликтный и прямолинейный урок литературы [93, с. 4].

Проявлением действия данного закона, известного также как «закон совпадения противоречий», выступает современная аналектико-антиномная традиция, объединяющая в себе два метода – аналектический и антиномный. Согласно *аналектическому* методу, соотношения противоположностей выражаются гармонией и сходством. Эта позиция находит свое развитие в *антиномном* методе, который не просто учитывает полярности, а, считая их правомерными и равноценными, предлагает пути адаптации к ним [240].

Существует мнение, противопоставляющее аналектико-антиномную традицию диалектике. Оно строится в основном на том, что диалектика учитывает только полярности, в то время как антиномный метод не останавливается на этом – он считает их равноценными и предлагает искать к ним пути адаптации. Здесь есть место для дискуссии, ведь диалектика отнюдь не ограничивается борьбой противоположностей – ей не чуждо и их единство. Нельзя игнорировать и то обстоятельство, что одним из ее важнейших постулатов является принцип всеобщей связи. Скорее всего, речь должна идти о прощаемых акцентах, поскольку в некоторых интерпретациях диалектики усилены моменты поляризации в ущерб сотрудничеству.

Но в целом диалектика потому и является диалектикой, что способна учитывать все многообразие обстоятельств. В этом смысле антиномный метод как одна из форм конкретизации диалектического метода ориентирован на усиление объединительной миссии и наряду с методом дополнительности выступает в качестве логико-гносеологического инструментария «балансирующего мышления» [240].

И все же, будучи формой конкретизации диалектического метода, антиномный метод имеет свою «изюминку» – ориентированность на целостно-плюралистическое восприятие действительности. Использование антиномной методологии предполагает понимание мира (в том числе педагогического) как системы, обладающей противоположными и взаимоисключающими способами бытия: случайностью и необходимостью, порядком и хаосом, активностью и покоем и т. д.

Это дает возможность образовательную деятельность преобразовать в классическую субъект-объектную среду, где происходит усвоение учебного материала (объекта) посредством активного воздействия на него обучающего и обучающегося субъектов. На месте данной среды образуется среда, в которой субъектные и объектные составляющие подвержены взаимопроникновению, т. е. учебный мате-

риал и обучающийся не противостоят один другому, а «входят» друг в друга. Достигается это посредством *деятельностной редукции*, в ходе которой происходит интеграция когнитивной и эмоционально-ценностной сфер личности обучающегося и ее объектного окружения.

Данная позиция находит понимание со стороны психологов. Методологическая сердцевина вопроса в том и состоит, по мнению В. П. Зинченко, что субъект не живет в мире вещей и событий самих по себе, как предполагает абстракция изолированного робинзонадного существования человека. Онтология «человеческого бытия в мире исходит из того факта, что мы нигде, кроме наших абстракций, не находим человека до и вне мира, вне реальной и действенной связи его с объективной действительностью» [88, с. 12]. Продуктом деятельностной редукции выступает жизненный мир, «материей которого является деятельность» [88, с. 13]. В педагогике таким «жизненным миром» главным образом считается деятельность обучающегося, вокруг которого вращаются, по Дж. Дьюи, все средства образования. Деятельностная редукция здесь осуществляется в концепциях прагматистского обучения (Дж. Дьюи), развивающего обучения (В. В. Давыдов, Л. В. Занков и др.), проблемного обучения (М. И. Махмутов и др.), «целостной школы» в современной Германии и др.

1. *Прагматическое обучение.* У Дж. Дьюи принцип активной деятельности предполагает, что каждый обучающийся есть одновременно инженер-проектант, инженер-конструктор и инженер-технолог реконструкции и реорганизации своего образовательного опыта; он исследователь, экспериментатор и творец знаний. Знания – это не объект познания, а средство познания жизни и самоутверждения личности; инструмент, с помощью которого человек добивается успеха. Лишь будучи непосредственно включенными в жизнедеятельность индивида, знания могут стать для него значимыми [71, 72, 73].

2. *Развивающее и проблемное обучение.* В деятельности обучающегося интегрируются мотивационные и нормативные, когнитивные и эмоционально-ценностные, мыслительные и предметные составляющие педагогического процесса. Осуществляются процессы восхождения знания к деятельности следующим образом [144]:

- 1) передача знания без способов деятельности;
- 2) передача знаний, включая способы их применения;
- 3) органическое слияние знания и деятельности в содержании образования.

Педагогическая градация отношений знания и деятельности в известной мере соотносится с ранжированием уровней единства сознания и деятельности. Философы выделяют три таких уровня:

- а) деятельность как предметно-практическая основа сознания;
- б) деятельность самого сознания;
- в) сознание как регулятор деятельности.

В конечном счете, и в том, и другом случае происходит «встреча» ментального (духовно-мыслительного) и предметного, субъектного и объектного. И местом встречи, которое изменить нельзя, является деятельность – «жизненный мир», по выражению В. П. Зинченко [88]. На философском языке это означает введение деятельности человека в структуру познания, замену двучленной формулы (знание – объект) трехчленной (знание – деятельность – объект)» [166, с. 177–178].

3. *Немецкая «целостная школа»* построена на том, что деятельностная редукция осуществляется на основе принципа обучения посредством деятельности. Причем деятельность получает здесь широкое толкование, органично включая в себя предметные и когнитивные компоненты, сознание и самосознание (самопознание), что способствует «снятию» антагонизма между активностью и покоем.

Под сомнение ставится абсолютная педагогическая и социальная ценность активности. Да, активный обучающийся, активная личность всегда получали свои дивиденды. Сегодня же их место занял конкурентоспособный человек, умеющий добиваться успеха в самых разных ситуациях.

Однако выпячивание человеком активной стороны в ущерб пассивной не всегда идет ему на пользу. Активность может быть лишь формой адаптации к тем или иным условиям, в то время как внешне пассивный человек способен иметь огромный заряд работы над собой для самоусовершенствования. Вспомним Пьера Безухова или учеников школы Пифагора, которые молчали годами. Человек широк: он вмещает в себя и активное, и пассивное начала. Отбери у него одно из них – он станет беднее, дезинтегрируется. С другой стороны, конечно, излишняя пассивность, «покойность» человека не всегда идут ему на пользу, пример тому – Обломов.

II. *Закон перехода количественных изменений в качественные* в педагогике играет роль эвристического ориентира при разработке стратегии развития личности. По сути, все концепции развития

личности, используемые различными педагогическими доктринами, так или иначе подчинены ему.

Биологизаторская концепция считает главным фактором развития человека его биологические задатки, наследуемые от родителей через гены. Развитие сводится к этапам биологического созревания, в процессе которого формируются как телесная конституция, так и духовные качества человека.

Психодинамическая концепция («теории черт» Г. Олпорта и Р. Кеттела) прямо постулирует зависимость качественного своеобразия одних людей от других набором и степенью развитости у них отдельных черт, имеющих психофизиологическую природу.

Концепция Дж. Локка развитие человека фактически сводит к накоплению опытных данных.

Личностно-деятельностная концепция А. Н. Леонтьева рассматривает центральным содержанием развития человека присвоение им определенной суммы исторического опыта. При этом очень значимо овладение как можно большим числом видов деятельности.

Закон перехода количественных изменений в качественные может стать эвристическим ориентиром развития образования как системы в целом. Но *только достигнув определенной для каждого предмета границы, количественные изменения вызывают качественные.*

Однако данное требование нередко игнорируется. У нас так или иначе (прямо, косвенно, зримо, скрытно) проталкивается идея построения очередного «-изма» – постиндустриального общества. Упрощенческая логика управленцев услужливо подбрасывает мысль о господстве в нем простого обслуживающего труда. Экономисты восторгаются уменьшением доли реального производства в экономике. Социологи с придыханием подсчитывают резко подскочившие проценты занятых в непроизводственной сфере работников. Педагоги пускаются в жаркие рассуждения о необходимости сциентизации образования, о вреде «знаниевой педагогики». «Зачем клеркам и официантам знания? Слишком жирно пичкать их всякими математиками и физиками, достаточно облагодетельствовать наборами компетенций», – примерно такого рода «рекомендации» приобретают всеобщий характер. Создается впечатление, что все обучающиеся у нас – будущие работники общепита или бытового обслуживания.

Парадоксально, но и экономисты, и социологи, и педагоги при всем при этом с не меньшим энтузиазмом говорят об «обществе знаний». Напрашивается вопрос: каким образом войти в общество знаний без самих знаний?

Одна из причин такого положения вещей, на наш взгляд, заключается в интерпретации суммы отдельных «количественных» показателей так называемого постиндустриального общества (сокращение доли реального производства в экономике, увеличение числа работников сферы обслуживания и др.) как признаков реального постиндустриализма. Что-то подобное было у нас с толкованием коммунизма, когда количественные показатели (например, по выплавке стали и чугуна, перевода колхозов в совхозы и т. п.) трактовались как признаки прихода качественно нового коммунистического общества. В обоих случаях мы имеем дело с суррогатом и реального, и ирреального: пишем и говорим о предмете, которого еще нет, но настолько верим в его существование, что границы между подлинным миром и желаемым (надуманным) миром стираются.

Соответственно, наши научные изыски приближаются по жанру к фэнтези, поскольку (если взять наш случай) речь идет не столько о постиндустриальном, сколько о доиндустриальном обществе. И здесь почему-то для наших ученых, в большинстве своем чрезвычайно педантично относящихся к западному опыту, даже он не является примером. В частности, не берется в расчет то обстоятельство, что квалификационный стержень западного общества составляют субъекты сложного высококвалифицированного труда [185, 186].

Доминирование количественного подхода мало способствует осознанию того, что путь к «обществу услуг» пролегает не через простое сокращение (оптимизацию) производства, а через его *небывалое наращивание и качественное преобразование в высокотехнологическую систему*. «В постиндустриальном обществе на передний план выходят показатели, характеризующие развитие высоких технологий, темпы обновления производства» [84, с. 39]. Примерно так и происходит в развитых странах. Потому и выходит, что нас окружают товары «обществ услуг», начиная от иголок и заканчивая наукоемкими средствами производства. Услуги не ограничиваются стрижкой волос. В этом, возможно, таится секрет западного постиндустриализма.

Другой, усеченный, «обслуживающий» тип постиндустриального общества легко обнаруживается в Африке, а теперь, видимо, и у нас, несмотря на некоторые позитивные перемены в производстве.

Кроме того, передовой постиндустриальный опыт свидетельствует, что лимит научного производственного потенциала, накопленного в индустриальном XX столетии, исчерпывается. Не по этой ли причине в Америке, где куда лучше поставлено дело с производством артефактов с искусственным интеллектом, планируется резкое повышение рабочих мест, снятие ограничений на разработку собственных энергоресурсных резервов, включая сланцы, нефть, газ и уголь (!), возвращение шахтеров (!) к работе? Важным становится то, что в большой мере делается во имя человека. Причем человека труда, о котором у нас изрядно позабыли. Вряд ли новому президенту США вспомнились слова В. И. Ленина о том, что уголь – это настоящий хлеб промышленности. Скорее, пришло понимание производства как сложной динамической системы, в которой центральное место занимает человек – средство и цель; человек, живущий «здесь и сейчас», но в общей временной парадигме «прошлое – настоящее – будущее».

Нам это непривычно. Прошлое мы проклинаем, настоящее игнорируем, будущее превозносим. Мы бредим будущим. Если всмотреться в некоторые труды отечественных исследователей, в том числе по педагогике, то складывается впечатление, что мы давным-давно живем в постиндустриальном обществе – в своеобразном неоконмунизме, главный признак которого – отсутствие индустрии (промышленности, производства).

Не по этой ли причине в свое время президент Б. Обама призывал покончить с «дебилизацией» страны, осуществляемой «тестовым» образованием? Мы же с этими тестами далеко поскакали.

Неисправимые мечтатели, мы вообще любим перескакивать исторические вехи. Относительно недавно (по историческим меркам) пытались перепрыгнуть в коммунизм, сегодня рвемся в постиндустриализм. Как о сбывшейся реальности рассуждаем о внедрении систем искусственного интеллекта, в том числе в образовании. Говорим об «умирании» профессий, включая профессию педагога. Рассуждаем о необходимости приспособления целей образовательных к новым реалиям, задаваемым, главным образом, потребностями производства. Интересы же «предмета воспитания» – Человека, как правило, в расчет не берутся: есть официанты и клерки, которых, впрочем, тоже чуть ли не завтра не станет.

Проблема исчезновения профессий – сегодня любимое дискуссионное блюдо чиновников от образования, да и ученых от него же. Вся образовательная политика сообразуется с изменяющимися запросами работодателя в тех или иных профессионалах. А где человек, личность? Где принцип гуманизма? Где так называемый личностно ориентированный подход?

В конце концов, даже в Законе об образовании черным по белому выведено: «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [158]. На первом месте стоят интересы человека, его интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое (и т. д.) развитие как личности, индивида, а не «интересы» профессий, и даже не интересы работодателей, которые, вполне возможно, проживают вообще на других континентах, так как профессиональная миграция у нас зашкаливает. На первом месте располагаются знания, умения, навыки и ценностные установки, а не пресловутые компетенции, которые затмили все и вся в нашей образовательной теории и практике.

III. Закон отрицания отрицания определяется философами как один из основных законов диалектики, характеризующий направление процесса развития, единство поступательности и преемственности в развитии, возникновения нового и относительной повторяемости некоторых моментов старого.

Научный аналог закона отрицания отрицания – принцип соответствия, впервые примененный Н. И. Лобачевским при создании своей неевклидовой геометрии. Но в ранг методологического инструментария возвел его Н. Бор. Согласно принципу соответствия, смена одной теории другой обнаруживает не только различие, но и преемственность между ними, т. е. ценности теории носят непреходящий характер. Отсюда рукой подать до кумулятивного принципа, в соответствии с которым всякое «новое» лишь добавляется к массе ранее созданных систем, увеличивая их общее разнообразие [214, с. 118].

Применительно к педагогике важнейшая эвристическая функция закона отрицания отрицания заключается в отражении факта преемственности (взятой в ее вертикальном и горизонтальном аспектах) как действенного системообразующего фактора, способствующего созданию педагогических условий осуществления целостных процессов в теории и практике образования. Именно к образовательной деятельности в большей мере применим известный тезис ненужности «зряшного», «голового» отрицания: новые педагогические концепции дополняют уже имеющиеся, не обесценивая их. Например, выдвижение интеграции в качестве ведущей закономерности современного образования и педагогики не может являться причиной отмены межпредметных связей.

Однако в отношении актуальных сегодня понятий «инновационные парадигмы» и «традиционные парадигмы» слышен хор положительных эмоций в адрес первых и отрицательных в отношении вторых. Инновационные парадигмы наделяются только хвалебными эпитетами и характеристиками, мол, способствуют автономизации и индивидуализации личности, ее саморазвитию, самоактуализации и самореализации, ее самоосуществлению, самоидентификации, самоопределению, саморегуляции и т. д. и т. п. Помимо этого, они содействуют формированию таких качеств автономизированной личности, как смысловитворчество, избирательность, рефлексия, самооценочность, самодостаточность... Сплошные «кисельные берега» и «молочные реки». Традиционные парадигмы, напротив, чуть ли не демонизируются. В чем только их не обвиняют! И в том, что они отчуждены от личности, и в том, что они авторитарны и тоталитарны, формируют слабодушных людей, «винтиков», превращая их в социальные машины, бездумно выполняющие волю общества и государства, которые почему-то подспудно объявляются чуть ли не смертельными врагами личности и т. д. и т. п.

Порой ученые всерьез рассуждают о том, в какой мере, скажем, популярные системы обучения Л. В. Занкова и В. В. Давыдова не дотягивают до современного личностно ориентированного обучения. При этом не берут в расчет некоторые обстоятельства.

Во-первых, Л. В. Занков и В. В. Давыдов десятилетиями разрабатывали и апробировали свои идеи, тогда как сегодняшние «инновации» – это зачастую наспех состряпанные концепции на злобу дня, не

имеющие под собой никакой серьезной эвристической и методологической базы, кроме суперинновационной задачи – любым способом «отменить» прошлое.

Во-вторых, от добавления к традиционному понятию «развивающее обучение» лексемы «лично» оно не станет более лично ориентированным.

В-третьих, традиционным нередко нарекается весь прошлый педагогический опыт человечества, а значит, обструкции подвергается все, чего оно достигло за тысячелетия в сфере образовательной деятельности. Получается, что в ногу с прогрессивным развитием педагогики шагают только сегодняшние чудо-инноваторы от образования. А все его представители, жившие до них (среди которых немало гениальных учителей человечества), шли не в ногу с прогрессом и только тем и занимались, что изводили педагогической муштрой своих воспитанников.

Мы нарисовали несколько утрированную картину. Однако при чтении отдельных работ по педагогической инноватике вполне может случиться, что именно такой она и предстанет перед глазами читателя. Чего стоят одни только мрачные зарисовки советской «тоталитарной» педагогики! Некоторые из них выглядят ужаснее самых ужасающих триллеров. Как говорится, там диалектикой и не пахнет. А пахнет поднадоевшим душком так называемой «идеологической целесообразности» и не менее приевшейся «традицией» непримиримой борьбы со своим прошлым. Беспощадная же логика диалектики свидетельствует: чем сильнее представители «нового» поносят «старое», раскрывая его неглиже, тем больше это «новое» идентифицируется с самыми неприглядными сторонами «старого». Оправдывает себя одна из интерпретаций Вселенского закона «Подобное тянется к подобному», которая гласит: «нося в себе негативную энергию, мы притягиваем к себе негативную информацию».

В конечном счете, подвергается сомнению все наше прошлое, да и настоящее в общем-то тоже. Поэтому нередко «портфолио» образовательных инноваций чуть ли не полностью заполняется зарубежными приобретениями, которыми щедро снабжают наше педагогическое сообщество органы государственного управления образованием. При всем этом мало кто задается вопросом защиты социокультурного пространства отечественной школы.

Может, стоит прислушаться к словам выдающегося интеллектуала современности А. Вассермана? *«В первую очередь я бы отменил все реформы за последние 30 лет, постарался бы привести наше образование к тому состоянию, в котором оно пребывало в 1960–70-е годы, добавил бы к этому несколько новых методик обучения, разработанных в 1970–80-е годы»* [<http://www.aif.ru/society/39857>]. Что вы скажете на сей счет, дорогой читатель? Радикально? Спорно? Правильно?

3.2. Диалектический инструментарий разработки метода восхождения абстрактного к конкретному в дидактике В. В. Давыдова

Материалы предшествующего параграфа дают основания и автору, и читателю согласиться с тем, что у педагогики исторически складывались особые отношения с такой важнейшей составляющей философии, как диалектика – наука о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления. Игнорирование этих законов, замена их некими субъективными, персональными методологиями ведут к размыванию самой методологии как научной области [108]. В итоге «из-за искаженного понимания целей и ценностей образования предлагаются неверные конечные ориентиры и соответствующие этому пониманию критерии, показатели и способы учета результативности образования: “остаточные” знания в вузе, тестовые проверки знаний и типовых умений в школе» [82, с. 18].

Поскольку развитие является важнейшей категорией не только диалектики, но и педагогики, вполне закономерно, что В. В. Давыдов, создавая свою концепцию развивающего обучения, в качестве ее эвристического фундамента избрал диалектическую логику и теорию познания. Исходный пункт обоснования данного выбора – положения о рассудочном (эмпирическом) и диалектическом (теоретическом) мышлении [61, с. 129–130]. Изложим их в обобщенном виде.

Рассудочное (эмпирическое) мышление ориентировано на расчленение и сравнение свойств явлений и предметов. Его ведущим принципом выступает формальная общность, результатом деятельности – частные обобщения, основной функцией – классификация предметов. Рассудочное мышление имеет дело с внешним, «видимым» миром: процесс познания как бы скользит по поверхности изучаемых объектов. «Растекается мысль по дереву», не проникая внутрь его. Бо-

лее того, для такого мышления задача проникновения в сущность изучаемых предметов является невыполнимой миссией. Оно в основном действует на уровне здравого смысла и плохо приспособлено к созданию нового знания.

Диалектическое (теоретическое) мышление – детище разума. Оно выходит за рамки непосредственной «инвентаризации» явлений и предметов, вскрывая их сущность, внутренние отношения, переходы, движение, развитие, генетические связи с целостной системой, т. е. позволяет рассматривать вещи согласно их собственной природе. Диалектическое мышление способно вмещать в себя противоречия, в частности, абстрактные и конкретные характеристики. Его исходным принципом выступает содержательное обобщение.

Задача школы, считал В. В. Давыдов, состоит в том, чтобы преломить и выразить принципы диалектического мышления в технологии развертывания учебного материала, способах и средствах организации познавательной деятельности учащихся и формирования у них необходимых понятий.

Ведущим методом при этом должно стать *восхождение от абстрактного к конкретному*, что дает возможность понять и усвоить суть изучаемых объектов, осознать их внутренние противоречия и закономерности.

Понятие абстрактного (лат. *abstractio* – отвлечение, удаление) характеризуется философами следующим образом [90, 155, 211 и др.]:

а) мысленный образ, полученный путем отвлечения от тех или иных несущественных свойств предмета с целью выделения его существенных признаков;

б) теоретическое обобщение, позволяющее отражать основные закономерности исследуемых явлений, изучать и прогнозировать новые закономерности;

в) частичное, односторонне неполное проявление конкретного, относительно самостоятельное образование, мнимо независимый его момент.

Несмотря на определенные нюансы в толковании абстрактного, имеются традиции выделения его общих существенных признаков:

а) *отвлеченность* от несущественного, малозначимого, второстепенного;

б) *односторонность*.

Оба признака равно важны для понимания абстрактного. Доказывая значимость первого из них, можно сослаться на известное высказывание В. И. Ленина: «Говоря Иван есть человек, Жучка есть собака, это есть лист дерева и т. д., мы отбрасываем ряд признаков как случайные, мы отделяем существенное от являющегося» [126, с. 318]. Хотя, цитируя Э. В. Ильенкова, уточним: «слово еще не есть понятие, речь еще не есть мышление. В противном случае, по остроумному замечанию Л. Фейербаха, величайшие болтуны были бы величайшими мыслителями» [91, с. 45].

В контексте сказанного появляется искушение признать более показательным признаком абстрактного его односторонность. Так, Г. В. Ф. Гегель считал: мыслить абстрактно – значит «видеть в убийце только одно абстрактное – что он убийца, и называнием такого качества уничтожить в нем все остальное, что составляет человеческое существо» [39, с. 388–394]. Рискнем применить данное положение к педагогике: мыслить абстрактно – значит видеть в неуспевающем школьнике или студенте только плохого ученика. Но при этом игнорировать, например, то, что он является хорошим мастером в каком-либо деле, «добрым малым», успешным спортсменом. Э. В. Ильенков называет абстрактное синонимом односторонности знания. Но односторонность абстрактного – это все же лишь внешнее проявление его сущностной природы. На самом деле именно сущностность выражает суть абстрактного, ибо, как справедливо заметил кто-то из великих, бессознательные абстракции производят и животное.

Наличие «внешнего» и «сущностного» толкования признаков абстрактного подтверждается фактами различения философами абстрактного «в самой действительности» и в познании. В первом случае оно есть выражение неполноты, неразвитости и ограниченности любого фрагмента действительности, поскольку он берется сам по себе, в отрыве от опосредующих его связей или своей последующей истории [211].

В познавательном процессе абстрактное выступает в двух качествах [61, с. 48]:

- а) начальный пункт познания, генетически исходное основание;
- б) результат познания в виде законов и теоретического обобщения.

«Законы и теоретические обобщения», с одной стороны, и «неразвитость и ограниченность», с другой стороны, казалось бы, противоположные понятия. Но те и другие характеризуют абстрактное.

Неоднородная природа абстрактного допускает возможность выделения отрицательной и позитивной его сторон.

Отрицательная абстрактность характеризуется односторонним, неразвитым, ограниченным, фрагментарным, поверхностным пониманием действительности. Это дает основание говорить о существовании «дурной абстрактности». Ее пример из работы Г. В. Ф. Гегеля «Кто мыслит абстрактно?» приведен выше. Подобными образчиками пестрит современное образование в России. В частности, предпринимаются попытки построения абстрактной педагогики, не учитывающей особенности конкретной ситуации, а основанной на сомнительных заимствованиях:

- полуэкспериментальные образовательные начинания, используемые на Западе в рекомендательном формате, у нас приобретают форму официальных решений, предназначенных для тотального выполнения всеми образовательными учреждениями;

- педагогические идеи, рассчитанные на утонченный вкус образовательных «гурманов» и особые группы, у нас распространяются практически на всю образовательную сферу;

- парадигма образования, специфическая для Запада, в оптовом формате «спускается» на российские экономические, социальные и образовательные реалии.

Формой проявления «дурной абстрактности» является также увлечение сегодняшних педагогов свойствами личности, которая упорно «конструируется» методами функциональной психологии опять же без учета наших социальных и ментальных особенностей. Своеобразие этой личности сводится к набору «характеристик», выявленных в процессе сомнительных психологических исследовательских процедур. Продвигаемый и пропагандируемый ныне компетентностный подход тоже часто сопровождается навязчивым сервисом функциональной психологии, сводящей человека к суммарному набору качеств, измеряемых тестами. Нередко представители такой психологии выступают едва ли не в качестве шаманов, когда на основе тестовых манипуляций берутся фактически предсказывать судьбу человека.

О пагубности психологических экспериментов с людьми выдающиеся представители русской науки предупреждали и продолжают предупреждать по сей день. Так, Г. И. Челпанов с опасением высказывается о плодящемся дилетантизме в психологии, а Л. С. Выготский выступает против распространения фельдшеризма в психологии [193].

Крупнейший современный отечественный психолог В. П. Зинченко признается, что сам никогда не взялся бы за психологическую диагностику по причине понимания ответственности, сложности задачи и скудности средств ее решения [87]. Однако тысячи практикующих психологов от образования берутся, причем без каких-либо колебаний и сомнений, «раздирая» человека на свойства, качества и склонности в угоду современной абстрактной педагогике, ориентированной на формирование «частичного», «абстрактного» человека. Как нежелательное явление характеризует «чистую» вневременную абстракцию и В. И. Загвязинский [78, с. 30].

В. В. Давыдов, со своей стороны, отмечает, что «при абстрактном толковании собственной деятельности ребенка, тем более при отрыве процесса развития от воспитания и обучения, неизбежен тот или иной вид педоцентризма или противопоставления нужд “природы” ребенка и требований воспитания» [61, с. 48].

Позитивное абстрагирование имеет в истории педагогики немало положительных примеров. Так, в методологии анализа существуют разработки «исходных абстракций» – «клеточек» той или иной образовательной сферы, заключающих в себе все богатство действительного развития изучаемой области. Каждая из них содержит ядро основного противоречия системы, порождающего, по В. И. Загвязинскому, внутренние импульсы движения и развития. В виде подобной «клеточки» могут выступать «педагогическое воздействие» (Л. А. Левшин), «педагогическое отношение» (А. П. Сидельковский) и др. Весьма перспективным оказывается выделение в качестве генетической единицы обучения и «учебно-познавательной задачи». Также роль исходной абстракции в «многоэтажной» педагогической науке могут сыграть «движущие силы учебного процесса» [77, 81].

Применение «абстрактного подхода» способствует интеллектуальному развитию личности в методической системе Е. Н. Кабановой-Меллер, разработавшей следующие приемы понятийной абстракции [94]:

1. *Прием изолирующей абстракции* основан на выделении существенных признаков изучаемых явлений. Например, в процесс освоения понятия трапеции учащимся демонстрируют различные фигуры с заданием указать, являются ли они трапецией. Следуя алгоритму, школьники выполняют ряд действий: вспоминают существенные признаки трапеции, выраженные в определении (четыреугольник, у ко-

торого две стороны параллельны и две не параллельны); вычленяют их в соответствующих геометрических фигурах, отбрасывая (не беря во внимание) так называемые несущественные признаки (величину фигуры, длину сторон и т. д.); в соответствии с этими действиями дают ответ – можно признать данную фигуру трапецией или нет.

2. *Прием противопоставляющей абстракции.* Работая с тем же понятием трапеции, учащиеся вспоминают не только ее существенные признаки, но и несущественные, которые могут варьироваться (допустим, разная форма трапеции в определенных пределах); в соответствующих геометрических фигурах вычленяют их существенные признаки, одновременно отмечая несущественные, но осознавая их как частные, варьирующиеся (скажем, форма удлинена по вертикали и т. д.); затем делают вывод, является ли данная фигура трапецией.

В. В. Давыдов также выделяет *позитивную исходную абстракцию*. Он определяет ее как исторически простое, противоречивое и существенное отношение воспроизводимого конкретного или как неразвитое начало развитого целого – исток, из которого берет начало и развивается все остальное. Синонимы такой абстракции – это «конкретная абстракция», «конкретно-всеобщее отношение – объективная клеточка исследуемого целого», просто «клеточка» или «содержательная абстракция». В своей совокупности они отражают вполне определенное созерцаемое отношение целостной системы.

Содержательная абстракция может выступать в двух ипостасях:

а) объект неразвитый, простой и однородный, не «успевший» приобрести необходимые расчленения, иначе говоря, генетически исходная абстракция некоторого целого;

б) объект, лишенный на определенной ступени развития своих специфических показателей, т. е. различия его нивелируются при реальном сведении частных видов объекта друг к другу.

Кроме того, В. В. Давыдов использует термин «абстракции эмпирического типа» (предназначенные лишь для построения классификации предметов) [61].

Понятие конкретного – это единство многообразного. Такое краткое и емкое определение ему дал К. Маркс. Конкретное выступает и отправным пунктом познания, и его итогом. Как отправной пункт оно символизирует реальность, взятую в качестве предмета исследования. Как конечный пункт познания отражает многообразные взаимосвязи действительности в системе понятий, суждений, умозаключений.

Можно ли говорить о «дурном конкретном»? Безусловно, например, когда требование всесторонности понимается не диалектически, а эклектически. В этом случае исследователь в стремлении к конкретному пытается воспроизвести «все без исключения эмпирические подробности, имеющие место в чувственно-данном существовании предмета и так или иначе связанные с исследуемым предметом» [92, с. 52].

Каковы последствия подобной конкретизации?

Во-первых, содержание конкретного сводится к непосредственной чувственности. Критерием истинности становится чувственная достоверность, освещенная формально-логической правильностью. В итоге – дремучий эмпиризм: верифицируется лишь то, что наблюдается, ощущается и поддается подсчету, а все остальное якобы от лукавого. Подобного рода «конкретизирование» для образовательной теории и практики не такая уж редкость. Если, допустим, внимательно присмотреться к некоторым суждениям противников так называемой бездетной педагогики, то выясняется, что всякий «отлет» мысли от образовательной эмпирики можно квалифицировать как оторванность ученого от пресловутой «практики». Что касается «цифровой» стороны научно-педагогических исследований, то здесь существует негласное правило: без математической проработки диссертация по педагогике недействительна.

Во-вторых, маниакальное стремление учета всех сторон изучаемой действительности («не надо-де впадать в односторонность, нужно учитывать и то, и это, и пятое, и десятое») – верный путь к «дурной абстракции». При таком подходе внешне создается иллюзия наиконкретнейшего рассмотрения, а на деле это есть способ увести мысль в сторону от главного, от решающего, определяющего, способ похоронить главное под грудой рассуждений о второстепенных деталях, имеющих действительное, но несущественное отношение к предмету рассмотрения [92].

Отношения между абстрактным и конкретным носят диалектический характер. Не бывает абстрактного без конкретного, конкретного – без абстрактного. Более того, то, что предстает в одном дискурсе «конкретным», в другом может оказаться на самом деле «абстрактным». В. В. Давыдов очень точно подметил диалектический, неоднозначный характер таких отношений: «В конечном счете “конкретность” или “абстрактность” знания зависят не от того, насколько

они близки к чувственным представлениям, а от своего объективного содержания» [61, с. 126].

Чрезвычайно значим здесь критерий целостности знания, его соотнесенности с другими положениями, характеризующими ту или иную целостность. Если явление или предмет рассматриваются безотносительно к некоторому целому, как внешне обособленное и самостоятельное, по мысли В. В. Давыдова, то это будет лишь абстрактное знание. И ничто ему не поможет: ни обилие наглядно-расцвеченных фактов, ни поражающее воображение своей масштабностью количество примеров и иллюстраций. Напротив, если явление или предмет берутся в единстве с целым, рассматриваются в связи с другими его проявлениями, в связи с его сущностью, со всеобщим источником (законом), то это будет конкретное знание, хотя бы оно и выражалось с помощью самых «отвлеченных» и «условных» символов и знаков [61].

При рассмотрении понятий «абстрактное» и «конкретное» в диалектической логике В. В. Давыдов ссылается на суждение Г. В. Ф. Гегеля о том, что разумное, представляющее собой нечто мысленное и притом абстрактное, есть вместе с тем и нечто конкретное, потому что оно не простое формальное единство, а единство различных определений [61].

Разделяя и одновременно сближая друг с другом абстрактное и конкретное, В. В. Давыдов рассматривает их как необходимые составляющие мышления, способные пересекаться в своих функциях на основе принципов взаимодополнительности и парадоксальности. При этом он делает ссылку на классиков, в частности, на высказывание В. И. Ленина о том, что научные абстракции отражают природу глубже, вернее, полнее, чем чувственно данная конкретность. Еще парадоксальней выглядит формулировка Ф. Энгельса, которую тоже приводит В. В. Давыдов: общий закон изменения формы движения гораздо конкретнее, чем каждый отдельный «конкретный» пример этого [61].

Приступим непосредственно к анализу метода восхождения от абстрактного к конкретному, рассмотрению его дидактических основ и технологии применения в педагогической системе В. В. Давыдова. Суть данного метода заключатся в *последовательном переходе от абстрактных представлений о действительности к все более конкретному ее воспроизведению в теоретическом мышлении.*

Впервые этот метод использовал Г. В. Ф. Гегель для построения своей философской системы. Поступательное движение познания, отмечал он, характеризуется тем, что начинается с простых определенностей, а последующие определенности становятся все богаче и конкретнее.

Дальнейшее развитие данный метод получил в марксистской философии, где он представлен как способ, при помощи которого мышление усваивает конкретное и воспроизводит его как духовно конкретное [140, с. 727]. Классическим примером применения способа восхождения от абстрактного к конкретному служит «Капитал» К. Маркса. Каждое отдельное обобщение в этой работе производится на строго объективном основании. Каждая предыдущая абстракция создает основу для последующей.

В отечественной педагогике метод восхождения рассматривается как исследовательский и организующий учебно-познавательную деятельность. В первом случае он выступает в качестве высшего этапа исследовательского процесса по «развитию педагогики в строгую научную теорию», по В. И. Загвязинскому. Еще в 1960-е гг. М. А. Данилов утверждал: «В связи с тем, что исследование теоретических основ педагогики и, в частности, вскрытие исходной абстракции, позволяющей познать логическое движение педагогики как отражение реального педагогического процесса воспитания, т. е. научное решение логического и исторического в педагогике, еще ждет своих исполнителей, педагоги-исследователи пытаются подойти к решению этой задачи “в частном виде”» [61, с. 16].

В процессе «развития педагогики в строгую теорию» выделяют три основных стадии:

- 1) создание эмпирической системы педагогических знаний;
- 2) формирование системы субординированных педагогических категорий;
- 3) построение теоретической системы на основе восхождения от абстрактного к конкретному.

Успех применения метода восхождения заключается в последовательном и исчерпывающем выполнении следующих операций [78, с. 58]:

- 1) вычленение элементарной структурной единицы учебного и воспитательного процессов посредством анализа противоречивой природы исходных категорий педагогического процесса;

2) наблюдение за тем, как элементарные генетические единицы на основе разрешения ряда существенных противоречий развиваются в структурные единицы учебно-воспитательного процесса;

3) «вычерпывание» всего богатства связей и тенденций развития структурных единиц, образующих педагогический процесс в его конкретном виде.

Надо сказать, что указанные операции действенны и на уровне проектирования образовательной деятельности. Об этом свидетельствуют, в частности, довольно продуктивные попытки формирования познавательной самостоятельности учащихся путем выделения «клеточки» с соответствующим названием и отслеживания постепенного развития этой элементарной единицы в продуктивно используемые методы познавательной деятельности [78, с. 58].

В концепции В. В. Давыдова метод восхождения от абстрактного к конкретному становится непосредственным инструментом субъектов образовательной деятельности – учителя и ученика [61, с. 148].

Воспроизведем описание педагогической версии реализации данного метода поэтапно.

Этап 1. Анализ учащимися (с помощью учителя) содержания учебного материала с целью выделения в нем исходного общего отношения – первичной абстракции. Фиксируя в какой-либо знаковой форме выделенное исходное общее отношение, школьники тем самым строят содержательную абстракцию изучаемого предмета.

Исходное отношение – это та самая «клеточка», о которой говорилось выше, поэтому необходимо учитывать ее принципиальные позиции [78]:

а) «клеточка» есть результат последовательной абстракции, доведенной до границы, за которой уже не существует более простого образования, выражающего сущность и специфику рассматриваемой системы;

б) она сохраняет в элементарном виде наиболее существенные элементы, связи и противоречия развивающегося целого;

в) может существовать до, вне и независимо от своих более развитых форм.

Этап 2. Использование содержательной абстракции для последовательного выведения (с помощью учителя) других, более частных абстракций и для объединения их в конкретном учебном предмете.

Этап 3. Удвоение учебного материала на той основе, что исходные мыслительные образования превращаются в понятие, фиксирующее некоторую «клеточку» дисциплины, и та в последующем служит учащимся общим принципом их ориентации во всем многообразии фактических знаний, которые в понятийной форме они должны усвоить путем восхождения от абстрактного к конкретному.

Важнейшими механизмом восхождения является раскрытие противоречий внутри отношения, фиксируемого в исходной абстракции, и синтезирование изучаемых данных о предмете.

Конкретизируя перечисленные этапы, В. В. Давыдов выдвигает следующие установки [60, 61]:

- усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями, т. е. последние выводятся из общего и абстрактного как из единой основы;

- знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, усваиваются путем анализа условий их происхождения, благодаря чему становятся необходимыми;

- при выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь, прежде всего, обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру изучаемого объекта;

- данное отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных графических или буквенных моделях, позволяющих постигать свойства объекта в чистом виде;

- учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем в таком единстве, которое обеспечивает мысленные переходы от всеобщего к частному и обратно;

- учащимся необходимо уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и в обратном направлении, от одного вида обобщения к другому.

Обозначенные установки могут быть реализованы путем выполнения в ходе решения учебной задачи ряда действий.

1. *Преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения (основания) изучаемого объекта.* Суть преобразования заключается в поиске, обнаружении и выделении вполне опреде-

ленного отношения к некоторому целостному объекту. Данная мыслительная процедура первоначально осуществляется в предметно-чувственной форме при совместном выполнении группой школьников под руководством учителя распределенных между ними учебных действий. Постепенно происходит интериоризация коллективной работы, переход к индивидуально осуществляемому решению учебных задач. При этом производится такое предметное преобразование величин, с помощью которого в них обнаруживается кратность отношения («равно», «больше», «меньше»). Ученик находит некоторую третью величину (мерку), с помощью которой можно установить кратность двух исходных величин, требующих разностного сравнения. Например, исходные величины A и B не могут быть сравнены непосредственно. Условия задачи преобразуются ребенком так, чтобы он мог найти некоторую величину C , применение которой позволяет ему выяснить, сколько раз она «укладывается» в A и B . Подобный поиск дает возможность учащемуся определить кратное отношение исходных величин, которое можно записать с помощью формул

$$\frac{A}{C} \text{ и } \frac{B}{C}$$

где черта между буквами обозначает кратность.

2. *Преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде» и построение на этой основе частных задач, решаемых общим способом.* Действие направлено на устранение противоречия между реальными условиями задачи, «заслоняющими» отношение частными признаками, и его моделью, где оно выступает в чистом виде. В результате такого преобразования выясняются сведения о свойствах всеобщего отношения как такового, без «затемнения». Это очень важно при знакомстве первоклассников с миром чисел, общие свойства которых осваиваются еще до изучения материала о многообразии их частных проявлений. В качестве примера мы можем привести задание представить в виде отрезков прямой каждый элемент равенства $a + b = c$.

В процессе его выполнения дети начинают понимать, что независимо от очередности выбора отрезков длина последнего не может быть произвольной – она зависит от размеров других отрезков. Так учащимся открывается фундаментальное свойство математических

структур – однозначность. Затем происходит конкретизация особенностей этого свойства. Дети обнаруживают, что когда 3-й отрезок изображает значение целого, то для определения его длины нужно сложить уже имеющиеся отрезки, и, наоборот, когда он выступает как часть, надо из длины отрезка – целого вычесть размер отрезка произвольно взятой части.

3. *Построение системы частных задач, решаемых общим способом.* Это логическое продолжение предшествующего преобразования. На основе выделенного чистого, всеобщего отношения («клеточки») выводятся системы различных частных задач, при решении которых учащиеся конкретизируют ранее найденный общий способ – происходит уточнение изучаемого понятия. Ценность данного действия заключается в формировании у школьников общего способа решения целого класса конкретно-частных задач, воспринимаемых ими как варианты исходной учебной задачи. Например, ученику, овладевшему способом измерения величин и получившему определенный результат при его использовании, учитель предлагает повторить измерение. Но теперь оно должно производиться с изменением какой-либо определенной операции с правильной на неправильную. Допустим, при отливании воды один раз можно наполнить меру до краев, а другой раз – частично, или сначала при каждом наполнении меры называть числительное, а при последующих – не при каждом и т. д. Выясняя причины изменения ранее полученного результата при повторном выполнении задания, ребенок приобретает навыки выделения и усвоения конкретных операций, необходимых для правильного измерения [61, с. 154–157, 178–188].

Осуществление перечисленных действий ориентировано на раскрытие происхождения усваиваемого понятия. Учебная деятельность напоминает процесс креативного постижения истины, поэтому ее можно назвать квазинаучной, но лишь в том смысле, что учащийся «открывает» уже открытое. Между тем на субъектном уровне мы имеем дело с подлинным исследованием: учащийся получает не готовые знания, а овладевает способом научного познания. Освоение учебного материала происходит дедуктивным путем – от общего к частному. Причем общее и частное образуют диалектическую целостность, составляющие которой тесно взаимосвязаны.

Анализ исходных положений метода восхождения от абстрактного к конкретному в системе В. В. Давыдова позволяет сделать несколько выводов.

Вывод 1. Мысль учащегося целенаправленно движется от общего к частному. Исходный пункт учебно-познавательной деятельности – поиски и фиксирование общей «клеточки» изучаемого материала, из которой выводятся многообразные частные особенности осваиваемого предмета.

Вывод 2. Благодаря использованию метода продвижения от абстрактного к конкретному раскрываются история и смысл подлежащих усвоению понятий. Учение осуществляется посредством выполнения школьниками действий, как бы повторяющих историю открытий научных знаний. Вслед за Э. В. Ильенковым В. В. Давыдов настаивает на том, что учебная деятельность детей должна копировать реальный процесс создания людьми понятий, образов, ценностей и норм. А посему обучение в школе любым дисциплинам необходимо строить так, чтобы в сжатой, сокращенной форме оно воспроизводило исторический процесс порождения и развития знаний.

Э. В. Ильенков и В. В. Давыдов являются основоположниками генетической педагогики. В отличие от *педагогической генетики*, предмет которой – исследование особенностей одаренных людей, *генетическая педагогика* занимается проблемами соотносительности исторического и индивидуального развития, т. е. мышление отдельного человека есть осознание и присвоение им исторически сложившегося деятельностного опыта общности людей.

По мнению В. В. Давыдова, одна из основных слабостей традиционной педагогической психологии заключается в том, что мыслительную деятельность индивида она не рассматривает как генетически усвоенную им функцию подлинного субъекта образования. Он подробно описывает вред штудирования понятий в отрыве от информации об их происхождении. Очень часто в процессе преподавания математики в начальной школе «учитель предлагает детям для выполнения различных операций совокупности уже выделенных единиц, представленных в виде “числовых фигур”. Как и из каких нечисловых предпосылок они возникли, как оформилось и исторически сложилось содержание понятия о числе – это остается вне рассмотрения. Ребенок начинает знакомиться сразу с итогами этого процесса,

имевшего место в истории познания» [4, с. 96]. Однако если в ходе обучения развернуто раскрыть условия происхождения числа, то учащиеся смогут выявить такое предметное содержание этого понятия, которое будет не совпадать со свойствами «числовых фигур», выражающими внешнюю сторону учебного познания.

Итак, сущностное содержание понятия обнаруживается исключительно в процессе знакомства с историей его происхождения. Вместе с тем В. В. Давыдов не отождествляет научное и учебное познание. Учащиеся, конечно, не создают понятий, образов, ценностей и норм общественной морали, а присваивают их в процессе учебной деятельности, но все-таки именно «в процессе ее выполнения школьники осуществляют мыслительные действия, адекватные тем, посредством которых исторически вырабатывались эти продукты духовной культуры» [61, с. 147].

Вывод 3. Формирование целостной учебно-познавательной деятельности происходит в процессе превращения ученика в учащегося, объекта обучения – в субъекта данной деятельности через присвоение им учебного материала. Как и А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов считает, что при преодолении теоретических и практических проблем установления и поддержки связи образования с психическим развитием человека целесообразно наряду с понятиями воспитания и обучения использовать более общее понятие – «присвоение», выражающее существенные отношения индивида и общественного опыта. «Процесс присвоения приводит индивида к воспроизведению в его собственной деятельности исторически сложившихся человеческих способностей. При воспроизведении ребенок осуществляет такую деятельность, которая адекватна (но не тождественна) деятельности, воплощенной людьми в этих способностях» [61, с. 47].

Формированию целостной учебно-познавательной деятельности в системе В. В. Давыдова способствует и то, что в ней в полной мере учитываются закономерности интериоризации – преобразования внешних действий во внутреннее структурирование мыслительного процесса. Первоначальной формой учебных действий является их развернутое выполнение на внешне представленных объектах. При описании протекания интериоризации В. В. Давыдов опирается на положения А. Н. Леонтьева, согласно которым «присвоение, “наследование” индивидом выработанных человечеством знаний, понятий необ-

ходимо требует перехода субъекта от развернутых во вне действий к действиям в вербальном плане и, наконец, постепенной интериоризации последних, в результате чего они приобретают характер свернутых умственных операций, умственных актов» [127, с. 129].

Рассуждая о формировании целостной учебно-познавательной деятельности, нельзя обойти стороной принцип единства сознания и деятельности. В соответствии с ним понятие сознания не может быть рассмотрено в отрыве от понятия деятельности: оно возникает в ней, а затем опосредствует ее. В свою очередь, продуктивная деятельность и ее рефлексия невозможны без участия сознания. Поэтому изучение деятельности (сознания) должно протекать в тесной взаимосвязи с исследованием процессов возникновения и функционирования человеческого сознания (деятельности).

В приложении к учебному процессу данный принцип может быть представлен как единство знания и учебно-познавательной деятельности, знания и мыслительных действий. П. В. Копнин справедливо утверждает: «Знания не возникают помимо познавательной деятельности субъекта, не существуют безотносительно к ней» [105, с. 14]. Следовательно, правомерно рассматривать знания, «с одной стороны, как результат мыслительных действий, который имплицитно содержит их в себе, с другой – как процесс получения этого результата, в котором находит свое выражение функционирование мыслительных действий» [61, с. 147]. Отсюда вывод: понятие является и отражением бытия, и средством мыслительной деятельности.

Любопытный факт: современное учение о технонауке, признающее существование внутренней связи между содержанием понятия и способом его конструирования, во многом близко идеям советской деятельностной психологии вообще и педагогической психологии в частности, в том числе и соответствующим положениям теории В. В. Давыдова.

Еще И. Кант утверждал: «мы не можем мыслить линии, не проводя ее мысленно; не можем мыслить окружности, не описывая ее; не можем представить себе три измерения пространства, не проводя из одной точки трех перпендикулярных друг к другу линий» [97, с. 206]. К сожалению, в современном отечественном образовании в рамках компетентностного подхода фактически осуществляется линия на создание *безмысленной педагогики*. Это проявляется в том, что знания

подвергаются обструкции в угоду функционалу. Придуман даже термин «знаниевая педагогика» – педагогика, призванная, по замыслу его авторов и пользователей, вскрыть «дремучий консерватизм» обучения, построенного на знаниях. Это удивительным образом соседствует с положениями об обществе знаний. Проблема же заключается в гармонизации процессов усвоения знаний с процессами их эффективного применения. Для простого секвестрирования знаниевой составляющей в содержание образования большого ума не требуется. Это упрощенческий подход. Принципиально важно при решении указанной проблемы найти общие точки соприкосновения между двумя необходимостями: необходимостью усвоения знаний и необходимостью овладения технологиями их продуктивного применения. В нашем случае нужна психология консенсуса интеграции, а не психология отбрасывания. Нужна интеграция «в пользу всех», по В. С. Соловьеву, а не ликвидация одной стороны в угоду другой.

Вывод 4. Важным следствием применения предложенного В. В. Давыдовым способа восхождения от абстрактного к конкретному является развитие теоретического мышления. Фундамент этого мышления образует содержательное обобщение, при котором происходит обнаружение генетически исходного, всеобщего основания (отношения) «системы предметов» и выделение из него частных и единичных особенностей системы.

В учебной практике обнаружение всеобщего отношения осуществляется посредством преобразования решаемой задачи. Данное преобразование – главное действие, направленное на поиск, обнаружение и выделение вполне определенного отношения некоторого целостного объекта. Поиск такого отношения и составляет содержание мыслительного анализа, учебная функция которого – формирование требуемого понятия. Это мыслительное действие первоначально протекает в предметно-чувственной области.

Исходной формой учебной деятельности, по В. В. Давыдову, является совместное выполнение школьниками (во главе с учителем) распределенных между ними учебных действий. Как уже говорилось выше, коллективный труд постепенно интериоризируется, трансформируясь в индивидуальную работу по решению учебных задач. Дополним приведенный ранее пример с введением понятия числа понятием величины, определяемым отношениями «равно», «больше»,

«меньше». Именно с его изучения начинается экспериментальный курс математики, поскольку указанные отношения позволяют учащимся производить разностное сравнение предметно представленных величин, а это, в свою очередь, способствует усвоению действия абстрагирования посредством использования буквенных аналогов чисел. Еще до полного постижения понятия числа школьник может фиксировать результаты сравнения с помощью буквенных формул ($a = b$, $a > b$, $a < b$) и производить их преобразования ($a + c > b$, $a = b - c$, $a + c = b + c$), опираясь на соответствующие свойства усвоенных отношений [61, с. 58].

Таким образом, преобладание в образовательной деятельности способа движения от частного к общему, восхождения от чувственно-конкретного к мысленному абстракту, выраженному в слове, прививает эмпирическое сознание (мышление).

Эмпирическое мышление, безусловно, играет важнейшую роль в жизни человека: направленное на сравнение и формальное обобщение, оно позволяет упорядочивать окружающий предметный мир, ориентироваться в нем. Широкое же использование индуктивного подхода (от частного к общему) таит в себе опасность излишней утилитаризации мышления обучающихся, поскольку нацелено преимущественно на выработку рассудочных мыслительных навыков.

Вывод 5. Учение не может быть сведено ни к овладению набором знаний, ни, тем более, к закреплению отдельных учебных действий. Хотя понимание обучающимся учебной задачи, выполнение заданий и самостоятельных действий по контролю и оценке результатов во взаимоувязанном комплексе и должно присутствовать в процессе познания, однако этого мало.

Вывод 6. Необходимо формировать навыки не только индивидуальной, но и совместной учебной деятельности учащихся с другими людьми (учителем, сверстниками). А. Н. Леонтьев обращает внимание на то, что развитие ребенка происходит как через совершенствование его личной предметной деятельности, так и через усложнение связей, видов общения. Поэтому требуется создание развернутой сети коммуникаций обучающихся с окружающими, направленной на освоение различных способов позитивной совместной деятельности, включающей в себя взаимопонимание и умение ставить общую задачу, обсуждение и конструктивное сопоставление предлагаемых уча-

стниками возможных ее решений, нахождение устраивающего всех варианта, осуществление взаимоконтроля. Следствием активного взаимодействия субъектов образовательного процесса, приобретения ими способностей оценить работу другого участника и через его мнение свою собственную станет появление у обучающихся мотивации к сотрудничеству и совершенствованию своей кооперации с другими людьми. Следовательно, при формировании учебной мыследеятельности школьников приоритетная роль отводится диалогу, дискуссиям, коллективному деловому общению.

Вывод 7. Обучающийся как субъект индивидуальной и совместной учебной деятельности должен быть готов к выражению своего отношения к происходящему и, соответственно, к выбору оптимальной стратегии своего поведения. В случае индивидуального (рефлексивного) позиционирования происходит формирование точки зрения обучающегося относительно самого себя, а в случае межличностного взаимодействия реализуется интерактивное позиционирование, в котором участники определяют отношение друг к другу.

При выработке готовности обозначить собственную позицию и избрать конструктивную стратегию поведения необходимо учитывать и то обстоятельство, что в ходе процесса познания учебные действия могут обретать для ребенка новый смысл и перерасти в иную деятельность, отличающуюся от предыдущей. При этом вероятны «сдвиг мотива на цель», т. е. рождение новых мотивов на основе старых целей. Следовательно, любой учебный предмет должен не только включать в себя систему понятий, подлежащих усвоению, но и содержать указания на те способы деятельности, которые должны быть приобретены школьниками при усвоении этих понятий.

Однако просто наделять учащихся правом самостоятельной учебной деятельности недостаточно. В системе В. В. Давыдова предполагается целенаправленное последовательное формирование у воспитанников как умений выполнения учебных действий своими силами, так и, в первую очередь и прежде всего, навыков применения различных методов и видов самоконтроля и самооценки, приемов самостоятельного перехода от одних компонентов учебной деятельности к другим, доказательства правомерности выдвигаемого варианта решения учебных задач.

Вывод 8. Реализация метода восхождения от абстрактного к конкретному должна обеспечиваться соответствующими методическими средствами и условиями. К числу таковых относятся следующие [103, с. 86–88]:

- проблемное изложение знаний, при котором педагог предлагает ученикам не знание с определенным готовым решением, а вопрос;
- свобода выбора и вариативность домашних заданий, имеющих творческий характер;
- наличие возможностей преобразования условий учебной задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
- наличие возможности преобразования модели отношения для изучения его свойств в чистом виде;
- построение системы частных задач, решаемых общим способом;
- контроль за выполнением предпринимаемых действий;
- оценивание усвоения общего способа как результата решения конкретной учебной задачи;
- определение качества и объема работы с точки зрения индивидуальных особенностей учащихся;
- оценивание персонального развития ученика в целях совершенствования его дальнейшей учебной деятельности;
- определение показателей теоретического уровня образования, среди которых не только заученные знания и освоенные практические умения, но и научные понятия, художественные образы, нравственные ценности;
- выбор средств, стимулирующих потребность в познании, активизирующих развитие личности каждого учащегося и др.;
- целостный подход к формированию мотивационной, операциональной и контрольно-оценочной сфер личности и деятельности обучающихся.

Итак, внедрение в образовательную практику метода восхождения от абстрактного к конкретному, положенного в основу концепции развивающего обучения В. В. Давыдова, преследует гуманистические цели всестороннего гармоничного развития человека. Данный метод противостоит «абстрактной педагогике», которая получила широкое распространение в современной образовательной практике и для которой характерно внедрение новаций без учета конкретных особенностей ареала их реализации. К сожалению, после стольких лет неуспеха

танной борьбы под священными знаменами деполитизации и деглобализации верх одерживает идея некой политико-идеологической целесообразности.

Методологической основой подобной идеи выступают дискурсы отечественной инновационной мифологии.

1. *Дискурс инновационного шовинизма*: всякое новое лучше старого.

2. *Дискурс ксеномании*: чужое лучше своего. Зиждется на отражательной (non-креативной) методологии, ориентированной на копирование и купирование уже имеющихся результатов деятельности других.

3. *Дискурс преобразований*, захлестнувших все стороны образовательной действительности, включая научную сферу, при том, что созидателей критически не хватает. Истина же глаголет: один созидатель стоит тысячи преобразователей (Т. Манн, Дж. Дьюи).

Обобщая вышеизложенное, обозначим ряд наиболее важных философско-педагогических проблем, касающихся применения интересующего нас метода.

Проблема 1. Определение места диалектики среди инновационных методологий, все более активно используемых педагогической наукой и практикой. Обратимся к широко обсуждаемому в последнее время вопросу отношений диалектики и синергетики.

Синергетика зачастую характеризуется как междисциплинарное направление науки, изучающее общие закономерности явлений и процессов в сложных неравновесных системах на основе присущих им принципов самоорганизации. В некоторых определениях особый упор делается на переход систем различной природы от неустойчивого состояния к возникновению в них стабильных и организованных структур. Синергетика органично включает в себя содержание понятия «синергия» (сотрудничество, содействие, помощь, соучастие, сообщничество), выражающего эффект взаимодействия двух или более факторов, который существенно превосходит эффект каждого отдельного компонента в виде их простой суммы.

На основе наиболее авторитетных источников можно выделить три стержневые идеи синергетики:

а) самоорганизация (саморазвитие), допускающая рождение порядка из хаоса;

б) динамическое равновесие, или, вернее, динамическое неравновесие;

в) коллективный эффект («эффект ансамбля»).

В синергетикоориентированной педагогике особое значение приобретает приставка «само-»: акцент сделан на «самосборке» (самонастройке, самовоспитании, самообразовании, самообучении) человека. Положение Ж.-П. Сартра [180] «человек есть то, что он сам из себя делает» в синергетической педагогике звучит так: человек есть то, что он из себя делает путем самоорганизации, причем в сотрудничестве с другими.

С одной стороны, синергетическая ситуация требует диалектического осмысления, что невозможно без обращения к исследовательскому инструментарию диалектики. С другой стороны, диалектике проблематично в полной мере эксплицировать свой эвристический потенциал в педагогике без учета своих фундаментальных характеристик – несводимости и нелинейности, по В. И. Загвязинскому, которые свидетельствуют о том, что педагогическим образованиям имплицитно свойственна синергетичность. В случае с несводимостью срабатывает идея коллективного эффекта, с нелинейностью – идея динамического неравновесия.

В педагогике как нигде действует принцип парадоксальности. Поэтому даже самые благие пожелания и самые совершенные, казалось бы, гуманистические педагогические средства могут дать совсем не гуманный результат. Так, американские матери подавали в суд на известного педиатра Б. Спока за то, что воспитанные по его книгам дети выросли добрыми, хорошими, но не подготовленными к жизни в суровых условиях конкурентной борьбы за достойное существование.

Вернемся к нашим рассуждениям. Итак, диалектика и синергетика в педагогике взаимодополняют друг друга. Их совместное использование делает востребованным уже упомянутое нами «балансирующее мышление», допускающее вместо каузального линейного анализа педагогической действительности возможность широкого маневрирования с помощью различных критериев оценки образовательной реальности: соотнесения, сравнения, сопоставления, экстраполяции, трансформации, обобщения, нахождения сходных характеристик во внешне противоположных друг другу явлениях.

Признавая взаимодополняющий характер отношений диалектики и синергетики, мы должны учитывать специфику их методологической миссии. Так, диалектику мы относим к числу *непосредственных методологий*, которые обладают традиционным набором уже укоренившихся методов, имеющих абсолютную ценность. Строго говоря, диалектика – это не столько наука, сколько метод, но метод

с большой буквы. Синергетика же входит в разряд *опосредованных методологий*. Иначе говоря, синергетика – это, прежде всего, наука, а затем – метод. Хотя и наука с большой буквы – научная констелляция, интегрирующая в себе потенциал множества дисциплин. У диалектики и синергетики разные объемы предметов исследования. Предмет диалектики – *общие закономерности развития природы, общества и человеческого сознания*. Предмет синергетики – *общие закономерности процессов перехода от хаоса к порядку и обратно*.

Но какие бы отличительные признаки мы не выявили между диалектикой и синергетикой, они остаются научно-культурными феноменами, подчиняющимися кумулятивному закону. Суть его в следующем: *всякое «новое» лишь добавляется к массе ранее созданных систем, увеличивая их общее разнообразие*. Например, применительно к философии это означает, что «каждая новая философская концепция лишь присовокупляется к массе созданных концепций, увеличивая общее разнообразие возможных систем» [214, с. 118]. Поэтому явление синергетики в методологическом поле педагогики отнюдь не отменяет диалектику. Более того, диалектико-синергетический симбиоз способствует расширению трендового пространства обеих составляющих.

Проблема 2. Расширение зоны действия развивающего обучения в целом и метода восхождения от абстрактного к конкретному в частности. Под руководством В. В. Давыдова экспериментальная работа по использованию рассматриваемого метода ограничивается рамками начальной школы. Но отсюда вовсе не следует табуирование процессов его применения на других образовательных ступенях, в том числе на вузовском уровне. «Хотя каждому возрастному периоду свойственна определенная ведущая деятельность, – замечает В. В. Давыдов, – это не значит, однако, что в данном возрасте отсутствуют или бывают “ущемлены” другие виды деятельности» [61, с. 59]. Так, учебная деятельность, которая является ведущей в младшем школьном возрасте, весьма востребована и на студенческой скамье. На данном уровне тоже вполне легитимными являются такие новообразования, как *учебная деятельность и ее субъект, абстрактно-теоретическое мышление, произвольное управление поведением*.

По сути, это триада, на которой зиждется дедуктивная логика обучения посредством метода восхождения от абстрактного к конкретному. Убери какой-либо ее элемент из учебного процесса, и он

превратится в тренировку и закрепление тех психических функций, которые возникли еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и т. п.) [60].

В качестве примера реализации в высшей школе метода восхождения от абстрактного к конкретному в первую очередь сошлемся на опыт великих. Начнем с Д. И. Менделеева, чья Периодическая таблица была помещена в учебнике «Основы химии» еще в 1869 г. В основе ее создания лежит метод восхождения, в рамках которого осуществляется переход от простейших «клеточек», как их назвал сам выдающийся химик, к более общим законам. Таблица – это строгая дедуктивная система, обладающая большой предсказательной силой, поскольку свойства простых тел, а также формы и свойства соединений элементов, а потому и свойства образуемых ими простых и сложных тел, по Д. И. Менделееву, стоят в периодической зависимости от их атомного веса [100].

Метод восхождения прослеживается также во вступлении П. А. Сорокина к общему курсу социологии [192, с. 27–32], когда он сравнивает два подхода к чтению лекции: формально-логический и диалектический.

1. В случае формально-логического подхода дается «самый пространственный» ответ на вопрос, что такое социология – это наука об обществе и закономерностях, проявляющихся в общественных явлениях. Дефиниция обозначена, и информационная задача должна быть этим исчерпана, после чего возможны примеры, иллюстрации и т. д.

2. Но П. А. Сорокин не удовлетворен трактовкой. Он говорит о том, что вряд ли можно довольствоваться таким определением: оно – увы! – дает нам немного. Стоит чуть-чуть подумать над ним, как сразу же встают вопросы: а что такое общество? каковы признаки общественных явлений, отличающих их от множества других явлений? будут ли обществом, например, груда камней, муравьиная куча и рой пчел, или обществом будет только собрание или совокупность людей? [192]. По сути, мы имеем дело не с готовым ответом на вопрос, а с дальнейшим развертыванием (переформулированием) проблемы, расчленением ее на более мелкие блоки. Это находит продолжение в дальнейших рассуждениях автора, когда он говорит о том, что если груду камней, лес (и т. д.) мы не будем считать обществом, то встает вопрос: какими чертами характеризуется общество, являющееся предметом изучения социологии и дающее почву для осуществления последней в качестве самостоятельной науки? [192].

3. Затем у П. А. Сорокина следует гипотеза: раз мы говорим об обществе, тем самым мы предполагаем наличие не одной единицы, не одного существа, а по меньшей мере нескольких. Единица, по его мысли, общества не составляет. Следовательно, общество означает прежде всего совокупность нескольких единиц (индивидов, существ, особей) [192].

4. Далее слушателям предоставляется возможность ознакомиться с довольно сложной цепочкой доказательств. «Теперь представим себе, что эти единицы (индивиды, особи) абсолютно закупорены и не имеют никаких сношений друг с другом. Будет ли в этом случае лицо общество? Очевидно, нет. Отсюда вывод: общество означает не только совокупность нескольких единиц (особей, индивидов и т. д.), но предполагает, что эти единицы не изолированы друг от друга, а находятся между собой в процессе взаимодействия, т. е. оказывают друг на друга то или иное влияние, соприкасаются друг с другом и имеют между собой ту или иную связь» [192, с. 27–28].

Итак, в лекции П. А. Сорокина метод восхождения от абстрактного к конкретному представлен следующим образом:

1) генетически раскрывается исходная абстракция – социальные отношения;

2) на этой основе выводятся более частные абстракции – различные определения социологии, символизирующие процесс конкретизации исходной абстракции;

3) производится тотальная конкретизация социальных отношений, которая ведет к «созреванию» «клеточки» учебного предмета – понятия, адекватно отражающего суть социальных отношений в обществе;

4) конечный пункт анализа предмета социологии становится исходным пунктом, т. е. общим принципом присвоения учебного материала по курсу социологии.

Дедуктивную направленность имеют и лекции Р. Фейнмана по физике. Словно следуя конспирологической формуле У. Эко об отсутствии во Вселенной хотя бы одной отправной точки, которая бы не являлась знаком чего-то иного, Р. Фейнман призывает читателя (слушателя) принять то, что весь мир физики, а с ним вся Вселенная зиждутся на «тайно» существующих всеобщих законах (возможно, на одном из них) [207]. Они сокрыты от нашего повседневного внимания, зашифрованы в изучаемых явлениях. Их расшифровка достигается

путем предельной рационализации и конкретизации проявлений действия законов. Так, по ходу наблюдения за изображением скопления шаровидных объектов, каким-то образом удерживаемых вместе незримыми силами, он говорит о том, что кто не видит здесь действия сил тяготения, у того нет души [207].

Если обратиться к более «локальным» публикациям, то следы развивающего обучения В. В. Давыдова и метода восхождения от абстрактного к конкретному обнаруживаются в учебнике В. С. Безруковой [11]. Там в качестве исходного основания выступают отношения, складывающиеся в воспитательном процессе и практически весь материал курса преподносится как конкретизация этих отношений.

В заключение наших размышлений еще раз акцентируем внимание на наиболее существенных для перспектив развития отечественного образования преимуществах концепции В. В. Давыдова, базирующейся на методе восхождения от абстрактного к конкретному и, что архиважно, способствующей пробуждению «человеческого в человеке» [237]:

1. *В ходе реализации развивающего обучения актуализируется известное положение Платона о том, что воспитание – это воспоминание души.* Ознакомившись с различными версиями данного суждения (Г. В. Ф. Гегель, Э. Геккель, Э. В. Ильенков, Г. Холл), мы сочли правомерным интерпретировать его смысл следующим образом: в своем духовном развитии каждый человек так или иначе воспроизводит путь духовного развития человечества.

В развивающем обучении не затверживается некое «информационное меню», не преподносится готовое знание (понятие, определение, формула). В нем постигается *генетический процесс зарождения и развития знания.* Познание представляет собой последовательное выполнение действий, как бы повторяющих историю научных открытий. Первоначально учащиеся выявляют исходное общее отношение в некоторой области, строят на его основе содержательное обобщение и благодаря этому определяют содержание «клеточки» изучаемого предмета, превращая ее в средство выведения более частных отношений, т. е. в понятие.

Естественно, что обучение на основе овладения генезисом знания и духовного наследия человечества не может не сказаться плодотворно на духовном становлении личности. Ступеньки постижения сути изучаемых явлений – это одновременно и есть восхождение личности к вершинам своего развития.

2. *Превращение воспитания в ведущее средство реконструкции духовного опыта человечества обуславливает возможность тотального преобразования субъектно-объектной среды.* В такой среде усвоение учебного материала (объекта) осуществляется посредством активного воздействия на него субъектами образовательной деятельности. При этом субъект и объект резко отделены друг от друга: «мертвый» (застывший) материал и «живой» субъект, познающий его. Между тем якобы «мертвый» материал имеет свою историю становления и развития (этапы, логика, трудности роста, пополнение и уточнение). Без учета этого факта обучение редуцируется в тренировочный механический процесс, даже минимально не воспроизводящий содержание человеческой деятельности. В итоге она «застывает» на определенном уровне, а личность лишается возможности обогащаться новообразованиями, т. е. перестает развиваться.

3. *При развивающем обучении образуется среда, в которой отношения субъектной и объектной составляющих характеризуются взаимопроникновением.* Субъект-объектная конвергенция обеспечивает целостность учебно-познавательной деятельности, благодаря чему происходит превращение ученика в учащегося, объекта обучения – в субъект обучения. Для пояснения воспользуемся одним из тезисов работ Д. Б. Эльконина (ближайшего соратника В. В. Давыдова): формирование учебной деятельности есть процесс постепенного делегирования выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для последующего самостоятельного ее осуществления без вмешательства учителя.

В данной деятельности интегрируются мотивационные и нормативные, когнитивные и эмоционально-ценностные, мыслительные и предметные элементы обучения. Особое место здесь принадлежит мотивационно-рефлексивной сфере учащегося, в рамках которой важно обрести навыки анализа мотивации своего поведения, научиться отражать и разделять в ней отдельные компоненты (мотивы, цели, эмоции), оценивать их и преобразовывать – ставить перед собой новые цели, соотносить их с мотивами и т. д. Это означает, что обучающийся должен контролировать свои собственные действия и знания и самостоятельно подвергать их ревизии, т. е. рефлексировать.

4. *В целостном учебном процессе пересекаются различные виды деятельности.* Как известно, широта диапазона внешних связей лич-

ности с миром, мера включенности в активное и продуктивное контактирование с окружающей средой зависят от богатства ее когнитивно-познавательной и эмоционально-духовной сфер. Поэтому логичен вывод исследователей о том, что наличие многоуровневой полимодальной учебной деятельности свидетельствует о приобретении ее субъектом качественно новых особенностей. Главная из них – обучающийся от присвоения общественно-выработанных норм, эталонов деятельности может перейти к изменению, перестраиванию самих этих эталонов. Личность становится субъектом нескольких видов деятельности, зачастую выходящих за рамки заданной ситуации.

Многосубъектность – родовое качество человека, наделенного умением не только приспособливаться к миру, но и творить его. Он лишен генетически запрограммированного способа жизнедеятельности и действует по принципу: где проблема, там и решение. Наградой за это стала возможность осваивать мир универсально – «по мерке любого вида», по К. Марксу, что, само собой, требует овладения многими видами деятельности.

5. Дедуктивная логика движения учебно-познавательного процесса, требующая рефлексивного сопровождения со стороны обучающегося, служит целям дальнейшего возвышения в нем человеческого. Речь идет о развитии методологических качеств, наличие которых позволяет человеку выходить за пределы непосредственности. Осуществляя свою деятельность, он «надстраивается» над ней, тогда как животное интегрировано в деятельностный процесс и в лучшем случае может находиться рядом с ним.

Животное всегда действует непосредственно в рамках существующей в данный момент ситуации, т. е. у него отсутствуют потенции к опосредованному взаимодействию с миром, оно соотносится с ним «во включенном режиме», его действия определяются инстинктивными импульсами при минимальном влиянии социальных детерминантов. Человек же даже при совершении простейших операций с орудиями нуждается в социально обусловленных знаниях о знаниях и знаниях о способах деятельности.

6. Одним из важнейших результатов развивающего обучения выступает сформированное абстрактно-теоретическое мышление. В учебной практике чаще всего применяется способ движения от частного к общему, восхождение от чувственно-конкретного к мыслен-

ному абстракту, выраженному в слове. Результат такого восхождения – выведенные эмпирические понятия. Общее же в данном случае является результатом сравнения единичных предметов. Это называется суммативным обобщением, в отношении которого уместно напомнить о «дурной абстракции», когда каждый предмет рассматривается лишь с позиций сходства с другими предметами – вне раскрытия условий его существования и специфики. Этот пример можно назвать и «бытовой» абстракцией, ведь отдельные характеристики приписываются предмету как таковому – без выявления внутренней связи его сторон и особенностей.

В ходе движения мысли от абстрактного к конкретному производится теоретическое (содержательное) обобщение, которому чужд бухгалтерский суммативный подход. Оно синергетично, будучи продуктом интегрального эффекта, не равного сумме своих составляющих. Образуется содержательное обобщение не путем сложения внешних характеристик явления, а через постижение внутренних связей и взаимосвязей, обуславливающих его качественную определенность, генезис и противоречивую логику развития. Словом, теоретическое обобщение – не непосредственный, а опосредованный процесс, ибо объективные связи, как справедливо свидетельствуют философы, «не даны непосредственно в чувственном восприятии и фиксируются лишь в абстракциях» [166, с. 70].

Таким образом, характерным признаком абстрактно-теоретического мышления, формируемого у обучающихся при использовании метода восхождения от абстрактного к конкретному (содержательное обобщение), является опосредованность – одно из констатирующих качеств человека, оно изначально заложено в его социальной генетике.

7. Развитие «предмета воспитания» – человека – имеет две ветви: прогрессирующую и тупиковую. Изначально первая из них привела к появлению человека разумного, вторая – породила неандертальца. В развитии воспитания человека также существуют две ветви. Одна призвана культивировать в человеке «человеческое», другая же служит целям «упрощения» – примитивизации, выведению истинно человеческого и формированию человека одномерного.

Однако человечеством постепенно начинает осознаваться опасность «стимульно-реактивной» педагогики не только для личности, но и для *Homo sapiens* как вида. Не случаен все возрастающий в мире

интерес к идеям развивающего обучения, представленным в трудах Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина. Не зря Л. С. Выготский сегодня – один из самых цитируемых авторов в англоязычной литературе. Не чужаются этих идей и мировая образовательная практика. «Представьте мое изумление, – рассказывает экономист Ю. В. Крупнов, – когда, проглядывая малазийские газеты, я натолкнулся на рекламу “сверхэффективной системы австралийского начального обучения в области математики” – и она один к одному отражала идеи развивающего обучения “по Давыдову–Эльконину”. Стало очевидно, что в Австралии не только нашлись люди, которые “привезли” в свою страну эту дидактику XXI в., но и которые буквально продают по миру эту русскую дидактику!» [118].

3.3. Общее и особенное в содержании подготовки педагога профессионального образования: диалектика отношений

Общее (всеобщее) – это принцип бытия всех единичных вещей, явлений, процессов; форма их взаимосвязи в составе целого; отражение сходства свойств, сторон объекта; связь между элементами этой системы, а также между различными системами.

Особенное выражает реальный предмет как целое в единстве и соотношении его противоположных моментов – единичного и целого.

Общее, особенное и единичное диалектически взаимообуславливают существование друг друга, взаимопроникают и взаимно переходят одно в другое. Общее не существует до и вне единичного, точно так же единичное не существует вне общего.

Всякий объект есть единство общего, особенного и единичного. При этом в зависимости от ситуации он может быть общим, особенным или единичным. Так, производство вообще подчеркивает общее, свойственное производству всех эпох. Это общее существует и как особенное (например, в условиях определенной общественно-экономической формации), и как единичное (например, в определенной стране) [213]. Диалектическая природа взаимоотношений, связывающих категории общего, особенного и единичного позволяет нам рассматривать их в «усеченном» порядке, а именно как отношения между общим и особенным. Не стоит сбрасывать со счета и то, что осо-

бенное и единичное в нашем случае в силу уникальности профессионально-педагогического образования (ППО) плохо дифференцируются.

Ареал обитания рассматриваемых категорий не ограничивается областью философии. Так, А. А. Бодалев подчеркивает, что «одинаковое и неодновременное протекание процессов их развития и инволюции обязывает акмеологию, в отличие от психологии развития, обращать особое внимание на создание новых, нетрадиционных для психологии, методов изучения человека и выявления условий и факторов, определяющих общее, особенное и единичное, когда решается задача целостного исследования процессов развития и саморазвития человека, имея в виду весь длинный его жизненный путь» [20, с. 18]. Таким образом, философские категории общего и особенного имеют непосредственное отношение к вопросам развития и формирования человека как личности и профессионала, а соответственно и к педагогике.

По словам Б. М. Бим-Бада, педагогическая антропология исходит из аксиомы единства данных категорий. С этой точки зрения, общее, особенное и отдельное в человеке, его истории и истории его познания едино, целостно и неразрывно. При этом общее понимается как родовое, общечеловеческое, инвариантное. Особенное – как изменчивое, присущее определенным эпохам, сообществам, группам или профессиям. Отдельное – как неповторимое индивидуальное, уникальное в человеке.

Основываясь на приведенных выше методологических установках определения диалектической сущности отношений между общим и особенным, попытаемся ответить на двуединый вопрос: что выступает в качестве общего и особенного в содержании педагогической подготовки педагога профессионального образования и в чем проявляется их диалектическая природа? Помимо общих методологических установок эвристической основой нашего исследования служит богатый опыт научных изысканий в области профессионально-педагогического образования [68, 69, 84, 119, 157, 174, 197, 198, 206].

Общее в содержании педагогической подготовки педагога профессионального образования связано с профессионально-педагогической реальностью через ряд опосредований. В нем в полной мере присутствуют компоненты более объемной целостности. Предметно оно представлено преимущественно в общей части дисциплины «Общая и профессиональная педагогика». В идеале общее выражает не-

кие инвариантные основы, образующие фундамент любой разновидности педагогической подготовки, в том числе профессионально-педагогической. Соответственно, мы имеем дело с так называемой общей педагогикой – «педагогической алгеброй», по В. И. Загвязинскому, содержащей инвариантное и общезначимое для всех видов педагогических процессов, для всякой педагогической деятельности. Именно положения общей педагогики и должны представлять собой общее в содержании педагогической подготовки педагога профессионального образования.

Возникает вопрос: а, собственно, существует ли такая общая педагогика (общепедагогическое знание)? Для педагогической науки, как и для образовательной практики, свойственны не только конвергентные, но и дивергентные процессы, о чем свидетельствует усиливающаяся тенденция дифференциации педагогических наук, достигающая сегодня угрожающих масштабов. Различного рода метаморфозы, происходящие в процессе развития педагогики способствуют размыванию общепедагогического знания, превращению его в конгломерат разнодисциплинарной смеси, не имеющей собственного стержня. Это, в свою очередь, порождает точки зрения, признающие некорректность использования понятия педагогики для обозначения совокупности педагогических дисциплин. Согласно им, смысл есть говорить о педагогических дисциплинах, но не о педагогике как о цельной системе знаний. Сомнения в существовании общей педагогики подкрепляются доводами ученых о том, что по идее это и есть школьная педагогика. Если с первым доводом трудно согласиться, то последний имеет определенное право быть.

Вместе с тем не признавать наличия общепедагогического знания, значит, вступать в противоречие с имеющимися фактами. Практически в каждом учебнике по педагогике выделяются закономерности, принципы, формы, методы, средства, которые имеют общий инвариантный характер. В пособиях, научно-педагогических работах наблюдаются попытки построения иерархической структуры общепедагогического знания: традиционно выделяются общие основы педагогики, дидактика, теория воспитания, школоведение.

В настоящее время происходит дифференциация в составе общих основ педагогики. Так, все более отчетливо дают о себе знать философия образования, педагогическое науковедение и педагогиче-

ская методология, в которой значительное место отводится методологии научно-педагогических исследований. К общим же основам следует отнести общую теорию педагогики. Но здесь возникают вопросы относительно отношений между ней и философией образования, которой подчас ее заменяют.

Исследователи выражают опасения по этому поводу и резон в опасениях такого рода есть.

Взять хотя бы то, что конституирование философии образования как научно-дисциплинарной области происходит по двум линиям: по линии философии и по линии педагогики. В результате сегодня мы имеем, по сути, две самостоятельные дисциплины – «философскую» философию образования и «педагогическую» философию образования. Возможно, это и является одной из причин неоднозначного отношения к философии образования в педагогике. Но как бы там ни было, философия образования в отечественной педагогике состоялась. Доказательством тому служит не только и не столько наличие точек зрения, признающих научную легитимность данного предмета, сколько реальное существование его систематизированных изложений и учебных аналогов – пособий, текстов лекций, программ. С нашей точки зрения, философия образования – эвристический стержень педагогической методологии, определяющий ценностно-целевую и смысловую направленность всей педагогической деятельности.

Что же касается дискуссий по поводу того, является ли философия образования педагогической наукой, ответ на него дает сама жизнь. Существо вопроса кроется в проблеме их соотношения. Это непростая проблема: ее нельзя решить при помощи логических доводов, которые могут быть приведены в равной степени в пользу той или другой позиции. Строго говоря, выводным путем ее в принципе невозможно разрешить – только в живом процессе реального развития научно-педагогической системы и образовательной практики. А это вызовет новые вопросы, тесно увязанные с темой взаимоотношений общего и особенного. В частности, признание философии образования легитимной составляющей педагогической подготовки вызовет потребность в разработке новой дисциплины – философии профессионального образования, способной аккумулировать в себе элементы общего и особенного в содержании философско-педагогической подготовки педагога профессио-

нального образования. Соответственно, немедленно актуализируется задача определения доли того и другого в ней.

От правильного подхода к развитию общепедагогических основ педагогической подготовки зависит развитие педагогики (образования) в целом и профессиональной педагогики (профессионального образования) в частности. Еще в начале 70-х гг. XX в. Л. М. Фридман писал: чем скорее будет осознана крайняя необходимость разработки всеобщей теории педагогики, тем с меньшими потерями для общества будут разрешены противоречия, которые обнаружились в педагогической практике [216].

Интерес вызывают сформулированные В. И. Загвязинским направления становления общей педагогики [76]:

- первое предполагает выделение положений и закономерностей, на которые надлежит опираться во всех типах учебных заведений – в школе, вузе, профтехучилище и даже производственном коллективе;
- второе выражает потребность в синтезе и взаимообогащении существующих в педагогике концепций;
- третье ведет к созданию интегративной совокупности знаний – комплексному современному человековедению, в котором системно построенная педагогика займет центральное место.

Развитие общей педагогики – это процесс углубления интегративных связей как внутри самой педагогики, так и извне. Огромное значение в этом процессе имеют отношения между образованием и производством. Непростые отношения, учитывая что важнейшая черта современного периода развития педагогики – ломка устоявшихся форм связей между ней и другими общественными институтами. Традиционно складывалась ситуация, когда педагогика играла роль зависимой переменной, отражающей те или иные тенденции социально-экономического развития.

Сохраняя функции «отражателя» общественных потребностей, педагогика сегодня начинает выполнять качественно иные задачи. В частности это относится к процессам взаимодействия между образованием и производством. Наступает эра активного партнерства, эра взаимной открытости педагогики и производства. Главным образом это касается связей профессионального образования. Свидетельство тому – создание в рамках профессионального, в том числе профес-

сионального корпоративного, образования производственно-педагогических комплексов, органически синтезирующих учебно-педагогические и производственно-технические составляющие.

Наряду с усилением интегративных связей образования с производством резко возрастает роль профессиональной педагогики и в конституировании общих основ педагогики. Задача поиска инвариантных основ педагогики не может быть решена вне учета специфических закономерностей профессиональной педагогики. Как бы мы ни комбинировали теоретические конструкты традиционной (общеобразовательной) педагогики, нам не создать научно-педагогической системы, отвечающей запросам сегодняшней, а тем более завтрашней образовательной и социально-экономической практики. Включение в указанную систему научных и технологических конструктов профессиональной педагогики – настоятельная необходимость развития и педагогики, и образования.

Вторжение профессиональной педагогики в область общего всей системы педагогического знания приведет к фундаментальной перестройке данного общего и данной системы в целом. Трансформируется и «виновник» такой перестройки – само профессионально-педагогическое знание. Все это можно объяснить посредством демонстрации действия инвариантных механизмов интеграции – ассимиляции, аккомодации, уравнивания.

Согласно Ж. Пиаже, *ассимиляция* есть включение объектов в структуры организма, *аккомодация* – изменение данных структур под влиянием внешней среды, *уравнивание* – компенсация внешних нарушений, приводящих к образованию новых структур. В ходе педагогической интеграции ассимиляция будет представлять собой процесс приспособления инородных кооперируемых компонентов к особенностям педагогического базиса. Аккомодация предполагает изменение данного базиса. Уравнивание повлияет на процесс достижения определенного баланса и гармонии между всеми «участниками» педагогической интеграции.

Применительно к нашему предмету это означает следующее. Общепедагогическое знание, используя в качестве своих законных составляющих элементы профессиональной педагогики, претерпит глобальные трансформации: наконец-то общеобразовательная общая педагогика станет поистине общей. Видную роль в ней будут играть производст-

венно-педагогические компоненты профессиональной педагогики, которые также претерпят значительные изменения, а главное, приобретут функции общепедагогического знания. Таким образом, в рамках данной подготовки произойдет сближение общего и особенного.

Правомерно также предположить перспективу создания в отдаленном будущем инновационной констелляции научно-педагогического знания, органически сочетающей в себе компоненты педагогики профессионального образования и так называемой общей педагогики, строящейся пока преимущественно на единственном основании – общеобразовательной педагогике. Общая педагогика станет по-настоящему общей, когда приобретет вторую «ногу» – профессиональную педагогику, являющуюся выражением особенного в содержании педагогической подготовки педагога профессионального образования. С «одноногой» общей педагогикой будет покончено и ее интегральным предметом станет исследование закономерностей социализации и профессионализации человека во всем богатстве его связей и отношений. Это означает приобретение профессиональной педагогикой приоритетной роли в системе научно-педагогического знания.

Выражением особенного в содержании педагогической подготовки педагога профессионального образования выступает профессиональная педагогика (педагогика профессионального образования) [173, 175]. Существование последней обусловлено, прежде всего, специфической профессионально-образовательной реальностью, в которой действуют не только общие закономерности в специфических условиях профессионального образования, но и специфические закономерности, порождаемые его особенностями [10].

Однако здесь мы снова сталкиваемся с проблемой легитимности. По справедливому утверждению Г. М. Романцева, далеко не для всей педагогической общественности существование профессиональной педагогики очевидно [174]. В то же время нет недостатка в определениях профессиональной педагогики, имеются учебники, пособия с соответствующими названиями, защищаются диссертации по профессионально-педагогической тематике, разрабатываются методы профессионально-педагогических исследований и т. д. Отсюда следует, что на научном уровне получает категориальное оформление реальность, в которой проявляются названные выше специфические закономерности – профессиональное образование.

Ситуация складывается абсурдная. Имеется реальный объект, исследуемый и отражаемый понятием «профессиональная педагогика», есть множество его определений, имеются методы. А как таковой профессиональной педагогики нет, вернее, вроде бы есть, а вроде бы и нет.

Резонно задать вопрос: каковы причины такой двусмысленности? Назовем некоторые из них.

1. *Существование традиции, согласно которой педагогика не признается наукой в целом.*

2. *Наличие в профессиональной педагогике господства утилитарного детерминизма.* Некое негласное правило гласит: профпедагогика призвана заниматься, главным образом, практическими вопросами («быть ближе к земле»), в то время как теоретические вопросы должны разрабатываться в рамках общей педагогики, которая является, по сути, педагогикой общеобразовательной школы. В результате ступсывается роль особенного в составе профессиональной педагогики и, соответственно, в содержании педагогической подготовки педагога профессионального образования.

Механическое дедуцирование общепедагогических положений на профессионально-педагогическую область мирно уживается с редуцированием профессиональной педагогики к методике профессионального обучения. Одним из следствий такого дедуцирования-редуцирования выступает отсутствие какой-либо вразумительной профессионально-образовательной политики, из-за чего научный расклад заменяется увлечением профессионально-педагогической экзотикой, лихорадочным поиском чудодейственных технологий подготовки профессионала, а теперь и транспрофессионала. Итог известен: производство испытывает острейшую нужду в самых обыкновенных специалистах: сварщиках, токарях, слесарях и т. п.

Имеются отдельные достижения, прорывы и даже, говорят, инновационные. Но системы профессионального образования нет! Ибо нет ее адекватной целостной концепции, создание которой невозможно без наличия твердого теоретического фундамента в профессиональной педагогике. Речь вовсе не идет о строго иерархической системе. Она вполне может быть горизонтальной полиструктурной организации, но все-таки системой, имеющей свои цели, системообразующие компоненты, приоритетные линии развития. Например, в США фор-

мально существует нецентрализованная система образования, однако именно там отлично обстоит дело с выбором приоритетных направлений развития образования, особенно его ценностных компонентов.

3. *Слишком широкий спектр явлений, охватываемых профессиональным образованием в качестве онтологического основания профессиональной педагогики.* На это указывал еще С. А. Шапоринский [10]. Последуем за логикой его рассуждений. Понятие «профессиональное образование» подразумевает подготовку по всем профессиям, в том числе непроектным, и все ступени профессиональной подготовки, включая высшую. Данный термин был бы правомерен при условии, что профессиональная педагогика изучает все профессиональное образование в указанном объеме. Однако, с точки зрения С. А. Шапоринского, по причине необозримости и неохватности предмета такая педагогическая дисциплина вряд ли допустима.

В 1990-х гг. вопрос, на который не мог найти окончательного ответа С. А. Шапоринский, решился по-революционному: понятие «профессионально-техническая педагогика» отменили. Казалось бы, это логично, учитывая, что профессиональное образование охватывает все уровни и составные части профессиональной подготовки. Но при этом забыли о двух «мелочах». Во-первых, исчезла педагогика профессионально-технического образования – наиболее развитая в теоретическом отношении часть профессиональной педагогики. Во-вторых, понятие «профессиональная педагогика» вышло за пределы разумного в своем предметном наполнении.

Такого рода «понятийная революция» привела к еще большим сомнениям насчет научности профессиональной педагогики. Действительно, наука с необъятным предметом не внушает доверия. Кроме того, на уровне реальности эти трансформации (как выражение определенной образовательной идеологии, стратегии) так или иначе содействовали и до сих пор содействуют процессам постепенного исчезновения из нашей жизни самой системы профессионально-технического образования. Свое место она уступает невнятной, аморфной и по-прежнему не оформленной системе профессионального образования. Достаточно вспомнить факты включения в эту «систему» и исключения из нее высшего образования. Перед ней ставятся прорывные социально-экономические задачи, при этом область системного, специально организованного профессионального образования сужается.

Собственно, остались лишь техникумы, на заграничный лад названные колледжами, да и их собираются «оптимизировать», превратив в некие центры. «Модернизация» происходит по накатанной схеме – одно за счет другого и по извечному принципу – ломаем, строим, вновь ломаем.

Перечисленные моменты серьезно подрывают авторитет и профессионального образования, и профессиональной педагогики. Нельзя, конечно, сбрасывать со счета факт наличия конкурентной борьбы между научными дисциплинами как в масштабах всех наук, так и в масштабах отдельной отрасли, включая педагогику. Имеет место и конкуренция внутри научно-образовательного сообщества. В современных условиях она приобретает особый смысл: от признания (непризнания) того или иного образовательного направления зависит выбор направления движения финансовых потоков.

Однако названные объективные и субъективные причины двусмысленного положения профессиональной педагогики не могут отменить потребности в ее существовании и развитии. Более того, наблюдаются следующие тенденции к ее превращению в ведущую отрасль педагогического знания:

1. В условиях информационно-технологической революции, характеризующих эпоху глобальной профессионализации, общеобразовательная педагогика, которая уже в «век пара и железа» не в полной мере отвечала социально-экономическим и социально-производственным запросам, тем более не в состоянии играть авангардную образовательную роль.

2. Становление тотальной системы непрерывного обучения, знаменующее процесс восхождения образования на высшую ступень своего развития, заключается в диалектическом возврате к ситуации, когда человек обучался работая, и работал обучаясь.

3. Развитие профессиональной педагогики все в большей степени влияет на личностное развитие человека. Линии профессионального и индивидуально-личностного становления представляют собой уже не параллельные прямые, а единую спираль, поскольку процесс обретения человеком собственного Я и мира культуры осуществляется посредством овладения профессиональной деятельностью.

4. Возросла степень многомерности субъекта образования. Многомерный человек (взятый во всем богатстве своих связей и отношений),

являющийся глобальным объектом педагогики, в большей мере подходит для профессиональной педагогики, чем для педагогики общеобразовательной школы. Игнорирование или недооценка первой выступают мощным тормозом развития педагогической науки и практики в целом, самым пагубным образом сказываются на профессиональном и социальном становлении человека, на развитии всего производственного и духовного потенциала социума, нации, страны, общества, государства.

5. Основопологающей причиной безусловной значимости и перспективности профессиональной педагогики является ее особая роль в решении фундаментальной проблемы интеграции двух видов производства – производства человека как человека и производства средств его существования. Выполнение профессиональной педагогикой данной роли определяется тем, что именно в ней на гносеологическом уровне создается режим наибольшего благоприятствования для взаимодействия педагогических и производственных факторов, законов педагогики и законов производства.

3.4. Общее, особенное и единичное в педагогической культуре

Как известно, общее, особенное и единичное диалектически взаимообуславливают существование друг друга, взаимопроникают и взаимно переходят одно в другое, составляя соотносительный ряд. В полной мере это можно отнести и к педагогической культуре, допускающей построение такого ряда: педагогическая культура как выражение общечеловеческой культуры – педагогическая культура как отражение национальной культуры – педагогическая культура отдельной нации и народа, у нас представленная русской национальной педагогической культурой.

I. Общее в педагогической культуре. Педагогическая культура как выражение общечеловеческой культуры.

Еще в 1957 г. известный исследователь проблем высшей школы С. И. Архангельский главным основанием для восстановления образования своей целостности считал умение деятеля образования, педагога, учителя увидеть собственное поприще как часть единой мировой культуры [6].

В настоящий период упоминание об общечеловеческой составляющей педагогической культуры считается таким же необходимым атрибутом, как некогда слова о коммунистической направленности воспитания. Конечно, более чем уважительное отношение к общечеловеческим ценностям в области педагогической культуры (как и в других педагогических и гуманитарных областях) не есть только дань очередной идеологической моде. Общечеловеческий элемент, безусловно, присутствует на любом уровне гуманитарного знания и гуманитарной сферы деятельности, в том числе образовательной. Но не добиваться же этого путем маниакального стремления к его возвышению за счет принижения роли национальной составляющей! Много ли из российских СМИ мы узнаем о русской национальной культуре? Тогда как в реальной жизни мы имеем дело с конкретными национальными культурами, а не с культурой общечеловеческой, ведь «общечеловека всемирного, гомункула», по Ф. М. Достоевскому [70, с. 79], ни естественная, ни социальная среда пока еще не породили.

Вместе с тем нельзя не напомнить здесь о том, что для предотвращения ксенофобии, войны всех со всеми важно усвоение идеи человека как единства общего, особенного и отдельного, идеи общечеловеческого как сущностного и вместе с тем неизбывного родства, коренного единства, а не только сходства людей живших, живущих, будущих жить [189]. Это в полной мере относится к педагогической культуре, в которой велика роль общечеловеческой составляющей.

Жаль, что далеко не всегда можно встретить такое глубокое прочтение общечеловеческого, сопряженное с личными переживаниями и тревогами. Современные авторы нередко превращают слово «общечеловеческий» в научно-популярный, изрядно идеологизированный ширпотреб.

II. Особенное в педагогической культуре. Педагогическая культура как отражение национальной культуры.

Каждая уважающая себя нация (народ, народность, племя и т. д.) при воспитании подрастающего поколения, прежде всего, исходит из своих традиционных ценностей, поэтому есть японская школа и японское воспитание, немецкая школа и немецкое воспитание и т. д.

В любом немаргинальном сообществе действует принцип, сформулированный немецким социологом К. Манхеймом: образование фор-

мирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества [83, с. 61]. Иначе говоря, личность в ходе воспитания впитывает в себя определенные ценности определенного сообщества. Так, американцы воспитывают отнюдь не общечеловека, а стопроцентного американца, поскольку осознают национальную направленность образования.

Основоположник педагогической прагматики великий Дж. Дьюи откровенно заявляет: чтобы быть действительным членом социальной группы, необходимо присоединиться к мнению других и действовать так, как действуют другие. В отличие от нас Дж. Дьюи не противопоставляет общество (государство) личности (индивиду), или, напротив, личность (индивида) – обществу (государству). Для него очевидно: что хорошо одной стороне, то хорошо и другой, поэтому в своих суждениях он доходит до культивирования единых демократических желаний [73].

Над нами же довлеет специфически понятая концепция лично-стно ориентированного образования, в основе которой лежит представление об абстрактной личности без роду и племени, живущей вне времени и пространства.

Будучи весьма продвинутыми социальными инженерами, американцы прекрасно осознают следующее:

- а) образование – это святая святых государства;
- б) образование – важнейшая составляющая национальной безопасности.

«Если бы качество образования диктовалось нам другой нацией, – говорится в докладе «Национальный риск», подготовленном в свое время для слушания в американском Конгрессе, – это рассматривалось бы как военное действие» [9, с. 7]. К сожалению, для нас подобного рода выводы мало что значат, вернее, ничего не значат. И уж вовсе мы не берем в расчет положение о том, что «образование – один из наиболее мощных видов оружия, изобретенных человечеством, чтобы победить своих врагов и увековечить свой образ жизни» [27, с. 21].

Существование национальных педагогических культур определяется рядом онтологических и эвристических оснований.

Важнейшей онтологической основой наличия национальных педагогических культур является «несходство этносов», по Л. Н. Гу-

милеву [56]. *Культурно-этнические отличия* настолько глубоки и «прилипчивы», что даже в так называемых культурных (общечеловеческих) универсалиях они обязательно себя проявляют. Это хорошо видно из следующей цитаты: «Мы все время говорим о различиях между культурами, но исследователи пытаются выделить и культурные универсалии, т. е. черты культуры, свойственные всем народам. Например, повсюду на Земле в той или иной форме существуют религиозные обряды, совместный труд, танцы, образование, спорт, приветствия и многое другое. Но дело в том, что формы проявления этих культурных универсалий могут сильно различаться: приветствуя друг друга, люди в разных культурах пожимают руки, целуются, трутся носами или ложатся ничком на землю» [194, с. 28].

Насколько мы правы, когда выводим культурные и, соответственно, культурно-образовательные различия из «несходства этносов»? Вновь обратимся к специалисту в области этнопсихологии Т. Г. Стефаненко. Не закрывая глаза на сложность вопроса, а, напротив, отталкиваясь от нее, исследовательница замечает, что для многих «границы культуры и этноса не идентичны». Для этого имеются определенные фактологические основания: с одной стороны, одинаковые элементы культуры можно обнаружить у разных народов, с другой – каждый этнос может включать в себя очень непохожие элементы культуры. Например, русские, живущие в различных регионах, заметно различаются в обустройстве своих жилищ, костюмах, песнях, танцах. Однако автора это не смущает. Защищая идею единства русской культуры, она, на наш взгляд, дает достойный ответ: «Культура – не набор, а система определенным образом взаимосвязанных элементов. Мы не можем найти двух разных этносов с абсолютно одинаковыми культурами. А наличие нескольких субкультур в русской культуре (различия между которыми значительно сглажены в настоящее время) не отрицает существования единой культуры русского народа» [194, с. 29].

Вкратце остановимся на некоторых эвристических основаниях национальной педагогической культуры. Одной из них является *философия истории и культуры* И. Г. Гердера [41, 42], который вплотную приблизился к современному пониманию культуры как совокупности материальных и духовных ценностей. Для него культура не является чем-то доступным только для избранных, она вбирает в себя

составляющие и продукт человеческой деятельности: труд, науку, искусство, язык и т. д. Она должна пронизывать все сферы общественной жизни, включая область воспитания. Ученый активно использует в своих работах понятия «народный дух», «душа народа» и «народный характер»; последовательно выступает за то, что каждый народ имеет свою культуру, свой дух, свою душу. На примере южнославянских и других народов автор показывает своеобразие духовной культуры различных народов, доказывая, что воспитание должно строиться именно на этом фундаменте (язык, история). Вместе с тем оно должно способствовать и уважительному отношению к другим народам, знанию их культуры. При этом И. Г. Гердер в понимании истории культуры гуманизма отказывается от традиционного европоцентризма, уверенный, что эта история не замыкается рамками Европы, а распространяется, например, на Китай. Так, представителями культуры и гуманизма в равной степени выступают и Конфуций, и Марк Аврелий.

И. Г. Гердер прекрасно понимал, насколько трудна задача раскрытия психических особенностей того или иного народа. Чтобы ее решить, надо жить с этим народом, изучать его во «включенном режиме», т. е. жить одним чувством с нацией, чтобы ощутить хотя бы одну из ее склонностей [42]. Специфические свойства нации проявляются, в первую очередь, в ее мифах, сказаниях, песнях – продуктах устного народного творчества. Основываясь на этом постулате, ученый предпринял попытку дать описание свойств европейских народов. В качестве положительных черт немцев он называет мужественность, честность, правдивость, а среди недостатков – осторожность, медлительность, неповоротливость и почему-то даже добросовестность. Славян наделяет щедростью, гостеприимством, любовью «к сельской свободе» и таким незавидным для европейца качеством, как покорность.

III. Единичное в педагогической культуре. Педагогическая культура как выражение отдельно взятой педагогической культуры.

Единичное в нашем случае представлено русской педагогической культурой. В узком значении понятие «русская педагогическая культура», как правило, сводится к нашей народной педагогике, где с наибольшей отчетливостью проявляется ее культурно-этническая специфика. В таком контексте она представлена, например, в работе Н. Н. Макаревой «Духовные ценности русской народной педагоги-

ческой культуры» [138]. В этом же контексте звучат и слова о том, что «народная педагогическая культура башкир отличается от народной педагогической культуры украинцев» [15, с. 162].

В широком понимании под русской педагогической культурой так или иначе подразумевают всю отечественную (российскую) педагогическую культуру. И тогда ее особенности рассматриваются как специфические характеристики всей нашей российской педагогической культуры (независимо от доли собственно русско-этнической культуры). В нашей стране исторически сложилось так, что культура, в том числе педагогическая, была и остается культурой не только этнических русских, но и других народов, проживающих как в современной России, так и в России в какой-то еще мере патриархальной.

Русская культура (русская педагогическая культура) всегда была предельно открытой системой, в равной мере восприимчивой к заимствованиям из других культур и заимствованиям из нее другими культурами. В этом смысле она представляет собой синтез культур народов России и служит источником для этих культур, которые многое из нее в себя впитали. В России вообще процессы инкультурации (вхождение ребенка в свою культуру) и аккультурации (вхождение индивида в новую для него культуру) всегда протекали в теснейшем взаимодействии. Диалог культур совершался как процесс их взаимопробретения и взаимообогащения. Это дает полное право под русской школой иметь в виду всю российскую школу и В. Я. Стоюнину в статье «Заметки о русской школе» [195], и К. Д. Ушинскому – в работе «О необходимости сделать русские школы русскими» [202].

Необходимо также учитывать, что лексема «русский» имеет в мире широкое толкование. Все, что касается Российского государства, его истории, культуры, политики, производства и, добавим, образования характеризуется как «русское». «Государственный» подход к идентификации русской педагогической культуры, по сути, в той или иной мере объединяет ее «узкую» и «широкую» интерпретации. В качестве примера можно привести исследование О. Е. Костенко «Особенности становления российской профессиональной педагогической культуры» [110], в котором особый интерес для нас представляют его этапы [110, с. 14–19]:

1. *Дохристианская культура*. Это культура общинного мироустройства, основанного на ценностях язычества и первобытного коллективизма.

2. XI–XVII вв. *Становление религиозно-государственной педагогической культуры*, основанной главным образом на православных христианских ценностях. В то же время автор выделяет три сектора русской педагогической культуры того времени: религиозно-христианский, варяжско-боярский, народно-педагогический.

3. XVIII – начало XX вв. *Внедрение в российское общество в целом и педагогическую культуру в частности западноевропейских ценностей образования и культуры* – процесс «европеизации русской народно-православной культуры». Мы бы охарактеризовали его как процесс денационализации русского образования и воспитания.

4. XX в. *Советский период развития педагогической культуры*, который делится на два этапа. В 1920-е гг. педагогическая культура сохраняет дореволюционные основы народной педагогической культуры и свойственные ей самостоятельность, инициативу и самодеятельность учащихся. Кроме того, развиваются коллективные формы жизнедеятельности, творчество педагогов, школьное самоуправление, в школьной жизни идет опора на учеников и родителей, упор делается на формирование способностей учащихся. После 1920-х гг. содержание педагогической культуры определяется и регулируется государством в зависимости от целей на каждом этапе коммунистического строительства. Основная задача – сформировать коммунистическое мировоззрение учащихся, вооружить их знаниями и учебными навыками, необходимыми для коммунистического воспитания. Одним из главных показателей этой культуры является стандартизация всей учебно-воспитательной работы.

5. *Постсоветский период. Закладка базовых ценностей образования XXI в.* Судя по контексту, самой базовой ценностью педагогической культуры XXI в. является ее «направленность на трансляцию не только общенациональных, но и общечеловеческих культурных ценностей». Не такая уж большая новинка, учитывая, что «европеизация (а европейская культура вкупе с американской, которая также выросла на дрожжах европейской культуры, для нас, отъявленных европоцентристов... собственно, и есть общечеловеческая культура) нашей культуры – явление многовековое» [110, с. 14–19].

В рассмотренной работе О. Е. Костенко имеют место и другие дискуссионные моменты. Но самое главное в том, что в ней предпринята попытка конституирования российской (по сути, русской) педа-

гогической культуры и ее истории как предмета исследования. С опорой на нее, а также на предшествующий материал нашего собственного исследования можно констатировать, что в предельно широком понимании русская педагогическая культура представляет собой совокупность ментальных, интеллектуальных и материальных ценностей и средств, обеспечивающих сохранение качественной определенности российского образования. Автору удалось выявить ряд характерных особенностей этой культуры – религиозность, демократичность (народность), поликультурность, коллективистичность, государственность и т. д. В число традиций отечественного образования другие исследователи также включают прагматизм, социальную направленность, участие общественности в обсуждении проблем развития и трансформаций образования, его фундаментальность.

Таким образом, даже если рассматривать русскую педагогическую культуру как дериват этнической составляющей русской культуры в целом, важно осознавать необходимость ее развития и предпринимать шаги в этом направлении.

Сегодня в нашей стране происходят процессы бурного роста национально-педагогического самосознания – татарского, чувашского, мордовского и т. д. Это прекрасно, но более 80 % населения считают себя русскими. Простой логический расчет подсказывает, что и школы в подавляющем большинстве должны быть русскими – с соответствующим воспитанием. Разнообразие национальных школ в России, конечно, радует, ведь от этого наша школа только выиграет. Как известно, не разноцветье красит букет, а правильное в нем расположение цветов, основанное на законах гармонии и пропорций. Поэтому без широко разветвленной сети русских национальных школ «российский букет» не просто будет выглядеть неполным, он вообще не состоится.

3.5. Антидиалектическая направленность ведущих «трендов» обескультуривания образования

Образование тысячами видимых и невидимых нитей связано со всеми формами общественного бытия и сознания. Причем практически всегда оно играет роль как минимум равноправного партнера.

Возьмем, к примеру, тандем «образование – государство». На первый взгляд, его компоненты – величины несравнимые. Но более глубокое рассмотрение природы их отношений приводит к выводу: не

только государство обуславливает развитие и существование образования, но и последнее служит мощным фактором обеспечения его жизнедеятельности и безопасности. Особые отношения исторически сложились между образованием и культурой. Они генетические и социокультурные «родственники», что отчетливо прослеживается в высказывании Г. В. Ф. Гегеля: «в педагогическом прогрессе мы узнаем как бы в сжатом очерке историю образованности всего мира» [189, с. 37]. А что такое «образованность всего мира», если не культура? Собственно, само образование – это «культура индивида», следовательно, «сколько культурных ценностей, столько и видов образования» [45, с. 35].

Взаимодействие образования и культуры обусловило и определило развитие человека как вида и индивида. По замечанию Л. П. Буревой, «тесное взаимодействие культуры и образования в процессе развития человека есть одно из важных условий его целостности, способности адаптироваться к противоречивым условиям бытия и противостоять негативным воздействиям среды, опираясь на духовную культуру личности» [25, с.18]. Незаменима роль синергетического воздействия образования и культуры на социализацию, инкультурацию и культурную трансмиссию [194].

На социокультурное родство образования и культуры указывает известный исследователь проблем педагогической культурологии В. Л. Бенин: «Образование и культура – две стороны генетически единого процесса антропо- и социогенеза. Их более или менее гармоничное взаимодействие обеспечивает производство, тиражирование, передачу, усвоение и потребление знаний и ценностей» [15, с. 40]. Глубинную, «корневую» связь образования и культуры подчеркивает Б. М. Бим-Бад, утверждая следующее [17, 18]:

- а) история педагогической практики и теории неотрывна от образа культурной жизни людей;
- б) история педагогики представляет собой полигон для познания природы человека.

Из сказанного выше напрашивается вывод: нарушение гармонии отношений между культурой и образованием неминуемо ведет к девиантному пути развития и образования, и культуры. Расчленение целостного культурно-образовательного пространства в конечном счете ведет к маргинализации образования и распаду культуры.

Остановимся на близком нам предмете – образовании. Его обескультуривание может происходить в различных форматах, среди которых наиболее значимыми, с нашей точки зрения, являются технократизация, утилитаризация и нигилизация образования.

1. *Технократизация образования.* Можно выделить, по меньшей мере, три ипостаси данного «тренда».

Первая согласуется с узкой трактовкой технократизации как продукта технико-технологической экспансии во все сферы жизнедеятельности человека, включая образовательную. В этом случае мы имеем дело с благоговейным отношением к техническим средствам обучения, например, к компьютеру и т. д. Именно в рамках данной технократизации складывались дескулизаторские идеи замены школы и учителя автоматическими обучающими машинами.

Вторая ипостась тоже есть порождение технологического детерминизма, но здесь мы имеем дело с благоговейным отношением к образовательным технологиям, нередко уподобляющимся по своим алгоритмическим свойствам технологиям производственным. Соответственно, человек рассматривается как сырье, становящееся «податливым», если прибегнуть к правильным технологиям влияния и управления, т. е. избегать слишком прямолинейной пропаганды и виртуозно отбирать искусные психологические методы [241].

При определении характеристик третьей ипостаси технократизации образования будем опираться на рассуждения В. П. Зинченко о технократическом мышлении. «Оно не является неотъемлемой чертой представителей науки вообще и технического знания в частности. Оно может быть свойственно и политическому деятелю, и представителю искусства, и гуманитария. Технократическое мышление – это мировоззрение, существенными чертами которого являются примат средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами, смысла над бытием и реальностями современного мира, техники (в том числе и психотехники) над человеком и его ценностями» [89, с. 211]. Такого рода технократизация образования вкупе с другими способствует машинизации человеческой сущности, усвоению человеком «машинного» поведения. Технократизированное образование имеет реальный шанс получить в качестве своего конечного «продукта» «одномерного человека», для которого характерна полная утрата социально-критического отношения к обществу [142], – брата-близнеца фроммовского «человека рыночной ориентации» [219].

2. *Утилитаризация образовательного процесса.* Конечный ее результат не менее опасен для личности обучающегося, так как в самом широком понимании – это отчуждение человека от органического слоя культуры. Данный «тренд» способствует не столько развитию, сколько деградации человека как в общекультурном, так и профессиональном плане. Поэтому наш очередной образовательный «-изм» – так называемое практико-ориентированное обучение – без особого восторга воспринимается вдумчивыми специалистами в области кадровой политики, которые отлично осведомлены о потребностях современного производства. К примеру, видный специалист в области инженерного менеджмента А. И. Левенчук решительно заявляет: в учебных заведениях должны учить дисциплинам и знаниям, а на производстве – работе с конкретными технологиями. Знания не враждуют с технологиями (практикой), а прекрасно уживаются с ними согласно древнему принципу «Кесарю – кесарево, а Богу – Богово», образуя в своей совокупности нераздельное и неслиянное единство [124]. Весьма примечательно, что против излишней утилитаризации выступает даже крупнейший представитель прагматистской педагогики Дж. Дьюи. Да, он призывает к общему для всех (*liberal*) образованию, неразрывно сопряженному с трудовым воспитанием, поскольку Вселенная может быть приспособлена к интересам каждого, но чрезмерное увлечение «пользой» может сделать человека рабом своих собственных интересов [72].

3. *Нигилизация образования (педагогический нигилизм).* Нигилизм, как известно, есть отрицание общепринятых ценностей, идеалов, моральных норм, культуры и т. п. В определенном смысле он имеет место и в образовании. В качестве примера приведем антипедагогику, отрицающую общепринятую идею воспитания человека в соответствии с рациональными принципами и идеалами. Но можно предположить и существование более мягких, «гибридных» форм образовательного нигилизма. Так, недооценка современными преподавателями значения общекультурного компонента (знания в области искусства и литературы; осведомленность и умение ориентироваться в вопросах религии, права, политики, экономики и социальной жизни и т. д.) ведет к односторонности личности и ограничению возможностей воспитания студентов [187].

Сегодня отчетливо просматривается нигилистическое отношение к прошлому, в том числе к образовательным традициям. Антитрадиционализм (разрыв с традицией), отнесенный К. Лоренцем к числу «восьми смертных грехов человечества» [128], стал визитной карточкой современного образования. Проявляется он в резко неприязненном отношении части педагогического сообщества к так забываемой традиционной педагогике. Причем научно до конца не определены и не обоснованы ее категориальная суть, границы и состав. Впрочем, как и в инновационной педагогике, зачастую выступающей копией известных зарубежных образовательных брендов. Поэтому в оценке «инновационных парадигм» и «традиционных парадигм» превалирует абстрактно-эмоциональный подход, что обнаруживается в наборе хвалебных восклицаний в адрес первых и шквале отрицательных эмоций в отношении вторых.

Это, мягко говоря, не совсем сбалансированное отношение к «своему» и «чужому» в социальном плане приобретение не сегодняшнего дня. Еще Н. М. Карамзин с горечью замечал, «я не смею думать, чтобы у нас в России было не много патриотов; но мне кажется, что мы излишне смиренны в мыслях о народном своем достоинстве, – а смирение в политике вредно. Кто самого себя не уважает, того, без сомнения, и другие уважать не будут... Не говорю, чтобы любовь к отечеству должна ослеплять нас и уверять, что мы всех и во всем лучше; но русский должен, по крайней мере, знать цену свою» [98, с. 94]. Признаться, цену мы себе до сих пор не знаем. Н. М. Карамзин видел и нашу непомерную склонность учиться у других. По этому поводу он тонко заметил: «Хорошо и должно учиться; но горе и человеку и народу, который будет всегдашним учеником!» [98, с. 97]. Известный философ В. В. Розанов, вспоминал, что в гимназии, где он учился, «питали (Бог весть почему) презрение ко всему русскому, вернее – ко всему “своему”, “близкому”, “здешнему”, – и переменили имена на чужие. Прочитав уже Бокля и Дрэпера, я выбрал себе английское имя “Вильям”. В Симбирске был у меня товарищ, который называл себя и подписывался “Kropotini italio” (Кропотов)» [171, с. 248].

В условиях тотальной «западнизации» всех сфер нашей жизнедеятельности удивляться влечению к «не нашему» и со стороны педагогов, и со стороны их воспитанников вряд ли приходится. Мало сказать, что это стало нормой. Это стало законом.

Рассмотрев существующие методы обескультуривания образования, можно сделать определенные выводы.

С зарождением культуры появляется необходимость в «расшифровке» смысла ее артефактов. Таким «расшифрователем», посредником между социально значимыми ценностями и людьми, передаточным механизмом, связывающим биологическую природу человека с его «культурным слоем», стала педагогика. Речь идет о педагогике в широком понимании, при котором образовательными функциями наделяется окружающая культурная среда, а не только специально организованный педагогический процесс. Так, при формировании стереотипов поведения Л. Н. Гумилев отводит особую роль социализации, протекающей в условиях определенной культурной среды. Он ссылается на свою мать А. А. Ахматову: воспитанная французской гувернанткой и говорящая по-французски, она стала великой русской поэтессой [57].

Отношения образования с культурой строятся на взаимодополнительностной основе в соответствии с принципом «нераздельного и неслиянного единства» [176, с. 287]. Это синергетический союз равноправных «партнеров», взаимодействие которых обуславливает и определяет трансляцию социокультурного опыта.

Игнорирование значения такого взаимодействия неминуемо влечет за собой разрушительные последствия для обоих субъектов социокультурного процесса.

3.6. Проблемы обретения и укрепления национальной и культурно-педагогической идентичности

В условиях жесткого геополитического, ментального и цивилизационного противостояния вопросы укрепления национальной идентичности приобретают статус судьбоносных. Так, на заседании дискуссионного клуба «Валдай» в сентябре 2013 г. В. В. Путин заявил о том, что вопрос обретения и укрепления национальной идентичности действительно носит для России фундаментальный характер. Между тем сегодня Россия испытывает не только объективное давление глобализации на свою национальную идентичность, но и последствия национальных катастроф XX в., когда мы дважды пережили распад нашей государственности. В результате получили разрушительный удар по культурному и духовному коду нации, столкнулись с разры-

вом традиций и единства истории, с деморализацией общества, с дефицитом взаимного доверия и ответственности. Спустя примерно год на заседании того же клуба российский Президент подчеркнул, что достоинство наций, их память, их идентичность являются основой человеческой истории [31].

Важность проблемы идентичности осознается не только политиками, но и научным сообществом [8, 112, 177, 179]. Анализ работ свидетельствует, что в центре внимания исследователей находится понятие национальной идентичности, в содержании которого имплицитно заложен «педагогический» признак. В работе С. М. Ахмедхановой «Формирование национальной идентичности» педагогический элемент присутствует непосредственно [8].

Нет недостатка и в характеристиках идентичности, которая характеризуется философами как «тождественность, одинаковость, полное совпадение чего-нибудь с чем-нибудь» [212, с. 170]. Таким образом, идентичность выражает тождественность предмета (явления, процесса) самому себе, своей природе, своей сути, своей уникальности. Э. Эриксон, «который, собственно, и ввел этот термин в научный обиход, рассматривал идентичность как процесс, сосредоточенный в сущности человека и культуры, к которой данный индивид принадлежит» [179, с. 14]. В другом случае она толкуется им как «чувство самотождественности, собственной истинности, сопричастности миру и другим людям» [Цит. по: 184, с. 186]. Суть социологического толкования данного понятия заключается «в том, что по мере того, как внутри группы отношения все более стабилизируются, идентификация ее членов становится все более деперсонализированной, индивидуальные свойства личности становятся психологически относительно менее важными, чем общие групповые свойства» [21, с. 247]. Такое понимание идентичности напоминает характеристику группы как человеческой общности, выделяемой на основе определенного признака (например, социальной принадлежности, совместной деятельности, особенностей организации и т. д.) [27].

Таким образом, есть основания выделить два аспекта идентичности:

- личностно-субъективный (чувство самотождественности, собственной истинности);
- объективный (тождественность, одинаковость, полное совпадение чего-нибудь с чем-нибудь).

Это соответственно дает право предполагать существование онтологического и ментального уровней идентичности. В целом же идентичность категориально выходит за рамки концепции психосоциального развития личности и охватывает практически все области онтологического и ментального бытия, включая образовательную сферу.

Значительный интерес в русле нашего исследования вызывают характеристики *этнической идентичности* – чувства принадлежности к собственному этносу, солидарности с ним [194, с. 232] и собственно *национальной идентичности* – одной из составляющих идентичности человека, связанной «с ощущаемой им принадлежностью к определенной нации, стране, культурному пространству» [8].

Отсюда рукой подать до понимания национальной идентичности как хранителя культурного и духовного кода нации. Оберегая и укрепляя свою идентичность, нация сохраняет и упрочивает свою уникальную социокультурную самость и тем самым сохраняет и развивает себя. Предельно высокой устойчивостью обладает ядро национальной культуры, которое окружено неким особым защитным культурным поясом, состоящим из системы социальных, поведенческих, нравственных и интеллектуальных реакций на все виды аккультурации. Он «препятствует обратному воздействию на ядро культуры со стороны внешней культурной среды, защищает это ядро от разрушения и трансформации» [167, с. 7]. Однако надежной такая защита будет лишь при условии гармонии инкультурационных и аккультурационных процессов.

В этом контексте следует заметить, что неумеренные упования на открытость как средство успешного продвижения по исторической тропе беспочвенны, поскольку она не всегда дает ожидаемый эффект. Напротив, излишняя проницаемость (открытость) ментальной целостности таит в себе опасность для развития нашего социума как суверенной ментальной субстанции. Об этом свидетельствуют исторический и современный опыт России. Так, согласно К. П. Победоносцеву, стремившиеся «не отстать от Европы» правители-аристократы зачастую перенимали чужой опыт, мало беспокоясь о том, как он соотнесется с российскими реалиями, вследствие чего многие государственные институты напоминали что-то вроде одежды с чужого плеча. При характеристике этого явления К. П. Победоносцев приводит в качестве иллюстрации басню И. А. Крылова «Мартышка и очки» [162, с. 356–357].

В ином ключе об этом же высказывается А. С. Хомяков: «Таким-то образом чужие понятия расстраивали нас с своими собственными. Мы отложили работу о совершенствовании всего своего, ибо в нас внушали любовь и уважение только к чужому, – и это стоит нам нравственного унижения. Родной язык не уважен; древний наш прямодушный нрав часто заменяется ухищрением; крепость тела изнеживается; новость стала душой нашей; переимчивость овладела нами... Не сами ли мы разрываем союз с впечатлениями нашего прошедшего? Зачем вершины нами отрываются от подножий? Зачем они живут, как гости на родине, не только говорят, пишут, но и мыслят не по-русски?» [Цит. по: 219, с. 111–112].

Постулаты «вощичковой» методологии и в наше время неплохо себя чувствуют «...почвы нет, народа нет, национальность – это только известная система податей, душа – *tabula rasa*, вощичек, из которого можно сейчас же вылепить настоящего человека, общечеловека всемирного, гомункула – стоит только приложить плоды европейской цивилизации...» [70, с. 79]. Главная беда такой методологии – ее поп-креативный, приспособительный характер. В чем он проявляется?

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

Во-вторых, мы лишены плана созидательной перспективы. Не до конца списана в утиль премудрость, довлевшая над нами последние десятилетия: мы этого не производим, ну и не надо. Во многом следуем принципу «Запад нам поможет», потерявшему изначально комическую окраску и приобретающему весьма внушительную серьезность. С одной лишь поправкой: к Западу приплюсован Восток. Тогда как развивающиеся страны открывают новые производства, нами почти безвозвратно потеряны десятки, а то и сотни когда-то неплохо налаженных производственных отраслей. В известном смысле это сравнимо с эффектом «шагреновой кожи». Не получилось бы так, что через некоторое время из всех более или менее развитых стран только Россия не будет запускать спутники в Космос.

В-третьих, мы не живем, а в большей степени копируем результаты деятельности других. Наша общественная, государственная, образовательная, личная жизнь постепенно становится калькой жизнедеятельности иных обществ, иных государств, иных ментальных субстанций.

До сих пор нами с трудом усваивается бинот «свой – чужой». Его постижение вовсе не означает следование гоббсовскому принципу «война всех против всех». Отличать свое от чужого – естественное состояние организмов: от простейших (амебы, например) до самых сложных, включая такие ментальные системы, как общество, государство, нация. Нет-нет да и загорается в нас желание стать частью иных ментальных систем, причем без должной оценки целесообразности удовлетворения этого желания и просчитывания пределов дезинтеграции своей ментальной системы, за которыми начинается потеря ее самости, уникальности и качественной определенности.

По сей день продолжается мезальянс с общечеловеческими ценностями. Неумное возвышение общечеловеческого ведет к тому, что мы зачастую имеем дело не столько, скажем, с глобализацией образования, сколько с его вестернизацией – насаждением «образов мира», лежащих в основе западных культурных традиций. В этом, по меньшей мере, надо отдавать себе отчет. Так называемая общечеловеческая культура не может существовать иначе, как только в конкретных национальных или региональных культурах.

Западная культура не является общечеловеческой, так как, помимо Запада, есть еще и Восток, и Юг, и Север. Просто в силу своей цивилизационной насыщенности, напористости и агрессивности Запад на данный момент выигрывает межцивилизационные конфликты, насаждая свои ценности и образы миропонимания, используя богатейший колониальный опыт. Колонизаторская идеология вошла, что называется, в кровь и плоть западного человека. В лучшем случае он видит в себе Вселенского Учителя, которому должны благосклонно внимать народы, расы, общества, не имеющие счастья быть отнесенными в разряд представителей западной ойкумены. А в худшем случае он мнит себя культуртрегером, а то и вовсе «фельдфебелем цивилизации», по Ф. М. Достоевскому, которому «все дозволено» при достижении своих культурных, не совсем культурных и совсем не культурных целей. Со стороны (вспомним «гуманитарные бомбардировки») это может выглядеть вполне благообразно, в сущности же будет осуществляться культурное оскотление идущей не в ногу с Западом нации (общества, государства).

Сегодня, по словам Президента, «грубые заимствования, попытки извне цивилизовать Россию не были приняты абсолютным большин-

ством наших сограждан...» [31]. С другой стороны, чуть ли не самым значимым «трендом» государственной политики является установка на превращение России в некую часть некоего мирового сообщества.

«Частичный» подход весьма вольготно чувствует себя в системе нашего образования, где «грубые заимствования» приобрели перманентный характер. Хотя именно характер образования во многом определяет степень сохранности и целостности «культурного и духовного кода нации». «Копировальная», «приспособительная» методология составляет эвристическую, да, пожалуй, и правовую базу наших образовательных стандартов. С невероятным натиском на государственном уровне проталкивается идея достижения мирового стандарта, как будто речь идет не о детях, а о болтах и гайках. При этом само понятие остается *terra incognita*. Действительно, что это такое? Может, «ножки Буша» являют собой пример мирового стандарта? Не заполняется ли наше образовательное меню педагогическими аналогами «ножек Буша»? Несмотря на шумное декларирование наднациональной образовательной доктрины и сегодня, в эпоху победившей глобализации, системы образования разнятся весьма существенно. Например, только в европейском профессиональном образовании обнаруживается, как минимум, три системы: государственная, рыночная и государственно-рыночная.

Чем объяснить наше неумное стремление ко всему мировому (мировая революция, мировой стандарт, мировое образовательное пространство и т. д.)? Возможно тем, что слову «мир» у нас издревле придается сакральный смысл. Не одно столетие в русских деревнях (а в России абсолютное большинство населения обитало в сельской местности) дела решались «миром». Но это слабое утешение. Проводить политику сплошной «болонизации» в России, расположенной на качественно иных культурных и ментальных широтах, это такая же нелепость, как сеять кукурузу в Якутии, на Чукотке, за полярным кругом.

Недостатки прошлого мы зрим зорко, ведь диахроническое мышление у нас хорошо развито. А вот анализировать сегодняшние реалии концептуально до сих пор не научились. В результате страну А. С. Макаренко и Л. С. Выготского, В. В. Давыдова и В. А. Сухомлинского с невероятным старанием и свойственным нам сладострастием превратили в детеныша в маленьких штанишках, которому надо учиться, учиться и учиться азам мировой педагогики.

Воистину чем страдала и страдает наша педагогика, как и вся область российского социального бытия, так это отсутствием в ней прагматизма. Данному феномену нам учиться действительно следует, чтобы мы не только сеяли, но и собирали урожай с собственных начинаний, разработок, изобретений и т. д. Здесь обыграны слова основателя эмбриологии К. Бэра, сказанные им в одной из бесед: «в России только сеют, а жатвы не собирают» [Цит. по: 28, с. 11]. Основу прагматизма образует здравый смысл, что особенно важно для нас и чего зачастую так нам не хватает. Какой смысл в педагогических инновациях, когда они становятся самоцелью и осуществляются по принципу «инновации ради инноваций»? Разве что в подходе: раз не наше – значит, хорошее.

В силу того обстоятельства, что педагогика «не преобразуется по чужой истории и по чужим опытам, потому что эти опыты делались в известной среде и не из подражания к кому-нибудь, а вызвались требованиями времени, согласно с его духом» [191, с. 149], то, скорей всего, речь идет о псевдовестернизации, проще говоря, об элементарном поверхностном копировании чужого опыта. Соответственно в образовании да и во многих других сферах сложилась ситуация, при которой, образно выражаясь, хвост виляет собакой.

Бесконечные причитания по поводу закрытости-открытости нашего общества в целом и образования в частности привели к тому, что мы закрылись сами от себя – от своих традиций, культуры, языка. После стольких усилий по превращению нашей страны в часть мирового сообщества вместо Берлинской стены мы получили «Великую украинскую стену». Возможно, пока она не так совершенна в техническом плане. Но в плане политическом, да и экономическом явно не уступает своей предшественнице, а в символическом, смысловом значении во много раз превосходит ее.

Между тем, далеко не все наши школьники знают, кто такой Юрий Гагарин, да и у знающих возникают проблемы со временем его полета в космос (называют и 1812 г., и 1993 г.). Видимо, не так далек день, когда вновь приобретут актуальность слова К. Д. Ушинского о том, что только русский, удивляя иностранцев своим безукоризненным выговором на иностранных языках, в то же время часто плохо говорит на своем языке; знает подробно историю французской революции и в то же время задумывается над тем, в каком столетии жил Иоанн Грозный [204].

Представляется, что весь смысл нашей жизни заключается в решении проблем отношений с внешним миром: как мы к ним относимся, что мы о них говорим, что они о нас говорят и т. д., и т. п. При этом нередко забываем о своих внутренних проблемах, которых предостаточно. К сожалению, не потеряли своей остроты слова западника А. И. Герцена о том, что мы до сих пор смотрим на европейцев так же, «как провинциалы смотрят на столичных жителей, – с подобострастием и чувством собственной вины, принимая каждую разницу за недостаток, краснея своих особенностей, скрывая их, подчиняясь и подражая» [43, с. 131]. Картина в последнее время меняется. Но весьма медленно и, так сказать, диалектически – «с возвратами назад».

Что делать? При ответе на данный вопрос коснемся близкой нам образовательной сферы. Главное здесь, на наш взгляд, добиться того, чтобы лидирующие позиции в образовательном процессе вместо импортоприобретения занимало импортозамещение. Это соответствует духу известного принципа А. С. Хомякова, выраженного в формуле «не отрицать всего чужого, но исходить из своего», и системному постулату, согласно которому чужеродный компонент, входя в определенную систему, начинает функционировать по ее законам. Другими словами, вместо подгонки нашего образования под западные образцы важнейшим «трендом» должно быть восстановление корневых, базовых основ отечественной педагогики – духовности, фундаментальности, пассионарности. А вместо разработки схоластических моделей компетентностного обучения и подобострастного до неприличия следования букве (даже не сущности!) болонских договоренностей – создание системы обучения и воспитания, учитывающей специфику нашей ментальной, социально-экономической и собственно педагогической истории. Речь идет не столько о том, что лучше, что хуже, сколько о том, что нигилистическое неприятие своего педагогического прошлого отнюдь не способствует ускорению процессов модернизации образования, а, напротив, замедляет их. Любое преобразование в социальной среде, в том числе в образовании, должно опираться, в первую очередь, на собственный предшествующий опыт, в котором находится место двум полюсам всякого развития – положительному и отрицательному.

Тем более, что этот опыт (в нашем случае – педагогический) достоин уважения и даже подражания [226]. Так, Всемирная паутина информирует: школы Англии перешли на «советскую» систему обра-

зования, ее же выбрал уже пятый американский штат. Что интересно, во втором сообщении речь идет о внедрении нового типа учебных заведений – профессионально-технических училищ, которые обеспечат американский рынок специалистами рабочих профессий. Все это было бы смешно, когда бы не было так больно. Оказывается профессионально-технические училища – это новый тип учебных заведений в Америке! У нас же их объявили безнадежно отставшими от времени, старорежимными «совковыми» пережитками. Возможно, с заимствованиями не все так однозначно, но тенденция прослеживается. Для американцев, диалектических прагматиков, совсем не важно происхождение эффективного средства – старорежимного или новорежимного, главное, чтобы оно работало на Америку, а не на дядю.

Все это еще раз подтверждает настоятельную потребность возведения в ранг важнейшей задачи обретение и укрепление культурно-педагогической идентичности как конституирующего признака российской образовательной системы. Основываясь на приведенных выше характеристиках идентичности, мы обозначим *культурно-педагогическую идентичность* с позиции субъекта воспитательного процесса как чувство принадлежности к своей национальной культуре, солидарность с ней. В объективном плане культурно-педагогическая идентичность понимается нами как адекватное отражение в воспитательном процессе специфических характеристик национальной культуры того или иного народа. Определяющие ее самобытность, они, в свою очередь, задаются глубинными процессами развития данной ментальной субстанции. Отсюда следует, что культурно-педагогическая идентичность – антипод ментальному отчуждению, механизмом которого является ментальная редукция.

Ментальная редукция, осуществляемая в условиях воспитательной деятельности, способствует формированию субъекта, которому «все позволено», так как он свободен от императивов морали, уходящих своими корнями в толщу исторического опыта народной жизни. Иначе говоря, она ведет к вытеснению традиционного и национального в глубины подсознания человека. Подавление же чувства инстинктивного и духовного национализма, по И. А. Ильину, создает условия для развития у субъекта социально-психологического невроза. Его проявлениями могут стать «выбросы» в виде суррогатов национального самосознания – национальной ненависти, вражды, ксенофобии.

В качестве примера обретения и укрепления культурно-педагогической идентичности и попутно образовательного импортозамещения приведем ряд положений В. Н. Сороки-Росинского – прототипа знаменитого Викниксора из повести «Республика Шкид» Г. Г. Белых и Л. Пантелеева, сыгравшего важную роль в становлении русского педагогического сознания и самосознания. Он пытается обобщить «средства для постановки образования в национальном духе» [191, с. 63]:

- уменьшение непосредственных иностранных влияний, начиная от окружения детей иностранными боннами и гувернантками и заканчивая поручением русских учебных заведений руководству иностранцев;

- общественный почин и энергичная общественная деятельность в делах образования;

- самостоятельная педагогическая литература;

- самостоятельность в известных пределах педагогических корпораций, участие их в выработке законов, касающихся постановки воспитания и образования, свободы педагогических обществ, собраний и съездов;

- предоставление видного места в образовательном курсе таким наукам, имеющим своим предметом родину, как русская история, русская литература, география и этнография России, а также обстоятельному знакомству с русской флорой и фауной;

- общая русская обстановка школ в бытовом отношении, религиозном, эстетическом и всех других.

Одним из самых сильных средств обретения и укрепления культурно-педагогической идентичности является формирование национальной идентичности в деятельности образовательных организаций. По мнению С. М. Ахмедхановой, для этого необходимо предпринять следующие меры [8]:

- 1) реформировать теоретические представления о процессах самоидентификации подростка со своей страной и культурой народа;

- 2) создать систему мониторинга процессов формирования российской идентичности;

- 3) предложить технологии педагогического воздействия на эти процессы.

Таким образом, культурно-педагогическая идентичность задается глубинными процессами развития той или иной национальной субстанции и представляет собой педагогический аналог ее специфических характеристик, выражающих качественную определенность. Соответственно, ее обретение и укрепление не может осуществляться иначе как посредством формирования национальной идентичности. В свою очередь, последнее недостижимо без включения в данный процесс средств развития культурно-педагогической идентичности.

3.7. Диалектическая антропология Э. Фромма и современная педагогика

Дорога к человеку, подобно дороге к храму, терниста и извилиста. Как в античные времена Диоген «днем с фонарем» искал человека, так и в XX в. (а мы, сегодняшние взрослые, – дети этого времени) дорога к человеку оказалась не менее трудной. Философы и социологи, психологи и педагоги, писатели и художники сделали множество попыток ее преодоления.

Э. Фромм относится к той малочисленной когорте мыслителей, которым удалось пройти путь к человеку, преодолев массу препятствий. Его недюжинный диалектический ум столкнулся с целым рядом противоречий, большинство которых имеет дихотомический характер. Так, выступая за критический анализ человеческих потребностей, Э. Фромм в то же время возводит очертания идеального мира, процветающего на удовлетворении «своекорыстной потребности» миллионов субъектов «общества потребления». Признавая за человеком право самоизменяться не только экзистенциально, но и в качестве биологического вида, он одновременно видит в нем скрытые импульсы к разрушительству, ненависти и авторитарности. Таким образом, ведущее место в антропологии Э. Фромма занимает идея противоречивости человеческого существования, выражаемой процессами интеграции и дезинтеграции.

Исходное противоречие существования человека – противоречие между его природной заданностью и социальным оформлением. Отталкиваясь от выражения Ф. Ницше о человеке как о еще незавершенном животном, Э. Фромм приходит к его пониманию как существа, не имеющего своей ниши. «Все, что есть в человеке, как бы отри-

цает самое себя. Человек принадлежит природе и в то же время отторгнут от нее. Он наделен инстинктами, но они не выполняют в нем роль безотказных стимуляторов поведения. Человек властвует над природой и в то же время оказывается ее дезертиром. Он обладает фиксированными признаками, но они двусмысленные, ускользают от окончательных определений» [219, с. 8]. Такого рода противоречия, по мнению Э. Фромма, обязаны своим появлением разуму: являясь благословением человека, он есть также его несчастье.

Наличие подобных противоречий превращает человека в аномалию, в некий «каприз универсума». Как истинный гуманист, Э. Фромм пытается помочь человеку найти выход из аномального состояния. Это, в свою очередь, порождает новую цепь противоречий.

Противоречия второго порядка ориентированы на позитивное решение проблемы. С одной стороны, вышедший из животного царства человек – явление, нарушающее гармонию животного существования. С другой стороны, он обретает возможность саморазвития, а значит, и возможность приобретения новой гармонии, нового синтеза. Но для этого ему нужно превратить свои слабости в сильные стороны. Парадоксальность же ситуации заключается в том, что именно биологическая беспомощность человека – основа его силы, главная причина развития специфических качеств. Разум при этом не только «наказание», но и своеобразный детонатор, заставляющий вечно стремиться к новым решениям. Именно с помощью разума человек пытается воссоздать единство и равновесие, ибо дисгармония собственного существования порождает потребности, выходящие за пределы его животности, что вызывает настоятельную нужду в восстановлении баланса между собой и остальной природой.

Однако в поисках указанного равновесия его вновь ожидают весьма серьезные трудности в виде новых противоречий, но теперь уже экзистенциального порядка.

Важнейшее из экзистенциальных противоречий – дихотомия между жизнью и смертью. Она является носителем всех потенциальных способностей человека, однако кратковременность жизни не позволяет ему полностью реализовать себя даже при наличии наиболее благоприятных условий. Отсюда и вытекает суждение о трагичности человеческого существования. «Трагедия человека, – пишет Э. Фромм, – отчасти заключается в том, что его развитие не завершается, даже при

наиболее благоприятных условиях человек реализует лишь часть своих возможностей, ибо он успевает умереть, прежде чем полностью родится» [219, с. 81].

С одной стороны, дихотомии-противоречия способствуют развитию человека. «Стремление разрешить противоречие приводит его (разум) в движение. Весь человеческий прогресс обязан этому факту. Если бы человек практически не реагировал на осознаваемые им противоречия, то само наличие этих противоречий надо было бы отрицать» [219, с. 49]. С другой стороны, указанные противоречия являются основой отчуждения человека от самого себя, от своей глубинной экзистенции. В итоге этого мы имеем «расчлененного», «дезинтегрированного» человека, «распадающегося» на ряд «частей»: человека рецептивной ориентации; человека эксплуататорской ориентации; человека накопительской ориентации; человека рыночной ориентации [219, с. 61–75].

1. *Человек рецептивной ориентации* неразборчив в любви. Он пассивный «приемник» готовой адаптированной информации. Ему трудно выговорить «нет», куда проще произносить «да», однако выполнять свои обещания он не способен. Он зависим от авторитетов в любом деле и от людей, оказывающих какую-то поддержку. Любит хорошо поесть, выпить и т. д.

2. *Человек эксплуататорской ориентации* не ожидает помощи или дара: все, что ему надо, берет силой или обманом. Так, в любви он испытывает влечение только к тем, кого можно отнять у другого. На ниве интеллектуальной деятельности он стремится не продуцировать идеи, а красть их либо в виде плагиата, либо в виде варьирования чужой мысли в разных формах, преподнося ее как свою. Точно так же отнимает вещи у других: чужое ему кажется привлекательнее своего. Он эксплуатирует всех и вся. Идеальная иллюстрация такого типа – kleptomаны, которым нравятся лишь краденые вещи, хотя имеется достаточно средств, чтобы их приобрести. Внешними показателями данных людей, согласно Э. Фромму, могут быть злобная линия рта, недоброжелательные замечания в адрес других людей, а также зависть, выражаемая в недооценке того, чем они владеют, и переоценке того, чем обладают окружающие.

3. *Человек накопительской ориентации* отгораживается от внешнего мира оборонительной стеной. Его главная цель – как можно больше привнести внутрь своей «крепости» и в то же время макси-

мально меньше вынести из нее. Эта скупость безгранична и распространяется на все: деньги, чувства, мысли. Любовь для него есть обладание – владение возлюбленным как собственностью. Таких людей отличает фанатичная чистоплотность: они постоянно моются, совершая что-то вроде религиозного омовения. Им свойственна навязчивая пунктуальность. Они постоянно говорят «нет». Их понимание справедливости сводится к премудрости: мое – это мое, а ваше – это ваше. Представители данного типа молчаливы, жесты их чопорны и угловаты, они привержены к порядку до педантизма.

4. *Человек рыночной ориентации* рассматривает свои способности как отчужденный от собственной личности товар, выгодная продажа которого – его первоочередная забота. Он далек от целей самореализации. Однако, если его способности становятся предметом оценок и использования другими людьми, ломаются механизмы самоидентификации и самоуважения. «Я таков, каким вы хотите меня видеть» – становится главным девизом жизни. Рыночная установка проникает в сферу мышления, которое приобретает характеристики примитивного реактивного инструмента. Поэтому ведущими признаками становятся быстрота реакции, скорость овладения ситуациями и успешная ориентация в них, ведь для манипулятивных целей достаточно иметь поверхностные знания. Истина превращается в ненужную роскошь, и лишь в исключительных случаях карьера зависит от квалификации или от честности, благопристойности и прямоты (ну, прямо сценка из ЕГЭ!). Успех людей рыночной ориентации обусловлен тем, в какой мере им удастся продать себя на рынке. Потребительская стоимость «рыночного человека» во многом определяется его презентационными способностями: насколько он приветлив, элегантно одет, бодр, крепок, агрессивен, надежен, честолюбив и т. п.

На выработку таких свойств направлена деятельность целой армии педагогов и психологов. Разработанные ими тесты ориентированы на измерение не столько разума и понимания смыслов, сколько на измерение показателей быстрой психической адаптации к заданной ситуации. И психология, и педагогика превратились в инструмент человека для манипулирования другими и собой на рынке научных идей, в политической пропаганде, рекламе и т. д. К услугам рынка, где люди взаимодействуют не как личности, а как взаимозаменяемые товары, создана подобающая система образования, в которой цель

обучения от школы и до аспирантуры состоит в том, чтобы приобрести как можно больше информации, необходимой для ориентации в рыночной ситуации. «Не интерес к изучаемому предмету, не заинтересованность в познании как таковом, а повышение размера меновой стоимости, обеспеченное знанием, – главное побуждение к получению образования» [219, с. 71]. Одним словом, идет формирование востребованных работодателями компетенций.

Человек рецептивный, человек эксплуататорский, человек накопительный и человек рыночный воплощают выделенный Э. Фроммом тип характера непродуктивной ориентации. По другой его же терминологии их можно отнести к человеку обладающему (имеющему). Человек, по мнению автора, имеет два пути: путь обладания и путь отдавания (бытия). Иметь или быть – вот главный вопрос человеческого существования. Обладание и бытие являются основными способами существования людей, поэтому доминирование одного из них определяет различия и в индивидуальных характерах, и в типах социального характера [219].

Человек обладающий – это «фрагментарный», «частичный» человек. Это человек потребляющий (*Homo consumens*), единственная цель которого – больше иметь и больше использовать. Подобно винтику производственного механизма, он становится вещью и в конечном счете перестает быть человеком. Его жизненное кредо: «Я – это моя собственность: моя одежда, мой дом, моя жена, мои дети, мои родители, мои друзья, моя земля, мои лошади, моя яхта и, конечно же, мой счет в банке». Это молниеносный счетчик удовольствий и неприятностей, который подобно гомогенной частице колеблется под воздействием стимулов, перемещающих его в пространстве. Некое механическое, роботизированное существо, наделенное любовью к неживому, машинному, не имеющее ни прошлого, ни будущего.

У человека обладающего есть определенное хобби – пристрастие к неживому. В своей крайней форме оно может оказаться пристрастием к смерти и распаду (некрофилия). В менее резкой форме представляет собой антипод любви к жизни и ведет к безразличию к ней. Приверженцы неживого – это люди-системотехники, предпочитающие «закон и порядок» живой структуре, повторение – оригинальности, педантичность – плодовитости и т. д. Преклонение перед механическим у них дополняется благоговением перед животными корнями собствен-

ных эмоций и поступков. В результате получается симбиоз «механической» и «инстинктивной» концепций человека-гомункула: чувства его обусловлены инстинктами, а разум – компьютером. Но, с точки зрения Э. Фромма, такой симбиоз в принципе невозможен, так как его продукт – «голая обезьяна с компьютерным мозгом перестала бы быть человеком, или, скорее, “он” перестал бы быть» [219, с. 252].

Человек обладающий не может быть идеалом. Но им может стать *человек продуктивной ориентации* – человек самореализующийся. Его главное качество – целостность, т. е. направленность на восстановление единства и равновесия между собой и природой, на преодоление разрыва между отдельным человеком и другими людьми, на установление внутренней гармонии и внутреннего баланса. Характеризуя данный тип, Э. Фромм основывается на «великой традиции гуманистической этики», предполагающей, что цель человека – быть самим собой, а условие для ее достижения – быть для самого себя [219, с. 24].

Какими путями можно достичь этого?

I. *Оргиастический путь*. В этом случае цель достигается с помощью наркотиков, ритуалов, сильных сексуальных переживаний и т. д. В трансовом состоянии внешний мир исчезает, а вместе с ним исчезает и чувство отделенности от него.

II. *Стадное приспособленчество*. Оно характерно как для диктатур (тоталитарных систем), так и для демократий, просто первые стимулируют приспособляемость угрозами и насилием, а вторые – внушением и пропагандой. Приспособленчество зачастую имеет латентную форму. По мнению Э. Фромма, множество людей даже не осознают того, что имеют прямое отношение к «стадному конформизму», поскольку слишком сильна их потребность в осознании своей уникальности и неповторимости. Нередко она находит удовлетворение в таких незначительных отличиях, как инициалы на сумке и свитере или принадлежность к различным клубам. Люди, уверившие в свою самобытность, живут с иллюзией, что следуют своим собственным идеям и наклонностям, что они оригинальны, что они приходят к своим убеждениям в результате собственного раздумья – и что это просто так получается, что их идеи схожи с идеями большинства [218].

III. *Любовь*. У Э. Фромма она выходит далеко за рамки отношений мужчины и женщины и приобретает тотальный смысл. Будучи

атеистом, здесь он сближается с религиозными трактовками любви как фундаментальной основы человеческого бытия. Однако это не мешает ему выделить своеобразные ступени любви: любовь как симбиотическое единство и зрелая любовь.

1. *Симбиотическое единство* проявляется в пассивной и активной формах. Пассивная форма – это мазохизм, подчинение. Мазохист преувеличивает силу того, кому отдает себя в подчинение, поэтому никогда не бывает независим. Мазохистские отношения имеют место в сексуальных, бытовых, социальных отношениях. Возможно мазохистское подчинение судьбе, болезни, ритмической музыке, наркотикам и т. д. «Во всех этих случаях человек отказывается от своей целостности, делает себя орудием кого-то или чего-то вне себя, он не в состоянии разрешить проблему жизни посредством созидательной деятельности» [218, с. 15]. Активная форма симбиотического единства – садизм, господство. Садист, избегая одиночества, замкнутости, делает другого человека неотъемлемой частью самого себя.

2. *Зрелая любовь* предполагает единство при условии сохранения собственной целостности и индивидуальности. Это парадокс, но два существа становятся одним и при этом остаются двумя. В такой любви человек находит свое истинное предназначение, «высшее проявление силы» – давание. Данное положение Э. Фромм иллюстрирует примером из сексуальной жизни, когда мужчина и женщина отдаются друг другу, одновременно получая друг друга. В момент оргазма он дает свое семя, она же отдается ему, открывая свое женское лоно: получая, она отдает. Акт давания происходит и у любой матери: отдавая молоко младенцу, она отдает ему тепло своего тела. Отдавание для нее – источник жизни. «Отнимая у матери ребенка, мы тем самым лишаем ее возможности совершать процесс отдавания себя своему ребенку – самого сладостного отдавания. Ей было бы больно не отдавать» [219, с. 17].

Обобщенную картину «зрелой любви» Э. Фромм выражает словами известного психоаналитика Г. С. Салливена, который определял близость как тип ситуации с участием двух людей, открывающей достаточные возможности для утверждения всех личных ценностей каждого, что обычно достигается другим типом отношений – сотрудничеством. Последнее понимается как четко сформированная «приспособленность поведения одного человека к выраженным потребностям

другого человека ради увеличения идентичного, т. е. все более и более полного, взаимного удовлетворения, а также для поддержания возрастающей у обоих безопасности их положения» [219, с. 55].

В понимании любви Э. Фромм сближается также с русскими философами. В частности, это относится к Л. П. Карсавину, у которого любовь тоже предстает в виде процесса истинного единения, где наблюдаются как слияние, так и сохранение целостности любящих существ. Любовь у Л. П. Карсавина – это своего рода «третья ипостась, восстанавливающая Божье единство как многоединство, как триединство... Она соединяет, связует Отца, и Сына, и себя самое» [99, с. 166]. Любовь онтологизируется, становясь в один ряд с участниками любовного процесса, каждый из которых благодаря ей достигает единения при сбережении своей самодостаточности. Любовь связывает разъединенное, «жизнь созидавая» [99, с. 166].

Таким образом, ни оргиастический, ни конформистский пути не являются оптимальными средствами интеграции человеческого существования. Первый путь преходящ, опасен для жизни и иллюзорен. Второй ведет к псевдоинтеграции (квазиинтеграции, лжеинтеграции). Оба они дают лишь частичный ответ на вызовы глобальной дезинтеграции человека. Любовь – вот наиболее верный путь преодоления его «отделенности», восстановления его целостности. Рождение человека продуктивной ориентации – это процесс глубинной интеграции человеческого существования, идеальным выражением которой является любовь. Именно она «несет тенденцию к интеграции, объединению, слиянию в единое целое, в то время как Танатос (инстинкт смерти) имеет целью дезинтеграцию, разъединение, расчленение...» [219, с. 377].

Важнейшие педагогические следствия антропологии Э. Фромма заключаются в следующем.

Современное образование направлено прежде всего на производство «человека обладающего». Оно не выражает интегративно-целостной природы людей и способствует их «расчленению» на несколько отдельных типов: человек рецептивной ориентации, человек эксплуататорской ориентации, человек накопительской ориентации, человек рыночной ориентации. Например, если сегодня одним из центральных понятий образования становится «успех», то целью профессионального образования выступает конкурентоспособный работник. Все это обуславливает движение вектора научно-педагогических ис-

следований в сторону определения путей и средств «собираания» человека воедино в условиях специально организованного образовательно-воспитательного процесса.

Целью современного образования должен стать человек продуктивной ориентации – человек, взятый во всем богатстве своих внутренних и внешних связей, главнейшими характеристиками которого являются целостность, открытость для других, способность к самореализации. Целостность дает возможность ему как виду и индивиду сохранить собственное «Я»; открытость позволяет избежать энтропии и редукции к менее развитым популяциям Вселенной; способность к самореализации служит человеку средством раскрытия потенций и сил.

Центральными принципами образования и воспитания должны стать любовь, сотрудничество и взаимопомощь, и тогда не успех, не обладание станут высшим проявлением силы человека, а давание.

Не за горами время, когда порог школы переступят системы с техническим интеллектом, а там уже и биокиборг маячит. Стоит, наверное, хорошо подумать, не займет ли место человека «обезьяна с компьютерным мозгом» и станут вещами слова теперь уже полузабытой песни: «Не будем мы учиться, не будем заниматься, не будет мам и пап – мы так будем рождаться, не будет акушеров, не будет докторов: нажал на кнопку – чик-чирик, и человек готов».

3.8. Опыт конституирования антиномической диалектики в ювенальной педагогике А. С. Макаренко

Понятие антиномии характеризуется философами как противоречие, образуемое двумя суждениями (умозаключениями, законами), каждое из которых признается истинным [155]. Если смысловую доминанту рассматриваемой категории выражает противоречие, правомерно предположить наличие коррелятивных связей антиномии с диалектикой – наукой о противоречиях, о единстве и борьбе противоположностей, о всеобщих законах развития природы, общества, человека и мышления [213]. Это в известном смысле сподвигает нас к легитимации существования антиномической диалектики.

В дополнение к диалектической начинке антиномическая диалектика включает в себя в качестве своей эвристической базы принцип

«сходства в различии и различия в сходстве» и принцип антиномности. Согласно первому, соотношение противоположностей выражается не диалектическим взаимоотрицанием, а гармонией и сходством [188]. Второй принцип дополняет первый, так как помимо признания равноправности и равноценности полярностей предлагает пути адаптации к ним. В своей совокупности оба принципа образуют эвристический фундамент антиномической диалектики. Однако антиномический подход не отрицает закон иерархии (пример с двухфакторным подходом) полностью. Фигурально выражаясь, одна из полярностей, как правило, бывает равноправнее и равноценнее.

Понятие «антиномическая диалектика» отнюдь не изобретение автора данной книги. Сошлемся на статью П. П. Гайденко [37], в которой особый акцент сделан на высказывании П. А. Флоренского относительно антиномической диалектики и ее морально-этической и в определенной степени даже любовной сторон. По мнению П. П. Гайденко, вся антиномическая диалектика П. А. Флоренского строится на убеждении, что отказ от эгоизма и самоутверждения предполагает отказ от закона тождества. Далее утверждается, что любовь к другому требует отказа от закона тождества, отмены его. В подтверждении данного тезиса приводится положение П. А. Флоренского о том, что закон тождества есть синоним эгоизма, черствости, безлюбия и скопческого духа, антиномия же – синоним альтруизма, любви, веры и творчества [37, 215].

С известной долей условности имеет смысл говорить о постмодернистских корнях антиномической диалектики. В частности, это касается релятивистского кредо постмодернизма, отрицающего абсолютизацию единственно верных теорий и великих идей, универсальных истин и безусловных легитимных дискурсов, ибо они неизбежно порождают насилие над реальным, бесконечно разнообразным бытием [106]. К числу эвристических скрепов антиномической диалектики мы также относим экзистенциалистскую идею принципиального отрицания человеческой «определенности» и человеческой «законченности». Как христианская религия исходит из постулата всепрощения, так и экзистенциалистская философия дает возможность человеку до последнего момента своего существования сделать себя лучше, стать сильнее, добрее и т. д.

Именно принципы всепрощенчества и неизмеримости человека лежат в основе системы социального перевоспитания А. С. Макаренко.

Так, для великого педагога «одокументированная» предшествующая судьба подростка не только не являлась исходной базой социального воспитания, но как бы «изымалась» из дальнейшего хода его жизнедеятельности. Человек есть «вот». Здесь А. С. Макаренко полностью солидарен с М. Хайдеггером [214], для которого человек, как и для Ж.-П. Сартра, «дан сейчас», «в данный момент», где сотворится его будущее. Через толщи времени и пространства он солидаризирует с французским философом, называющим человека прежде всего проектом, совокупностью своих поступков [180]. Для А. С. Макаренко тоже не имело ни человеческого, ни педагогического смысла рыться в социогенетическом «белье» своих воспитанников.

Признание «неизмеримости» и «принципиальной незаконченности» каждого ставит под сомнение сегодняшние упования на тестовые подходы к выявлению некой сущности человека, данной ему от природы (родителями, социальными факторами и т. д.), находится в оппозиции «бихевиористским» и «стимульно-реактивным» моделям человека [86, с. 95], образующим эвристический фундамент современного российского образования. Сущность людей как и конкретных индивидов абстрактна, даже если выражена она цифирными показателями тестовых данных. Конкретно же человек существует, проявляется, меняется и реализуется, поэтому никогда нельзя говорить «никогда», если речь идет о его развитии. Одним из важнейших прав человека надо признать его право иметь всегда шанс на развитие [225].

Интенции антиномной диалектики можно обнаружить в современной педагогике. Так, концепция целостной школы, разрабатываемая немецкими учеными [246], есть непосредственное педагогическое следствие аналектико-антиномной диалектики. Стержневой основой ее выступает положение о том, что Вселенная обладает парадоксальными антиномическими свойствами, предполагающими сосуществование противоположных и взаимоисключающих способов бытия: случайности и необходимости, порядка и хаоса, активности и покоя. Это позволяет более точно решать вопросы, например, взаимоотношения личности и коллектива, способствует признанию необходимости построения качественно новой системы взаимосвязей между организациями и окружающей средой, природой и человеком вплоть до их субъект-объектного слияния. Последнее обусловлено постижением интегрирующего смысла природы как некой неделимой триады, со-

стоящей из субъекта, объекта и происходящего между ними процесса интеграции. В конечном счете это ведет к следующим результатам [224]:

- реализация идеи глобальной открытости человека природе;
- учет в образовательной деятельности всех сторон жизни;
- осознание потребности в глобальном сотрудничестве и сотворчестве человека и природы, человека и человека, человека с самим собой.

Антиномно-диалектические идеи успешно реализовывались в 1-й трети XX столетия в воспитательной системе А. С. Макаренко, построенной на принципах целостности и методологического плюрализма.

1. *Принцип целостности.* Человек не воспитывается по частям, а создается синтетически всей суммой обстоятельств, которые его формируют. Вследствие этого решающим моментом воспитательного процесса является не прямая логика используемого педагогического средства, а логика и действие всей системы средств, гармонически организованных [133].

2. *Принцип методологического плюрализма.* Он обуславливает необходимость признания равноправности и равноценности полярностей, предлагает пути адаптации к ним.

Для А. С. Макаренко совершенно чужд «разрывной», «дизъюнктивный» подход (логика «или – или»), ведущий к дуализации воспитательного процесса, к разрыву органических связей между его составляющими, к их резкому, непримиримому противопоставлению, и, в конце концов, к признанию некой единственно правильной педагогической доктрины (технологии, формы и т. д.) – своего рода абсолютного инструмента, способного помочь решить все образовательные проблемы. Пример таких «абсолютов» – личностно ориентированный и компетентностный подходы, выпячивание личностной или социальной доминанты в воспитательном процессе. Для А. С. Макаренко же использование коллективистских или индивидуалистских методов зависит не от признания особой ценности какого-то из них, чего требует «разрывная», мантрово-дискурсная (абстрактно-ориентированная) методология, а от степени целесообразности их применения в данное время и данном месте (конкретно-ориентированная методология).

Поэтому в его понимании личность и общество, свобода и дисциплина отнюдь не выступают антиподами, а выражают некое высшее единство. Здесь он следует своим великим предшественникам – Дж. Дьюи и С. И. Гессену. С точки зрения А. С. Макаренко, никакое

средство не может проектироваться как положительное, если его действие не контролируется всеми другими средствами, применяемыми с ним. Суть данной позиции особенно отчетливо проявляется в одном из важнейших его постулатов: как можно больше требовательности к человеку и как можно больше уважения к нему, который, по словам ведущего немецкого макаренковедов Г. Хиллига, особенно популярен среди педагогов Запада [221].

Эвристическая мощь антиномической диалектики А. С. Макаренко в полной мере проявилась в его концепции любви. Если заглянем в сводный предметный указатель, представленный в последнем томе его сочинений, то увидим, что «любовь» – это не проходное слово, а весьма значимая категория, пронизывающая всю структуру воспитательной системы автора. Характерен в этом отношении ответ А. С. Макаренко на один из вопросов, заданных ему при выступлении в Харьковском педагогическом институте, когда он говорит, что решил обязательно написать книжку о любви, потому что поневоле сделался специалистом в этом вопросе, хотя и пришел к этому убеждению в самое недавнее время, что любовь – это вовсе не наитие и не случайность, и не несчастная случайность, а обыкновенное дело, которое нужно организовать. Поэтому, воспитание хороших организаторов дает воспитание хороших влюбленных [133]. Без комментариев, как говорится.

А. С. Макаренко выделяет четыре типа любви: любовь к Родине, любовь к родителям, любовь родителей и любовь в собственном смысле слова, касающаяся отношений в ювенальной среде.

Отметим, что в нашем исследовании в этой главе нас интересуют и парадоксы ювенальной педагогики. Использование этого словосочетания может показаться сомнительным применительно к интересующей нас теме, поскольку слово «парадоксы» выглядит несколько легкомысленно рядом с такой важной и одновременно загадочной категорией, как антонимическая диалектика. Но это лишь на первый взгляд.

Понятие парадоксов отнюдь не легковесно и совсем не далеко расположено от понятий «антиномия» и «диалектика». Неслучайно и у нас, и за рубежом понятия «противоречие», «парадокс» и «антиномия» нередко считают синонимами [46]. От этого мы и отталкиваемся при рассмотрении парадоксов любви и путей их разрешения в системе А. С. Макаренко.

Что касается понятия «ювенальная педагогика» А. С. Макаренко, мы исходим из самого простого ее толкования как направления в педагогике, призванного решать задачи воспитания детей примерно

от 12 до 18 лет. Возраст совпадает с возрастом воспитанников А. С. Макаренко и в данном случае мы подразумеваем под ювенальной педагогией только это.

В нашей работе с той или иной полнотой используются следующие методы исследования [11]:

- герменевтические (интерпретация, осмысление, понимание);
- анализ и синтез, конкретизация и обобщение, универсализация и унификация, трансформация и преобразование, идеализация и экстраполяция;
- метод целенаправленного построения системы новых теоретических представлений, синтезированных из совокупности элементов знаний различной природы;
- метод аналогий, основанный на общности фундаментальных законов диалектики для процессов различной природы;
- мысленный эксперимент;
- метод двойного вхождения базисных компонентов в систему.

Общеметодологическая база исследования, описанного в данной главе, выглядит следующим образом:

- диалектика как метод, способный «схватить» живую действительность в целом и «закон совпадения противоречий» А. Ф. Лосева в частности [129];
- диалектическая трактовка природы педагогического исследования [22];
- теория всеединства [190, 215];
- концепция целостности духовного организма [102].

Эвристическую ценность имеют для нас работы в области общей и педагогической культурологии, эдукологии [15, 79, 83]. При написании работы учитывалось следующее:

- инструментальный потенциал педагогической методологии [156];
- идея значимого компонента [192];
- концепция целостности духовного организма [102].

Исследование проводилось в три этапа.

Этап 1. Поиск методологических подходов к исследованию проблемы и создания концепции.

Этап 2. Изучение историко-педагогического материала по проблеме и отработка подходов к его оценке.

Этап 3. Стратификация данных изученного материала, их обобщение и выводы.

В соответствии с заявленной проблемой нами были рассмотрены парадоксы любви и пути их решения в ювенальной (подростково-юношеской) педагогике А. С. Макаренко.

Парадокс 1. Любовь есть биохимический процесс, обусловленный действием гормонов типа дофамина и окситоцина, и любовь есть социально-культурный феномен.

Опираясь на инструментарий антиномической диалектики, основывающейся на признании равноправности и равноценности полярностей, А. С. Макаренко отвергает дизъюнктивный подход к решению проблемы, согласно которому истинной признается одна из противоречащих сторон (логика «или – или»). На вооружение он берет конъюнктивно-ориентированный дополнительный подход, в соответствии с которым противоречивые суждения не взаимоисключают друг друга, а обуславливают сосуществование друг с другом (логика «и – и»). Тем самым им проповедуется толерантное отношение к обеим сторонам.

В какой-то мере такая установка коррелирует с теорией «двух факторов» – *наследственности и среды* [21]. Но в этой теории конвергенции указанных факторов допускается доминирование первой.

Отнюдь не игнорируя значимость биологического, наследственного фактора в любви, А. С. Макаренко считает, что половой акт «не может быть уединен от всех достижений человеческой культуры, от условий социальной жизни человека, от гуманитарного пути истории, от побед эстетики» [133, с. 220]. Сверх того, способностью к любви могут обладать лишь люди, наделенные чувством гражданской ответственности за судьбу общества, в котором они обитают. Если мужчина или женщина не ощущают себя членами общества, по мысли А. С. Макаренко, если у них нет чувства ответственности за его жизнь, за его красоту и разум, как они могут полюбить? Откуда у них возьмутся уважение к себе, уверенность в своей ценности, превышающей ценность самца или самки?

Отсюда следует вывод о том, что половое воспитание – это прежде всего воспитание культуры социальной личности. Духовно-социальная составляющая любви, по терминологии П. А. Сорокина [192], является ее значимым компонентом, выражающим внутренний смысл явлений (процессов, вещей). Без нее национальный флаг превращается

в кусок материи, девятая симфония Бетховена – в определенное число акустических волн различной длины и амплитуды, сознание – в агрегацию электронов и протонов, а любовные отношения сводятся к соитию. В целом же А. С. Макаренко выстраивает своеобразную любовную триаду: любовь биологическая, любовь духовная, любовь социокультурная.

Более того, педагог А. С. Макаренко выходит за рамки двухфакторного бинома: кроме наследственности и среды существует еще и *воспитание*, которое при желании, конечно, можно инкорпорировать в среду. Но среда инертна, консервативна, в то время как воспитание – целенаправленный процесс развития человека. Это позволяет в структуре факторов развития человека выделить его в отдельную строку. В таком случае мы получаем следующую формулу:

$$P = (H + C) \cdot B,$$

где P – развитие;

H – наследственность;

C – среда;

B – воспитание.

Разумеется, любовь является свободным волеизъявлением личности. Но именно поэтому она выступает одновременно и как социальное явление, несущее в себе видовые особенности *Homo sapiens*, и особенности представителей определенного общества (группы, национальности, класса и т. д.). В противном случае мы имеем дело с любовью самца или самки, на что и указывал А. С. Макаренко.

Находясь на пересечении общечеловеческой (наиндивидуальной) и личностной (индивидуальной) линий бытия, человек выступает сразу в двух ипостасях. В качестве коллективного субъекта он стремится к слиянию с другими людьми, не останавливаясь перед потерей своей самости – мертвящей сестры невежества, по словам Н. К. Рериха [168]. Прав был Л. Н. Толстой, записавший в своем дневнике, что эгоизм, т. е. жизнь для себя, для одной своей личности, есть сумасшествие [199]. Близкую позицию занимает Э. Фромм, утверждавший, что «во всех культурах во все времена стоит один и тот же вопрос: как преодолеть отделенность, как достичь единства, как выйти за пределы своей собственной индивидуальной жизни и обрести единение» [Цит. по: 25, с. 17].

Парадокс 2. Любовь есть духовная, непостижимая человеческим разумом сущность, и любовь есть «обыкновенное дело, которое нужно организовать» [133, с. 298].

При анализе позиции А. С. Макаренко по данной дилемме может создаться впечатление, что он подспудно ощущает некоторые трудности в целостном осознании проблемы, допускает элементы раздвоенного восприятия явления.

С одной стороны, он возвышает любовь до понимания ее как трансцендентного и трансцендентального феномена. В качестве *трансцендентного феномена* она выражает основу человеческого бытия, вершину духовного развития человека, выходящего за рамки опытного существования. Как *трансцендентальный феномен* любовь у А. С. Макаренко выражает основу человеческого бытия, вершину духовного развития человека и приравнивается к таким «трансценденталиям», как добро, совершенство, царство небесное [133, с. 519]. У великого педагога трансцендентно-трансцендентальное возвышение любви достигает высот, недоступных для словесного описания. В его «Книге для родителей» есть сцена признания одной из героинь: «“Я не знаю, как это сказать: люблю. Я не умею сказать... Это так сильно”, – она смотрела на меня, и это был взгляд женщины, которая полюбила» [133, с. 297].

С другой стороны, почти мистическое возвышение любви весьма органично у А. С. Макаренко сочетается с ее пониманием как педагогического факта, включенного в общую систему воспитательных отношений, которые содержат в себе организационные моменты. Будучи рационалистом и социальным технологом, Антон Семенович уверяет, что наше поведение должно быть поведением знающих людей, умеющих людей, техников жизни [133].

Духовность и этика, по А. С. Макаренко, невозможны без знаний и без организации. В полной мере это касается и любви: «Мы должны уметь любить, знать, как нужно любить» [133, с. 453]. Великий педагог-реалист, прекрасно разбираясь в тонкостях человеческого характера, не мог согласиться с точкой зрения, «что в школе человек до 18 лет любить не может, потому что он в школе...» [133, с. 300]. Вспомним известные слова А. П. Чехова из рассказа «Письмо к ученому соседу»: этого не может быть, потому что не может быть никогда. Нет, считает А. С. Макаренко, «не только можно, а нужно, нужно учить любви. Как это ни странно, а есть такая наука...» [133, с. 299].

Он не ограничивается констатацией важности и необходимости «учить любви», а задает параметры этой учебы: «И девушкам, и мальчикам нужно рассказывать об ответственности за каждый прожитый день, за каждый кусок чувства, потому что за все приходится платить...» [133, с. 300]. Научить любить – «это значит научить узнавать любовь, научить быть счастливым, что в свою очередь означает научить уважать самого себя, научить человеческому достоинству» [134, с. 220].

«Ответственность» – не случайное слово в приведенном выше тексте. Для А. С. Макаренко она означает ответственность педагога за судьбу человека: воспитатель всегда должен задаваться вопросом – сметь или не сметь добиваться развития тех или иных стандартных или индивидуальных качеств у своего воспитанника. Здесь нелишним будет перефразировать известное выражение А. де Сент-Экзюпери: «мы в ответе за тех, кого воспитываем».

При организации «дела любви» применение А. С. Макаренко слова «ответственность» определяется в том числе составом его воспитанников. Он имел дело с девочками и мальчиками, немало познавшими в своей жизни. Вот как в докладе председателю Государственного политического управления Украины Антон Семенович рассказывает об особенностях работы с бывшими проститутками, ставшими теперь коммунарами коммуны им. Ф. Э. Дзержинского: активизация таких девочек «очень затруднена их отсталостью и уже сложившимися привычками и наклонностями, ранним половым развитием и связанными с ними явлениями» [136, с. 459]. Приплюсуйте сюда подростков, не понаслышке знакомых с сексуальным насилием. Даже не имея богатого воображения, можно представить, в какой бедлам «перезаформатировалась» бы знаменитая коммуна при отсутствии эффективной педагогической системы, где к проблеме любви относились чрезвычайно серьезно.

Следует подчеркнуть, что в годы деятельности А. С. Макаренко в колониях для малолетних преступников было строго запрещено совместное воспитание девочек и мальчиков. Он же, напротив, считал такой подход в корне неверным: «У нас, как в любой нормальной семье, живут вместе девочки и мальчики, и это не вызывает никаких осложнений. Всякое здоровое детское общество может прекрасно развиваться в этих условиях» [131, с. 100]. Здесь мы снова сталкиваемся с парадоксальной ситуацией, теперь уже рукотворной – созданной самим А. С. Макаренко. Выражая данную позицию, он вновь подтверждает свой диалектико-антиномический выбор, не терпящий однолинейных решений.

Парадокс 3. Обучение любви есть разбор узкофизиологических вопросов или обучение любви есть воспитание большого и глубокого чувства, украшенного единством жизни, стремлений и надежд.

Заявляя о том, что «обучение любви» должно проводиться без слишком открытого и, в сущности, циничного разбора узкофизиологических вопросов, А. С. Макаренко вместе с тем далек от фарисейского отношения к проблеме. Отвечая критику своего утверждения о допустимости рассмотрения с детьми тем даже половой любви, он замечает: «Тов. А. Бойм заливается краской и стыдливо отворачивается: “Ромео и Джульетту” читать можно, а половая любовь... какой пассаж! Неужели тов. А. Бойму... неизвестно, что “Ромео и Джульетта” рассказывает именно о половой любви, что этим двум героям платоническая любовь отнюдь не импонирует. Ведь я не призывал разрабатывать тему о половом соитии, а именно о любви» [135, с. 189].

Да, любовь священна и неприкосновенна. Она – интимная ценность души человеческой. А. С. Макаренко с таким посылом вполне согласен, если рассматривать вопрос в плоскости личностных отношений. Поэтому в колонии, где, несмотря на закон, запрещающий внутренние любовные отношения, слова «они влюблены» были магическими. Перед ними оказывались бессильными самые его горячие «блюстители», каковыми являлись, по признанию А. С. Макаренко, пацаны. Закон законом, но педагогу не раз приходилось докладывать на совете командиров к неудовольствию многих: «Действительно влюблены, ничего не поделаешь» [131, с. 101].

Переходя же в плоскость общественных отношений, любовь становится частью социальной среды, которая также начинает влиять на это чувство. Другой вопрос, *как* влиять? Организация А. С. Макаренко «в разрешении половой проблемы не стала на путь прямого подавления и осталась в границах свойственных коммуне форм коллективного влияния» [136, с. 459], о чем свидетельствует факт создания семейных образований внутри коллектива. Словом, система совместного воспитания самым благоприятным образом сказывалась на воспитании правильных отношений между юношами и девушками. Она способствовала формированию у них положительного опыта социального поведения вообще и развитию социальных навыков взаимоотношения с лицами противоположного пола, что в немалой степени слу-

жило целям воспитания семьянина. В конечном счете осуществлялась целостная стратегия становления человека как носителя позитивных общественно значимых ценностей.

Таким образом, диалектические и антиномно-диалектические идеи пронизывают всю ткань педагогической системы А. С. Макаренко. Известное выражение «педагогика – самая диалектическая наука» – не просто красиво сформулированная мысль, а своеобразный символ веры великого педагога.

Укажем некоторые моменты, свидетельствующие о диалектико-антиномической сути педагогической системы А. С. Макаренко.

Педагогическое искусство А. С. Макаренко, как и полагается настоящему искусству, всегда находилось в эпицентре самых горячих научных дискуссий. С особой силой оно дало о себе знать в очередной переходный период нашего исторического развития – на рубеже 1980–90-х гг., когда проводилась тотальная переоценка ценностей. В соответствии с отечественными обыкновениями эта переоценка заключалась в замене знака «минус» на «плюс», и наоборот [209]. Во всем блеске проявила себя наша переимчивость, известная еще со времен Н. М. Карамзина. В данном случае это означало процесс отрицания ценностей как в педагогике, так и обществе в целом.

На А. С. Макаренко, чье имя и в спокойные-то годы находилось в центре особого внимания недоброжелателей, вновь набросились для «развенчивания» его идей и деяний. Среди критиков оказались даже те, кто совсем недавно числился в ряду его адептов. Чтобы убедиться в этом, достаточно сравнить две книги Ю. П. Азарова «Не подняться тебе, старик: роман-исследование» [2] и «Радость учить и учиться» [3]. В одной книге А. С. Макаренко представлен как гуманист, демократ и великий педагог, а в другой – как враг личности, диктатор, создатель набора примитивных норм.

Ах уж эти нормы! Как же мы их не любим! И при этом хотим походить на Запад, забывая, что это нормированное сообщество, где почтительно относятся к соблюдению любых норм: ментальных, социальных, идеологических, технологических... Внедряемая сегодня в России стандартно-тестовая система образования есть ни что иное как проекция идей той самой нормативно ориентированной западной педагогики на наше образовательное пространство. Собственно, в этом заключается весь смысл наших «инноваций».

Но вернемся в 90-е, по словам Ю. С. Бродского, «устаами доктора педагогических наук Ю. П. Азарова Макаренко был объявлен тираном, страшнее Сталина. После такого приговора уже несколько поколений выпускников педагогических учебных заведений России фактически не знают педагогической системы, педагогического наследия Антона Семеновича. Зато в ФРГ и Японии студент педагогического учебного заведения не сможет успешно завершить обучение, если не усвоит педагогическую систему Макаренко» [24].

Чем объяснить такие резкие развороты в нашем мировосприятии? Не тем ли, что мы уже привыкли к бесконечным историческим пересменам и переменам, и потому уживчиво в нашем сознании (подсознании) причитание «власть переменилась – красные (белые) пришли»? Сегодня – красный, завтра – белый, сегодня – первый коммунист, завтра – первый либерал. Возможно, причина в нехозяйском отношении к собственному прошлому, духовно-интеллектуальным достижениям, как, впрочем, и материальным богатствам. А, может, это объясняется нашей неумной рефлексией, направленной на поиски Правды и Справедливости? В истории Отечества было столько борцов разного цвета за эти «трансценденталии», что их с лихвой хватило бы на целый свет! Но вот беда: в реальности у нас далеко не самое правдоносное и справедливое общество.

Нелегко также объяснить, почему в эпоху сплошной деполитизации мы только и занимались политизацией во всех сферах общественного сознания и бытия. В том числе в педагогике, понятийный аппарат которой пестрел понятиями типа «сталинская педагогика», «брежневская педагогика», «авторитарная педагогика», «тоталитарная педагогика» и др. Во-первых, мы имеем дело, как бы сказал А. С. Макаренко, с ошибкой, проистекающей из преобладания дедуктивной логики, а не опытной логикой [133]. Иначе говоря, особенности того или иного социального строя механически переносятся (дедуцируются) на педагогическую сферу. Во-вторых, речь идет об ошибке индуктивного порядка, когда те или иные педагогические стратегии автоматически (механически) «привязываются» к той или иной политической системе. В обоих случаях господствует дискурсно-мантровая методология, основывающаяся на априорном, безусловном, принятии тех или иных положений как абсолютных (само собой очевидных) истин. В результате осуществляется процесс уподобления субъекта кри-

тики ее предмету. Так, в нашем случае под прикрытием высоконравственных заклинаний о «педагогике любви и свободы» фактически проталкивается доктрина тотального неприятия педагогического учения в одночасье ставшего чужим. Кроме того, стусевывается педагогически смысл дискуссии, которая трансформируется либо в политическую баталию, либо в инструмент доказательства своей лояльности к современным тенденциям развития педагогики (да и общества в целом) и непримиримости к «плохому прошлому». В результате субъект критической деятельности приобретает антиномический образ «коленопреклоненного верноподданного» и «пламенного революционера».

Сказанное в предыдущем абзаце имеет прямое отношение к «критической ситуации», возникшей вокруг творчества А. С. Макаренко. Зачастую его оппоненты используют в своей критике удары ниже пояса, превращая анализ его воспитательных идей в своеобразный набор политически ориентированных анкетных данных: «привлекался – не привлекался», «сталинист – не сталинист», «нквдшник – не нквдшник» и т. п. Особенности такого формата приходилось учитывать даже истинным доброжелателям А. С. Макаренко – отечественным [54, 121, 231, 243] и зарубежным [132, 221, 242, 244, 245, 246] исследователям.

В голову приходит крамольная мысль. Если бы А. С. Макаренко был репрессирован, то его оппонентам представилась бы возможность сотворить из него основоположника лично ориентированного, гуманистического образования. Сторонникам же не пришлось бы тратить время и силы на выведение «темных пятен» из биографии Антона Семеновича (которыми, по мнению его недоброжелателей, она пестрит), на поиск доказательств наличия доносов, что отвлекало от благородного дела изучения богатейшего опыта великого педагога. Отпала бы необходимость поддерживать бесконечные дискуссии по проблеме отношений личности и коллектива в его воспитательной системе, опровергая мысль, что личность отодвигается на второй план.

Опираясь на антиномическую диалектику, А. С. Макаренко создает онтологическую педагогику. В ней личность и коллектив выражают не некие устоявшиеся категории со своими позитивными или негативными значениями, характер которых во многом зависит от человеческих и средовых факторов. Это необходимые, взаимообуславливающие друг друга ипостаси единого, объективно существующего

целого, в качестве которого выступает воспитательная, а если брать шире, человеческая деятельность. Для А. С. Макаренко (как, впрочем, и для Дж. Дьюи) не приемлем метафизический дуализм общества (государства) и личности (индивида), с таким тщанием возделываемый у нас не одно столетие [223].

Кстати, в случае с изучением творчества нашего великого педагога сработала крылатая фраза незабываемого Остапа Бендера из романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев»: «Заграница нам поможет!». Зарубежные исследователи, прежде всего немецкие, провели своего рода мастер-класс по деполитизации деятельности А. С. Макаренко и показали: «педагогика Макаренко» не может быть сведена к «кобуре Макаренко», а выражает одну из самых продуктивных версий возвращения человеческого в человеке, даже в условиях, когда это человеческое загнано в глубочайшее подполье.

А теперь, дорогой читатель, позвольте остановиться на тех моментах, которые свидетельствуют, по нашему мнению, об антиномно-диалектической сути педагогической системы Антона Семеновича Макаренко:

1. *Личность и коллектив находятся в режиме постоянного развития.* Блестящее выражение этого содержится в макаренковской концепции перспективных линий развития коллектива. А. С. Макаренко сформулировал закон, в соответствии с которым коллектив должен постоянно двигаться вперед, добиваться все новых и новых успехов через преодоление трудностей и противоречий, наполняющих жизненное пространство воспитанников. В определенном смысле он соглашается с афоризмом немецкого социал-демократа Э. Бернштейна «Движение – все, конечная цель – ничто», однако его антонимическое мышление не удовлетворено такой однозначностью.

Закон «движения коллектива» великого педагога одновременно есть закон «движения личности». Да, структурно-технологические и отношенческие (коммуникативные) характеристики коллектива совершенствуется, но «движение коллектива» как процесс его развития имеет конкретную цель – завтрашнюю радость конкретной личности. Именно она является «истинным стимулом человеческой жизни... Поэтому воспитать человека – значит воспитать у него перспективные пути, по которым располагается его завтрашняя радость» [133, с. 74].

Разрабатывая идею «завтрашней радости», А. С. Макаренко выделяет *близкую, среднюю и далекую* перспективы. Овладевая этими

перспективами, личность постигает иерархию целей: сначала нужно организовать саму радость, вызвать ее к жизни и поставить как реальность; затем настойчиво претворять более простые виды радости в более сложные и человечески значительные. Таким образом осуществляется линия развития: от примитивного удовлетворения каким-нибудь пряником до глубочайшего чувства долга [133].

2. А. С. Макаренко органически не приемлет шаблонного подхода, имеющего тенденцию абсолютизировать ту или иную технологию, ту или иную методику. В то время как его оппоненты действуют посредством набора всяческих дискурсов-шаблонов, для А. С. Макаренко очевидно, что *выбор педагогического средства зависит не от дедуктивно-догматической посылки, доказывающей особую ценность того или иного подхода, а от конкретных условий воспитания, от индивидуальных особенностей личности.* Поэтому «коллективист» А. С. Макаренко способен признать, что использование коллективного воздействия иногда будет хорошо, иногда – плохо. Так же обстоит дело с индивидуальным воздействием: иногда оно будет полезно, а иногда – вредно.

3. В основе антиномии коллектива и личности, по мнению А. С. Макаренко, лежат противоречивые суждения исследователей: «Одни говорят: “Коллектив как реальность не существует. Реальна только личность”. Другие уверены: “Индивид как что-то самостоятельное в социальной действительности не существует. Существует только общество”» [133, с. 469]. Данная коллизия является генетически исходной причиной антагонизма между индивидуалистским и коллективистским подходами в истории воспитания, с таким тщанием культивируемой у нас сегодня.

Решая проблему личностно-коллективистского дуализма, А. С. Макаренко, по сути, проповедует *принцип нераздельного и неслиянного единства личности и коллектива.* Понимая под индивидуальным воспитанием определение и развитие личных способностей и направленностей не только в области знания, но и в области характера, он задается вопросом, подлежит ли ломке и перестройке или подлежит усовершенствованию мягкий, податливый, пассивный характер, склонный к созерцанию, отражающий мир в форме внутренне неяркой и неагрессивной работы анализа? А. С. Макаренко размышляет: «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!» [133, с. 118]. Много ли найдется людей, которые так глубоко задумываются над вопросом: а, собственно, какое право я имею вмешиваться в жизнь другого человека? Чаще всего педагог по умолчанию считает себя и достойным, и имеющим право это делать. Не составляют исключения даже сторонники личностно ориентированного образования, ибо таковым «может называться обучение, при котором ученик является не субъектом образовательного взаимодействия, а объектом более или менее изощренного педагогического воздействия» [59, с. 188].

Не сразу получилось ответить на заданные вопросы и у А. С. Макаренко. Понадобилось почти десять лет титанической практической и мыслительной работы, чтобы уверенно сказать: нужны и общая стандартная программа, и индивидуальный корректив к ней. Стандартами должны стать такие качества, как мужество, честность, трудолюбие, коллективизм, гражданственность. А корректив необходим с ориентацией на задатки, способности, талант.

А. С. Макаренко был убежден: педагог имеет право вмешиваться в движение характера, чтобы, следуя наклонностям личности, направлять ее в наиболее нужную для нее сторону. При этом соломоновом решении возникает необходимость в соответствующем диалектическом методе, «который, будучи общим и единым, в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои особенности, сохраняя свою индивидуальность» [133, с. 353].

Использование антиномного по своей природе принципа нераздельного и неслиянного единства личности и коллектива позволило А. С. Макаренко создать воспитательную систему по принципу параллельного действия, согласно которому, изменения в педагогическом процессе происходят, в первую очередь, за счет роста значимости самоуправленческих составляющих при минимизации дидактических, назидательных моментов. Иначе говоря, педагог входит в роль топ-менеджера, решающего важнейшие стратегические задачи, тогда как менее значимые делегируются (спускаются) отдельным членам или организационным структурам коллектива. Здесь на ум приходит известный принцип матрицы Эйзенхауэра, предполагающий необходимость профессионального, с точки зрения управленческой науки и практики, распределения задач в зависимости от степени их значимости.

На определенном, зрелом, этапе в коллективе происходит качественный скачок в развитии. С одной стороны, резко возрастает роль самоуправленческой составляющей в его организационном организме, и все участники начинают предъявлять требования к самим себе. Самоуправление становится потребностью каждого и необходимым условием существования коллектива. С другой стороны, благодаря повышению значимости личностной компоненты в управлении коллективом, создается саморазвивающаяся воспитательная система, которая может существовать в изменяющихся условиях, например, когда от нее по тем или иным причинам отлучают «топ-менеджера» или новое «начальство» работает против нее. Так, несмотря на дезорганизационные действия руководителей, заменивших А. С. Макаренко в созданных им воспитательных учреждениях, потребовалось немало усилий и времени, чтобы разрушить в них хорошо налаженную педагогическую систему.

Остановимся на словах А. С. Макаренко о том, что «еще не уравновешены и не сделались нормативными многие положения о любви, дружбе, верности, чести...» [133, с. 421]. А реальна ли в принципе выработка нормативных положений о любви и чести? А. С. Макаренко допускает такую возможность. Но что он имеет в виду?

Прежде всего, необходимость общественного признания данных категорий, ведь речь идет о 30-х гг. XX в. – годах непростых, противоречивых и в чем-то антиномичных. В новом обществе любовь, честь и близкие к ним понятия далеко не всеми признавались достойными внимания. То и дело давали о себе знать рецидивы неприятия прошлой культуры. Это особенно характерно для 1920-х гг., что доказывает типичная и расхожая формула того времени, выраженная в стихах забытого ныне поэта Ф. В. Фастопчина: «Сожжем Рафаэля, растопчем искусства цветы». Самым серьезным образом обсуждались такие вопросы, как «Ревность (а зачастую и сама любовь) – это пережиток капитализма или нет?». Приходилось и А. С. Макаренко включаться в дискуссии подобного рода. Но что интересно, формально соглашаясь с некоторыми доводами, он фактически мягко, но настойчиво поправлял сторонников идеи «пережитков прошлого». Она, кстати, до сих пор не пережита: один большой российский чиновник недавно собирался бороться с «советским бюрократизмом». В духе своего времени А. С. Макаренко пишет, что «явления расслабленной этики

“добра” противоречат нашему революционному делу, и с этим пережитком мы должны бороться» [133, с. 450], однако сразу же переводит стрелки в другую сторону – в сторону решения реальных, а не вчерашних проблем. Близость к практической жизни, простой здравый смысл, умение справляться с насущными задачами – вот что необходимо, по его мнению, для успешного развития общества, а не бесконечная критика так называемых пережитков прошлого.

К таким пережиткам среди прочего относилось и понятие чести, ведь «Честь имею» говорили офицеры, разумеется, «белые». А. С. Макаренко с горечью констатирует, что в соответствии с принятым критиками шаблоном «понятия о чести – это понятия офицерски-шляхетные» [137, с. 430]. С этим он не мог мириться так же, как не мог мириться с непризнанием любви. И, как всегда, подтверждает свою позицию делом. В первом случае пишет книгу «Честь» (в 1937 г.), во втором случае на практике (в условиях специального воспитательного учреждения) доказывает необходимость и возможность организации «дела» любви. За «Честь» ему, кстати, немало достается от критиков, но он мужественно защищает, более того, идет в контратаку.

В статье с говорящим названием «Против шаблона» в 1938 г. он ничтоже сумняшеся утверждает: «...наша критика давно уже отбила у писателей охоту к смелости и к активному проникновению в жизнь. ...В роли критиков у нас выступают люди, ничем не вооруженные, кроме шаблонов...» [133, с. 416]. Шаблоны, уверен А. С. Макаренко, мешают показать многокрасочную картину жизни советского общества. «В нашем Союзе 170 миллионов индивидуальностей, совершенно отличных, неповторимых, каждая в своей мере исключительная» [137, с. 418].

В той же статье А. С. Макаренко резко выступает против теории бесконфликтности, исходящей из метафизического понимания единства советского народа. Он заявляет, что как раз характерной особенностью нашей жизни является ее конфликтный характер, потому она и строится по *диалектическому принципу движения и совершенствования*. Вывод А. С. Макаренко делает вполне в диалектическом стиле. Он говорит, что секрет и прелесть нашей жизни не в отсутствии конфликтов, а в нашей готовности и в умении их разрешать.

Итак, какие выводы мы можем сделать на основе вышеизложенного?

1. Есть педагоги-романтики и педагоги-концептуалисты. А. С. Макаренко же педагог-реалист как, например, Я. Корчак – выдающийся

польский педагог, близкий ему по духу и делам, крайне уважительно относящийся к слову и делу Антона Семеновича [109]. Будучи педагогом-реалистом, А. С. Макаренко стремится к тому, чтобы вверенное ему воспитательное сообщество в предельной степени интегрировало в себя реально-жизненные ситуации, инфраструктуру естественных форм человеческого бытия. Воспитательный коллектив для него – это семья, вследствие чего должен быть наделен всеми ее атрибутами, включая разнополюсный состав.

Такая «жизненная» философия вполне согласуется с диалектико-антиномной методологией, потому что сама жизнь антиномична: в ней переплетаются самые различные явления и процессы, которые зачастую противоположны по отношению друг к другу в такой же мере, в какой взаимообусловлены.

А. С. Макаренко не ставит пограничные столбы между своими воспитательным и жизненным процессами, поскольку воспитание и жизнь неотделимы при всех своих различиях: коммуна входит в жизнь, жизнь входит в коммуны. Так, коммуна считала само собой разумеющимся помогать воспитанникам налаживать семейный быт, обеспечивать их работой, квартирами и т. д. Такого рода помощь имела не только материальную сторону, но и воспитательную: «Появление на территории коммуны этих семейных образований охладило многих, так как доказало, что любовь связывается с реальной ответственностью» [136, с. 460].

2. А. С. Макаренко – новатор и творец, поэтому он очень часто шел непроторенными путями, вопреки предписаниям, спускаемым сверху. Можно себе представить, как он рисковал, беря на себя ответственность за совместное воспитание юношей и девушек! Но Макаренко не был бы Макаренко, если бы не держал нос по ветру.

Таким людям в нашей стране всегда было нелегко. Вот и его уволили с работы чуть ли не за «антисоциалистические» методы воспитания, а спустя десятилетия раскритиковали уже за «социалистическое» воспитание. К сожалению, в первых рядах обвинителей стояли соотечественники.

Вина А. С. Макаренко и беда оппонентов во многом заключаются в его парадоксальной многомерности восприятия и созидания человеческого мира [149]. Критики видят мир, в том числе мир А. С. Мака-

ренко, только с одной стороны, чаще всего с выгодной для них в данный момент. Или же подходят дуалистично, сваливая все в кучу: авось да и найдется какой-нибудь «вредный» элемент, а потом начинается выдергивание из общего контекста цитат, а то и отдельных слов.

Любопытно, что при поисках излишне идеологизированных положений А. С. Макаренко его оппоненты не замечают, что градус их собственной идеологизированности намного превышает эту характеристику критикуемого, ибо вся их деятельность ориентирована на решение чисто идеологической задачи – главным образом, развенчать, так сказать, социалистическую заданность воспитательной системы А. С. Макаренко. Иначе говоря, речь идет не столько о воспитании, сколько о борьбе «за идейную чистоту». Поэтому нередко делом А. С. Макаренко занимаются люди из инодисциплинарной сферы. Мудрено представить в роли педагога человека, который, насколько можно понять из весьма непростого текста, упрекает Антона Семеновича в том, что нет в его сочинениях ничего, что вызывало бы в нем такой нескрываемой ненависти, презрения, возмущения (ни бандиты-колоницы, с которыми А. С. Макаренко по долгу работы возился долгие годы и которые неоднократно разрушали созданное им, ни даже их нравы, к которым он относился с пониманием) [67]. Пикантность ситуации заключается еще и в том, что автор этого высказывания невольно обеляет и даже идеализирует опального педагога. Это выражается хотя бы в том, что Антон Семенович далеко не всегда к действиям воспитанников относился с «пониманием», нередко возмущался их поведением, а однажды даже в качестве внушительной меры применил физическую силу, в чем впоследствии сам признался [134].

А. С. Макаренко решал реальные задачи воспитания, т. е. определяемые потребностями общества. Причем, как выясняется, общества не только социалистического. В 1988 г. ЮНЕСКО причислила его к числу людей, определивших вектор развития педагогического мышления в XX в., наравне с Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнером, М. Монтессори.

Что касается идеологизма А. С. Макаренко, то надо сказать, что он был естественен. Дело в том, что образование, как нам уже известно, формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества. Соответственно, цели образования не могут быть поняты в обществе адекватно, пока они отделены как от конкретных

ситуаций, в которые попадает каждая возрастная группа, так и от социального строя, в котором они формируются [139].

3. Воспитание – это самое сложное дело. Причем утверждали это полководцы, не проигравшие, казалось бы, ни одного сражения. Неудивительно, что нет такого педагога, который бы достиг стопроцентного результата. Не всегда все складывалось и у А. С. Макаренко, в чем он не стеснялся признаваться.

В его практике случалось разное. Был даже ребенок, убитый и спрятанный в корзинке для грязного белья матерью-воспитанницей. Малолетнюю преступницу осудили на восемь лет условно и предложили А. С. Макаренко снова взять ее в колонию. Он согласился, но не предусмотрел реакцию других девочек: «Вы Раису убирайте с колонии, а то мы ее сами уберем». Тайно от ребят А. С. Макаренко устроил горе-мать на работу, а встретив через несколько лет, услышал: «Спасибо вам, тогда не утопили меня. Я как пошла на фабрику, с тех пор старое выбросила» [134, с. 119–120].

Это правда. А. С. Макаренко не «топил», а спасал людей, подчас извлекая с самого дна жизни. Зато его «топили». «Топили» как при жизни, так и сегодня находятся охотники «утопить». Однако он вновь и вновь «всплывает», продолжая свое вечное плавание по волнам строптивного бескрайнего океана, название которому – педагогика. Педагогика, где достойное место занимает макаренковская педагогика любви.

Заключение

Проблемы педагогической методологии, как и методологии в целом, перманентно актуальны. Почему?

Во-первых, в основе любой научной доктрины (идеи, принципа), в том числе педагогической, лежит та или иная методология. Поскольку одной из основополагающих характеристик методологии является универсальность, то независимо от того, признается или нет необходимость методологического обеспечения исследовательской и практической образовательной деятельности, оно имеет место во всех педагогических парадигмах, в работе всех педагогов, при осуществлении всех видов педагогической деятельности. Поэтому любые суждения о деметодологизированной педагогике неуместны.

Во-вторых, педагогическая методология – это главный перекресток движения потоков научно-педагогического знания, где стыкуются его «верхи» и «низы», т. е. все «этажи» педагогической науки. Данное обстоятельство диктует необходимость ее рассмотрения в системно-комплексном формате, т. е. с различных сторон и под углом различных точек зрения.

В-третьих, наблюдается особый спрос на работы метаметодологической направленности, где в качестве предмета анализа выступает сама методология. Связано это с тем, что в педагогических науках исследователи нередко проявляют удивительную малоосведомленность или вовсе девственную неосведомленность о методологии.

Методология (прежде всего, педагогическая) берет свое начало с «детских» вопросов: почему, зачем, для чего? Однако свое недовольство по поводу непослушания детей взрослые нередко выражают формулой «Сказано надо, значит надо!». Но это «надо» очевидно для них, а не для ребенка, так как в нем еще силен рефлекс любознательности, суть которого выражается взаимозависимыми вопросами. Детям с рождения дано методологическое восприятие мира, так как методологизм есть конституирующий признак человека. Данные от природы исследовательски-методологические импульсы («рефлекс познания» по версии И. П. Павлова) со временем способны гаснуть, и с возрастом эти вопросы исчезают из лексикона ребенка. Причем виной тому

может стать обучение, сводимое к прямой, беспроблемной передаче информации от учителя ученику.

Модель процесса обучения без вопросов гениально выразил С. Я. Маршак [143]:

Он взрослых изводил вопросом «Почему?»,
Его прозвали «маленький философ».
Но только он подрос, как начали ему
Преподавать ответы без вопросов.
И с этих пор он больше никому
Не досаждал вопросом «Почему?».

Многие беды взрослых дядей, порой весьма ответственных, – продукт методологической амнезии. Так, один из бывших руководителей Правительства Российской Федерации любил повторять, что он хозяйственник и не занимается политикой. Но именно политика в деятельности главы Правительства любого государства выполняет методологическую функцию по отношению к его хозяйственным функциям.

В широком смысле методологическим является любое общее знание по отношению к менее общему. Суть вопроса заключается в способности всякой более общей деятельности выступать по отношению к менее общей деятельности в роли методологического инструментария, одновременно играющего роль и интеллектуального «поводыря» и «трансформатора». Поэтому в рамках государственного целого даже идеально организованная хозяйственная деятельность без ее политического (методологического) обеспечения таит в себе множество проблем, если не опасностей.

Точно так же обстоит дело в сфере образования. Могут быть разработаны прекрасные технологии обучения, великолепно организован воспитательный процесс, но если все это не соответствует логике развития целого, то вряд ли можно говорить о необходимом и достаточном уровне продуктивности образовательной деятельности. Ее праксиологический компонент должен быть освещен ценностно-смысловой идеей, что достигается посредством методологической рефлексии более высокого порядка, нежели простой поиск эффективных путей к успеху, все более сводимому в личном и общественном сознании к быстрейшему достижению эмпирически заданных на данный момент желаемых результатов.

Так, если судить по количеству вводимых образовательных инноваций, то сегодня можно говорить о наступлении эпохи «педагогического рая». Казалось бы, самые совершенные технологии буквально заполонили образовательную сферу. Однако образование в целом от всех этих технологий мало что выиграло, по крайней мере, пока. Придется, видимо, согласиться с мнением о том, что надежды на технологическую педагогику, на инновационные поиски, которые больше представляют собой характерные для деятелей образования суеверия, некую педагогическую алхимию, обещающую вот-вот все превратить в золото, не оправдались.

А во что обходились и до сих пор обходятся наши метания в стихии «общечеловеческих ценностей», деполитизации и деидологизации образования? Нещадно критикуя времена, когда директивы спускались сверху, мы почему-то без всякого разбора, при отсутствии даже минимальной дозы критичности воспринимаем то, что «спускается» нам из-за кордона. А ведь в образовании все так индивидуально и неповторимо, что даже опыт соседнего учебного учреждения трудно перенимать без хотя бы элементарного методологического препарирования. Не так давно педагоги повально увлекались самыми различными «школами», особым вниманием среди которых пользовалась вальдорфская. Ныне былой энтузиазм как-то сам собой погас. Затем кинулись осваивать «инновационные парадигмы». Наш роман с гуманизацией образования до сих пор продолжается, хотя уже имеют место признаки охлаждения. Сегодня наступает эпоха педагогического конструктивизма, и все ринулись в тесты, проекты, конструкторы и т. д. Долго ли продлится эта эпоха, и что грядет дальше?

Конструктивистская педагогика, придя на смену психологической педагогике, ставшей в свое время отрицанием педагогики философской, в некотором роде знаменует собой третий этап развития закона отрицания отрицания в истории становления педагогики. Иначе говоря, «конструктивизация» педагогики – это очередная атака на присутствие в ней философской компоненты. В 1920-е гг. один из наиболее известных отечественных борцов с ней П. П. Блонский, выражавший в то время позиции психологической педагогики, писал о том, что философская педагогика рождает педагогический утопизм. Научная же педагогика начинает свою работу не с установления высших идеалов, норм, законов, но с изучения фактического развития

воспитуемого организма и фактического взаимодействия между ним и воспитывающей средой. Решительно действовали в этом направлении и зарубежные педагоги (В. Лай, О. Коннор и др.), признавшие проблему воспитательных целей, ценностей, норм ненаучной. Однако отечественный и мировой педагогический опыт свидетельствуют, что именно она и есть важнейшая проблема образования.

Особенно это очевидно сегодня, ведь, вступив в новое тысячелетие с новым измерением социального бытия, мы так и не нашли ответы на простые вопросы: каким должен быть человек XXI в.; какими должны быть мы – граждане России? Не так уж трудно, на первый взгляд, ответить на них: на страницах научных, в том числе педагогических, изданий можно обнаружить десятки моделей современного и даже будущего человека (так любимого на Руси «нового человека»). Основная трудность – сделать среди них верный выбор. Конечно, можно особенно не напрягаться. Взяли же мы «напрокат» модель «человека рыночного», по Э. Фромму, и стали его тиражировать как на уровне научно-педагогических систем, так и на уровне образовательной реальности. Результаты этого уже приобретают определенные очертания: немеркнущий образ России как палаты № 6 успешно интегрируется с образом Вишневого сада, гибнущего под ударами топора новых русских лопахиных.

Таким образом, отсутствие надлежащей ценностно-целевой базы нашей системы образования является причиной многих ее сегодняшних бед. Здесь мы настолько далеко зашли, что порой забываем систему какой страны представляем. Тот факт, что общечеловеческой системы образования как таковой не существует, в теории признают все. Однако на практике это не принимается во внимание. Никто не берет в расчет, что как суверенная страна и достаточно развитая ментальная субстанция Россия должна иметь оригинальную систему образования с соответствующими целями, ценностями, нормами и установками.

Восторженный хор похвал, панегириков, дифирамбов раздается в адрес «инновационных парадигм», которые сулят нам сплошные молочные реки и кисельные берега. Сказки мы любим не меньше, чем Илюша Обломов в детстве, но еще больше любим «что-то новенькое». Причем этой любви не мешает даже наличие ученых степеней, хотя, как заметил И. П. Павлов, ученого должна пленять не столько новизна, сколько действительно прочная истина. И совсем иное отношение на-

блюдается к «традиционным парадигмам»: им, напротив, достаётся по полной. Достаётся и развивающему обучению. Нередко его упрекают в том, что оно не дотягивает до современного лично ориентированного и, тем более, практико-ориентированного образования.

Перефразируем нашего знаменитого баснописца И. А. Крылова: может быть, стоило бы «куме на себя оборотиться»? Упрощенная методология, основанная на принципе «всякое новое лучше всякого старого» ведет к потере когнитивной аутентичности. Создается пограничная реальность, состоящая из желаемого прекрасного будущего, яростно отвергаемого прошлого и критикуемого настоящего.

Сознание, замутненное жадой достижения этого желаемого будущего, не в состоянии в полной мере осмыслить конструируемый им предмет. Объективный научный анализ подменяется дискурсами-заклинаниями. И это при том, что категорические суждения специалистам-педагогам строго противопоказаны: слишком высока степень неоднозначности и нелинейности учебно-воспитательных систем.

По этой же причине мало допустим в педагогической сфере и дискурсный подход, говоря словами А. С. Макаренко, дедуктивное предсказание, этический фетишизм. В соответствии с ним априори утверждается продуктивность или непродуктивность (современность или несовременность) того или иного метода, средства, технологии или системы. Если опуститься до жаргона, это означает «жить по понятиям», т. е. по заведенным правилам, нарушать которые себе дороже. Потому-то абсолютное большинство научно-педагогических работ писались и до сих пор пишутся «на заданные темы»: о компетентностном подходе, о лично ориентированном подходе и т. п. Потому-то безапелляционно утверждается, что вот эти подходы на нынешний день самые лучшие и эффективные. Потому-то при «назначении» компетентности (компетенции) центральной категорией педагогики дело дошло до того, что соискатели (да и не только) вообще опасаются использовать слово «знания». Возводить полумифические проекты инновационного образования, конечно, легче, чем выстраивать систему реального образования. Будничная, черновая работа для нас всегда была камнем преткновения, поскольку всех вечно тянуло и до сих пор тянет на героические (в современном понимании – инновационные) свершения. Но дальнейшее увлечение такими прожеками весьма дорого может обойтись и образованию, и экономике.

Плоды примитивной методологии известны: мы не имеем ни психологически и духовно возвышенной личности, ни квалифицированного специалиста. Как никогда актуально в наши дни звучит фраза Диогена: «Ищу человека». Она может быть дополнена словами «ищу профессионала». А сколько красивых слов о человеке труда было сказано в начале перестроечных дел и всяческих реформ!

Наверное, пришло время, когда одной из задач должно стать просчитывание последствий наших бесконечных реформ и модернизаций в образовании. Например, требует серьезного анализа такой результат макропедагогических пертурбаций, как страшная нехватка промышленных кадров. А то что же получается? Относительно личности мы готовы проводить диагностические манипуляции чуть ли не с колыбели. Сам же образовательный процесс остается вне поля даже минимальных проблематизации и рефлексирования, а значит, вне поля всякой ответственности. И это при том, что эффективизация и оптимизация нашего образования может стать едва ли не самым дорогостоящим мероприятием в России XXI в. Специалисты бьют в набат: мы вплотную подошли к точке невозврата.

Современное образование, строящееся, с одной стороны, на идеологии удовлетворения субъективных желаний и потребностей, т. е. крайнего индивидуализма, с другой – на идеологии тестового технократизма, махрового конструктивизма и крайнего функционализма, инициирует дезинтеграционные процессы в развитии человека. Оно перестает отвечать потребностям как общества в целом, так и самой личности, о которой так пекутся сторонники культа личности в педагогическом процессе. Отчужденное от «органического слоя культуры», такое образование обречено иметь в качестве своего продукта одномерного человека, характеризуемого полной утратой социально-критического отношения к обществу (близнеца фроммовского «человека рыночной ориентации»). От последнего требуется не так уж много: быстрота реакции, скорость овладения ситуацией, чтобы успешно в ней ориентироваться и минимум знаний, достаточный для манипулятивных целей. Истина же превращается в ненужную роскошь.

Выходу из кризисного положения, на наш взгляд, может способствовать опора на методологию «вершинной психологии». Являясь эвристической альтернативой происходящему, поскольку обра-

щена к «вершинам» человека – его интеллекту, духу, самому «человеческому в человеке», по теории жизненных смыслов В. Франкла и культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, она противостоит, с одной стороны, «глубинной психологии», ориентированной преимущественно на изучение внутренних бессознательных психических процессов, с другой – «поведенческой психологии», сводящей психику к набору внешних поведенческих актов. Гремучая смесь двух последних версий психологии пропитывает педагогику, ориентированную на формирование стимульно-реактивной, по В. П. Зинченко, модели человека.

Отметим, что весомый вклад в демонтаж современной монополизированной системы образования может внести и концепция развивающего обучения В. В. Давыдова. Она ориентирована на развитие верхних «этажей» человеческих потребностей: познавательных; эстетических (потребность в порядке, гармонии, красоте); самореализации (воплощение целей, способностей, целостного ощущения собственной личности). Как и «вершинная психология» она помогает человеку реализовать потребности в достижении своего акме – вершины развития.

Библиографический список

1. *Аверьянов, А. Н.* Системное познание мира: Методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. Москва: Политиздат, 1985. 213 с. Текст: непосредственный.
2. *Азаров, Ю. А.* Не подняться тебе, старик: роман-исследование / Ю. А. Азаров. Москва: Молодая гвардия, 1989. 302 с. Текст: непосредственный.
3. *Азаров, Ю. А.* Радость учить и учиться / Ю. А. Азаров. Москва: Политиздат, 1989. 335 с. Текст: непосредственный.
4. *Андрюхина, Л. М.* Культура и стиль: педагогическая тональность / Л. М. Андрюхина. Екатеринбург: Изд-во Ин-та развития образования Свердл. обл., 1993. 188 с. Текст: непосредственный.
5. *Арон, Р.* Этапы развития социологической мысли / Р. Арон. Москва: Прогресс – Политика, 1992. 608 с. Текст: непосредственный.
6. *Архангельский, С. И.* Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. Москва: Высшая школа, 1976. 200 с. Текст: непосредственный.
7. *Атутов, П. Р.* Методологические проблемы развития педагогической науки / П. Р. Атутов, М. Н. Скаткин. Москва: Педагогика, 1985. 240 с. Текст: непосредственный.
8. *Ахмедханова, С. М.* Формирование национальной идентичности / С. М. Ахмедханова. Текст: электронный // Молодой ученый. 2015. № 14. С. 438–441. URL: <https://moluch.ru/archive/94/20893/>.
9. *Бамберг, Дж.* Обучение, обучающие организации и лидерство: перспективы по 2050 год / Дж. Бамберг. Текст: непосредственный // Гуманизация и гуманитаризация педагогического образования: материалы российско-американского семинара по проблемам образования, 25–27 мая 1993 г., Екатеринбург. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1993. С. 6–24.
10. *Батышев, С. Я.* Основы профессиональной педагогики / С. Я. Батышев, С. А. Шапоринский, Г. Ф. Комаров; под ред. С. Я. Батышева, С. А. Шапоринского. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Высшая школа, 1977. 504 с. Текст: непосредственный.
11. *Безрукова, В. С.* Педагогика / В. С. Безрукова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1993. 320 с. Текст: непосредственный.

12. *Беляева, А. П.* Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах: методическое пособие / А. П. Беляева. Москва: Высшая школа, 1991. 208 с. Текст: непосредственный.

13. *Беляева, А. П.* Проблемы методологии и методики дидактических исследований в профтехобразовании / А. П. Беляева. Москва: Высшая школа, 1978. 160 с. Текст: непосредственный.

14. *Беляева, Л. А.* Философия воспитания как основа педагогической деятельности / Л. А. Беляева. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ин-та, 1993. 125 с. Текст: непосредственный.

15. *Бенин, В. Л.* Педагогическая культурология: курс лекций: учебное пособие / В. Л. Бенин. Уфа: Изд-во Башк. гос. пед. ун-та, 2004. 515 с. Текст: непосредственный.

16. *Бест, Ф.* «Метаморфозы» понятия «педагогика» / Ф. Бест. Текст: непосредственный // Вопросы образования. 1989. № 2. С. 7–14.

17. *Бим-Бад, Б. М.* Педагогика Джона Дьюи / Б. М. Бим-Бад. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=206. Текст: электронный.

18. *Бим-Бад, Б. М.* Педагогическая антропология: учебное пособие / Б. М. Бим-Бад. Москва: Изд-во Ун-та Рос. акад. образования 1998. 576 с. Текст: непосредственный.

19. *Богданов, А. А.* Тектология: Всеобщая организационная наука / А. А. Богданов. Москва: Совершенство, 1998. 572 с. Текст: непосредственный.

20. *Бодалев, А. А.* Акмеология развития человека: феноменология, закономерности, механизмы / А. А. Бодалев. Текст: непосредственный // Человек и образование. 2007. № 3–4. С. 13–18.

21. *Большой психологический словарь* / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. Москва: Прайм-Еврознак, 2003. 672 с. Текст: непосредственный.

22. *Бордовская, Н. В.* Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы / Н. В. Бордовская. Санкт-Петербург: Изд-во Рус. христ.-гуманит. акад., 2001. 512 с. Текст: непосредственный.

23. *Брецинка, В.* Теория воспитательных концепций, или Философия педагогического знания: введение в основы науки о воспитании, философии воспитания и практической педагогики / В. Брецинка. Москва: Наука, 2005. 25 с. Текст: непосредственный.

24. *Бродский, Ю. С.* Антон Семенович Макаренко православный педагог? / Ю. С. Бродский. Текст: электронный // Просветитель. № 3. URL: https://www.prosvetcentr.ru/Ask_to/article/articl.php?id_site=1&id_page=67&id_article=318.

25. *Буева, Л. П.* Культура и образование. Проблема взаимодействия / Л. П. Буева. Текст: непосредственный // Культура и культурология образования: материалы круглого стола // Вопросы философии. 1997. № 3. С. 12–18.

26. *Бургин, М. С.* Понятие и функции методологии педагогики / М. С. Бургин. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1990. № 10. С. 74–77.

27. *Введение* в педагогическую культуру: учебное пособие / Е. В. Бондаревская, Т. Ф. Белоусова, Т. И. Власова [и др.]; под ред. Е. В. Бондаревской. Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. гос. пед. ун-та, 1995. 172 с. Текст: непосредственный.

28. *Введенский, А. И.* Очерки истории русской философии / А. И. Введенский, А. Ф. Лосев, Э. Л. Радлов, Г. Г. Шпет. Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1991. 592 с. Текст: непосредственный.

29. *Вебер, М.* Избранные произведения / М. Вебер. Москва: Прогресс, 1990. 808 с. Текст: непосредственный.

30. *Виденеев, Н. В.* Природа интеллектуальных способностей человека / Н. В. Виденеев. Москва: Мысль, 1989. 173 с. Текст: непосредственный.

31. *Вопрос* обретения и укрепления национальной идентичности: выступление Президента России на заседании международной дискуссии клуба «Валдай». 19.09.2013 г. URL: rg.ru/2014/10/24/putin.html. Текст: электронный.

32. *Воробьев, Г. В.* Совершенствование процесса и структуры научного исследования в педагогике / Г. В. Воробьев. Текст: непосредственный // Методологические проблемы развития педагогической науки / под ред. П. Р. Атутова [и др.]. Москва: Педагогика, 1985. С. 56–109.

33. *Вульфсон, С. Я.* Марксизм и педагогика / С. Я. Вульфсон. Минск: Белтрестпечать, 1924. 227 с. Текст: непосредственный.

34. *Вундт, В.* Очерк психологии / В. Вундт; пер. с нем. Г. А. Паперна. Санкт-Петербург: Ф. Павленков, 1897. 390 с. Текст: непосредственный.

35. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1991. 480 с. Текст: непосредственный.

36. *Выготский, Л. С.* Этюды по истории поведения: Обезьяны. Примитив. Ребенок / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. Москва: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с. Текст: непосредственный.

37. *Гайденко, П. П.* Антиномическая диалектика П. А. Флоренского против закона тождества / П. П. Гайденко. Текст: электронный // Критика немарксистских концепций диалектики XX века. Диалектика и проблема иррационального. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1988. URL: <https://antimodern.wordpress.com/2012/09/13/antinomy/#more-11021>.

38. *Гачев, Г. Д.* Книга удивлений, или Естествознание глазами гуманитария, или Образы в науке / Г. Д. Гачев. Москва: Педагогика, 1991. 272 с. Текст: непосредственный.

39. *Гегель, Г. В. Ф.* Кто мыслит абстрактно? / Г. В. Ф. Гегель // Работы разных лет: в 2 томах / сост., общ. ред. А. В. Гулыги. Москва: Мысль, 1972. Т. 1. 668 с. Текст: непосредственный.

40. *Герbart, И. Ф.* Первые лекции по педагогике / И. Ф. Герbart. Текст: непосредственный // Избранные педагогические сочинения: в 2 томах. Москва: Учпедгиз, 1940. Т. 1. С. 35–104.

41. *Гердер, И. Г.* Идеи к философии истории человечества / И. Г. Гердер. Москва: Наука, 1977. 703 с. Текст: непосредственный.

42. *Гердер, И. Г.* Избранные сочинения / И. Г. Гердер. Москва, Ленинград: Гослитиздат, 1959. 274 с. Текст: непосредственный.

43. *Герцен, А. И.* Сочинения в 4 томах / А. И. Герцен. Москва: Правда, 1988. Т. 1: Былое и думы. Ч. 1. 416 с. Текст: непосредственный.

44. *Гершунский, Б. С.* Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. Москва: Совершенство, 1998. 608 с. Текст: непосредственный.

45. *Гессен, С. И.* Основы педагогики: введение в прикладную философию: учебное пособие для вузов / С. И. Гессен; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. Москва: Школа-Пресс, 1995. 448 с. Текст: непосредственный.

46. *Гетманова, А. Д.* Логика: словарь и задачник / А. Д. Гетманова. Москва: ВЛАДОС, 1998. 336 с. Текст: непосредственный.

47. *Гловка Д.* Сравнительная педагогика – инструмент сотрудничества между Востоком и Западом / Д. Гловка, Л. Новиков. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1991. № 6. С. 126–134.

48. *Глотова, Г. А.* Человек и знак: семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека / Г. А. Глотова. Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1990. 256 с. Текст: непосредственный.

49. *Гмурман, В. Е.* Общие основы педагогики: учебник / В. Е. Гмурман, Ф. Ф. Королев. Москва: Просвещение, 1967. 392 с. Текст: непосредственный.

50. *Гмурман, В. Е.* Объект, предмет и структура педагогики / В. Е. Гмурман. Текст: непосредственный // Методологические проблемы педагогики: сборник научных трудов / под. общ. ред. В. Е. Гмурмана; Ин-т психологии Акад. пед. наук. Москва, 1977. С. 6–39.

51. *Гмурман, В. Е.* Эмпирический и теоретический уровни изучения педагогического опыта / В. Е. Гмурман. Текст: непосредственный // Методологические и теоретические проблемы изучения, обобщения и использования педагогического опыта: сборник научных трудов / под общ. ред. В. Е. Гмурмана; Ин-т психологии Акад. пед. наук. Москва, 1978. С. 35–40.

52. *Головковский, В. А.* Педагогика как автономная наука: Введение в сравнительную науку о воспитании / В. А. Головковский. Москва: Работник просвещения, 1930. 264 с. Текст: непосредственный.

53. *Гончаров, Н. К.* Методология и методы педагогики как науки / Н. К. Гончаров. Москва: Знание, 1968. 44 с. Текст: непосредственный.

54. *Гриценко, Л. И.* А. С. Макаренко: мифы и реальность / Л. И. Гриценко. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 136–140.

55. *Грэхем, Л. Р.* Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе / Л. Р. Грэхем. Москва: Политиздат, 1991. 480 с. Текст: непосредственный.

56. *Гумилев, Л. Н.* Психологическое несходство этносов / Л. Н. Гумилев. Текст: непосредственный // Психология национальной нетерпимости: хрестоматия / сост. Ю. В. Чернявская. Минск: Харвест, 1998. С. 62–71.

57. *Гумилев, Л. Н.* Этносфера: история людей и история природы / Л. Н. Гумилев. Москва: Экопрос, 1993. 366 с. Текст: непосредственный.

58. *Гусева, Н. В.* Культура. Цивилизация. Образование. Социально-философской анализ оснований развития человека в контексте цивилизации и культуры / Н. В. Гусева. Москва: Экспертинформ, 1992. 215 с. Текст: непосредственный.

59. *Гусинский, Э. Н.* Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. Москва: Логос, 2000. 224 с. Текст: непосредственный.

60. *Давыдов, В. В.* О понятии развивающего обучения / В. В. Давыдов. Текст: непосредственный // Педагогика. 1995. № 1. С. 29–32.

61. *Давыдов, В. В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. Москва: Педагогика, 1986. 240 с. Текст: непосредственный.

62. *Данилов, М. А.* Взаимоотношения всеобщей методологии науки в специальной методологии педагогики / М. А. Данилов. Текст: непосредственный // Проблемы социалистической педагогики: материалы 1-й Научной конференции ученых-педагогов социалистических стран / сост. М. М. Кузьмин. Москва: Педагогика, 1973. С. 53–75.

63. *Данилов, М. А.* Ленинская теория познания и процесс обучения / М. А. Данилов. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1968. № 1. С. 84–104.

64. *Данилов, М. А.* Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований / М. А. Данилов. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1969. № 5. С. 70–87.

65. *Данилов, М. А.* Педагогический процесс, диалектика его движения и отражение в теории / М. А. Данилов. Текст: непосредственный // Тезисы докладов семинара по методологии педагогики и методики педагогических исследований, 27–31 окт. 1969 г. / Ин-т теории и истории педагогики Акад. пед. наук СССР. Москва, 1969. С. 3–15.

66. *Дильтей, В.* Построение исторического мира в науках о духе / В. Дильтей. Текст: непосредственный // Дильтей В. Собрание сочинений: в 6 томах / под ред. А. В. Михайлова, Н. С. Плотникова. Москва: Дом интеллектуальной книги, 2001. Т. 3. 419 с.

67. *Добренко, Е. А.* Политэкономия соцреализма / Е. А. Добренко. Москва: Новое литературное обозрение, 2007. 586 с. Текст: непосредственный.

68. *Дорожкин, Е. М.* Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (смыслообразующие положения интеграции профессионально-педагогического образования) / Е. М. Дорожкин, Э. Ф. Зеер. Текст: непосредственный // Образование и наука. 2014. № 10. С. 18–30.

69. *Дорожкин, Е. М.* Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (теоретико-методологические основания профессионально-педагогического образования) / Е. М. Дорожкин, Э. Ф. Зеер. Текст: непосредственный // Образование и наука. 2014. № 9. С. 4–20.

70. *Достоевский, Ф. М.* Собрание сочинений: в 10 томах / Ф. М. Достоевский. Москва: Госполитиздат, 1956. Т. 4. 612 с. Текст: непосредственный.

71. *Дьюи, Дж.* Введение в философию воспитания / Дж. Дьюи. Москва: Работник просвещения, 1921. 63 с. Текст: непосредственный.

72. *Дьюи, Дж.* Демократия и образование / Дж. Дьюи. Москва: Педагогика-Пресс, 2000. 720 с. Текст: непосредственный.

73. *Дьюи, Дж.* Школа и общество / Дж. Дьюи. Москва: Работник просвещения, 1922. 174 с. Текст: непосредственный.

74. *Журавлев, В. И.* XXVII съезд КПСС и проблемы методологии педагогической науки / В. И. Журавлев. Москва: Педагогика, 1988. 200 с. Текст: непосредственный.

75. *Журавлев, В. И.* Педагогика в системе наук о человеке / В. И. Журавлев. Москва: Педагогика, 1990. 168 с. Текст: непосредственный.

76. *Загвязинский, В. И.* Внутрипредметная интеграция педагогического знания / В. И. Загвязинский. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1984. № 12. С. 45–50. Текст: непосредственный.

77. *Загвязинский, В. И.* Исследование движущих сил учебного процесса: диссертация ... доктора педагогических наук / Владимир Ильич Загвязинский. Москва, 1973. 449 с. Текст: непосредственный.

78. *Загвязинский, В. И.* Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. Москва: Педагогика, 1982. 160 с. Текст: непосредственный.

79. *Загвязинский, В. И.* О ценностно-ориентационных основаниях образовательной системы страны / В. И. Загвязинский. Текст: непосредственный // Образование и наука. 2016. № 6 (135). С. 11–20.

80. *Загвязинский В. И.* Опосредованное влияние методологии на практику / В. И. Загвязинский. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1990. № 3. С. 65–67.

81. *Загвязинский, В. И.* Противоречия в процессе обучения / В. И. Загвязинский. Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1971. 183 с. Текст: непосредственный.

82. *Загвязинский, В. И.* Социальные функции образования и его стратегические ориентиры в период модернизации / В. И. Загвязинский. Текст: непосредственный // Образование и наука: Известия Уральского отделения Рос. акад. образования. 2011. № 7. С. 14–22.

83. *Зборовский, Г. Е.* Образование: от XX к XXI веку / Г. Е. Зборовский. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 300 с. Текст: непосредственный.

84. *Зеер, Э. Ф.* Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. Текст: непосредственный // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 8. С. 9–28.

85. *Зимняя, И. А.* Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведения: экспериментальная учебная авторская программа / И. А. Зимняя; Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. Москва, 2000. 28 с. Текст: непосредственный.

86. *Зинченко, В. П.* Образование. Мышление. Культура / В. П. Зинченко. Текст: непосредственный // Новое педагогическое мышление: сборник статей / ред. Л. В. Петровский. Москва: Педагогика, 1989. С. 90–102.

87. *Зинченко, В. П.* Очень субъективные заметки о психологической диагностике / В. П. Зинченко. Текст: непосредственный // Человек. 2001. № 1. С. 91–92.

88. *Зинченко, В. П.* Развитие современного психолога / В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев. Текст: непосредственный // Избранные психологические сочинения: в 2 томах. Москва: Педагогика, 1983. Т. 1. С. 8–16.

89. *Зинченко, В. П.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. Москва: Трифола, 1994. 304 с. Текст: непосредственный.

90. *Ильенков, Э. В.* Диалектическая логика: очерки истории и теории / Э. В. Ильенков. 2-е изд., доп. Москва: Политиздат, 1984. 320 с. Текст: непосредственный.

91. *Ильенков, Э. В.* О диалектике абстрактного и конкретного в научно-теоретическом познании / Э. В. Ильенков. Текст: непосредственный // Вопросы философии. 1955. № 1. С. 42–56.

92. *Ильенков, Э. В.* Философия и культура / Э. В. Ильенков. Москва: Политиздат, 1991. 464 с. Текст: непосредственный.

93. *Ильин, Е. Н.* Путь к ученику. Раздумья учителя-словесника: книга для учителя / Е. Н. Ильин. Москва: Просвещение. 1988, 224 с. Текст: непосредственный.

94. *Кабанова-Меллер, Е. Н.* Формирование приемов умственной деятельности и умственного развития учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. Москва: Академия, 2005. 225 с. Текст: непосредственный.

95. *Каган, М. С.* Некоторые вопросы взаимодействия философии и педагогики. Текст: непосредственный / М. С. Каган // Советская педагогика. 1981. № 10. С. 56–63.

96. *Калашников, А. Г.* Проблемы политехнического образования: избранные труды / А. Г. Калашников. Москва: Педагогика, 1990. 368 с. Текст: непосредственный.

97. *Кант, И.* Сочинения: в 6 томах / И. Кант. Москва: Мысль, 1964. Т. 3. 799 с. Текст: непосредственный.

98. *Карамзин, Н. М.* Избранные статьи и письма / Н. М. Карамзин. Москва: Современник, 1982. 351 с. Текст: непосредственный.

99. *Карсавин, Л. П.* Малые сочинения / Л. П. Карсавин. Санкт-Петербург: Алетейя, 1984. 532 с. Текст: непосредственный.

100. *Кедров, Б. М.* День одного великого открытия / Б. М. Кедров. Москва: Эдиториал УРСС, 2001. 640 с. Текст: непосредственный.

101. *Кефели, И. Ф.* Хрестоматия по культурологии / И. Ф. Кефели, В. Т. Пуляева, В. П. Сальникова, С. В. Степашина. Санкт-Петербург: Петрополис, 2000. Т. 2: Самосознание русской культуры. 512 с. Текст: непосредственный.

102. *Киреевский, И. В.* Разум на пути к истине / И. В. Киреевский. Москва: Правило веры, 2003. 661 с. Текст: непосредственный.

103. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г. М. Коджаспирова. Москва: Айрис-Пресс, 2008. 224 с. Текст: непосредственный.

104. *Коменский, Я. А.* Избранные педагогические сочинения: в 2 томах / Я. А. Коменский. Москва: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с. Текст: непосредственный.

105. *Копнин, П. В.* Логические основы наук / П. В. Копнин. Киев: Наукова думка, 1968. 284 с. Текст: непосредственный.

106. *Корнетов, Г. Б.* История педагогики: введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учебное пособие / Г. Б. Корнетов. Москва: Изд-во Ун-та Рос. акад. образования, 2002. 268 с. Текст: непосредственный.

107. *Королев, Ф. Ф.* Актуальные и малоразработанные вопросы педагогики / Ф. Ф. Королев, В. Е. Гмурман. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1973. № 1. С. 51–62.

108. *Королев, Ф. Ф.* Основные направления методологических исследований в области педагогики / Ф. Ф. Королев. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1969. № 4. С. 51–62.

109. *Корчак, Я.* Как любить детей: книга о воспитании: перевод с польского / Я. Корчак. Москва: Политиздат, 1990. 493 с. Текст: непосредственный.

110. *Костенко О. Е.* Особенности становления российской профессиональной педагогической культуры: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Ольга Ефимовна Костенко. Екатеринбург, 2004. 21 с. Текст: непосредственный.

111. *Котарбинский, Т.* Трактат о хорошей работе: перевод с польского / Т. Котарбинский. Москва: Экономика, 1975. 271 с. Текст: непосредственный.

112. *Кочетков, В. В.* Национальная и этническая идентичность в современном мире / В. В. Кочетков. Текст: непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 18: Социология и политология. 2012. № 2. С. 144–162.

113. *Краевский, В. В.* Методология педагогики: прошлое и настоящее / В. В. Краевский. Текст: непосредственный // Педагогика. 2002. № 1. С. 3–10.

114. *Краевский, В. В.* Методология педагогического исследования / В. В. Краевский. Самара: Изд-во Самар. гос. пед. ин-та, 1994. 164 с. Текст: непосредственный.

115. *Краевский, В. В.* Педагогическая теория: что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? / В. В. Краевский. Волгоград: Перемена, 1996. 86 с. Текст: непосредственный.

116. *Краевский, В. В.* Последний парад наступает? / В. В. Краевский. Текст: непосредственный // Советская педагогика, 1990. № 10. С. 69–71.

117. *Краткий психологический словарь* / сост. Л. А. Карпенко; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 512 с. Текст: непосредственный.

118. *Крупнов, Ю. В.* Экономика образования или экономия на образовании / Ю. В. Крупнов. Текст: электронный // Русский переплет: интернет-журнал. 2002. URL: <http://www.p-rossii.ru/index.shtml>.

119. *Кубрушко, П. Ф.* Содержание профессионально-педагогического образования: монография / П. Ф. Кубрушко. Москва: Гардарики, 2006. 207 с. Текст: непосредственный.

120. *Кузьмина, Н. В.* Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. 114 с. Текст: непосредственный.

121. *Кумарин, В. В.* Макаренко, какого мы никогда не знали, или Куда реформировать школу / В. В. Кумарин. Текст: непосредственный // Народное образование. 2002. № 5. С. 153–165.

122. *Курганов, С.* Нас русскому учит Вашингтон, или чем отличается Россия от Мозамбика? / С. Курганов. Текст: непосредственный // Учительская газета. 1990. № 11.

123. *Кутьев, В. О.* Методология педагогики: какая она сегодня? / В. О. Кутьев. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1990. № 6. С. 65–70.

124. *Левенчук, А. И.* Закат профессий / А. И. Левенчук. 2015. URL: http://erazvitie.org/article/zakat_professij. Текст: электронный.

125. *Лекторский, В. А.* Субъект, объект, познание / В. А. Лекторский. Москва: Наука, 1980. 355 с. Текст: непосредственный.

126. *Ленин, В. И.* К вопросу о диалектике / В. В. Ленин // Ленин В. В. Полное собрание сочинений: в 55 томах. Москва: Политиздат, 1975. Т. 29. 780 с. Текст: непосредственный.

127. *Леонтьев, А. Н.* Избранные психологические произведения: в 2 томах / А. Н. Леонтьев. Москва: Педагогика, 1983. Т. 2. 320 с. Текст: непосредственный.

128. *Лоренц, К.* Восемь грехов цивилизованного человечества. Текст: непосредственный / К. Лоренц // Вопросы философии. 1992. № 3. 1992. С. 39–53.

129. *Лосев, А. Ф.* Философия имени / А. Ф. Лосев. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1990. 269 с. Текст: непосредственный.

130. *Макаренко, А. С.* Книга для родителей. Лекции о воспитании детей / А. С. Макаренко. Текст: непосредственный // Макаренко А. С. Сочинения: в 7 томах. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. Т. 4. 552 с.

131. *Макаренко, А. С.* Марш 30 года. Мажор. Конституция страны ФЭД / А. С. Макаренко. Текст: непосредственный // Макаренко А. С. Сочинения: в 7 томах. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. Т. 2. 527 с.

132. *Макаренко, А. С.* О воспитании: сборник / А. С. Макаренко. Москва: Политиздат, 1988. 255 с. Текст: непосредственный.

133. *Макаренко, А. С.* Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе / А. С. Макаренко. Текст: непосредственный // Макаренко А. С. Сочинения: в 7 томах. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. Т. 5. 558 с.

134. *Макаренко, А. С.* Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. Текст: непосредственный // Макаренко А. С. Сочинения: в 7 томах. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. Т. 1. 783 с.

135. *Макаренко, А. С.* Рассказы, очерки, статьи о литературе / А. С. Макаренко. Текст: непосредственный // Макаренко А. С. Сочинения: в 7 томах. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. Т. 7. 583 с.

136. *Макаренко, А. С.* Флаги на башнях. Открытое письмо Ф. Левину / А. С. Макаренко. Текст: непосредственный // Макаренко А. С. Сочинения: в 7 томах. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. Т. 3. 496 с.

137. *Макаренко, А. С.* Честь. Пьесы. Сценарии / А. С. Макаренко. Текст: непосредственный // Макаренко А. С. Сочинения: в 7 томах. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. Т. 6. 445 с.

138. *Макарецва, Н. Н.* Духовные ценности русской народной педагогической культуры / Н. Н. Макарецва. Текст: непосредственный // Педагогика. 1998. № 1. С. 81–86.

139. *Манхейм, К.* Идеология и утопия. Диагноз нашего времени / К. Манхейм. Москва: Юрист, 1994. 704 с. Текст: непосредственный.

140. *Маркс, К.* Введение / К. Маркс. Текст: непосредственный // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 30 томах. 2-е изд. Москва: Госполитиздат, 1954. Т. 12. С. 727.

141. *Маркс, К.* Капитал / К. Маркс. Текст: непосредственный // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 30 томах. 2-е изд. Москва: Госполитиздат, 1954. Т. 23. 907 с.

142. *Маркузе, Г.* Эрос и цивилизация. Одномерный человек: исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе, А. А. Юдина, В. Ю. Кузнецова. Москва: АСТ, 2003. 526 с. Текст: непосредственный.

143. *Маршак, С. Я.* Собрание сочинений: в 8 томах / С. Я. Маршак. Москва: Художественная литература, 1970. Т. 5. 703 с.

144. *Махмутов, М. И.* Теория и практика проблемного обучения / М. И. Махмутов. Казань: Тат. кн. изд-во, 1972. 551 с. Текст: непосредственный.

145. *Методологические* проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы: тезисы докладов и выступлений на 11-й сессии Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики, 6–7 дек. 1984 г. / общ. ред. Н. Д. Никандрова, Г. В. Воробьева. Москва: Изд-во Акад. пед. наук СССР, 1984. 259 с. Текст: непосредственный.

146. *Методология* исследования инженерно-педагогического образования: сборник научных трудов / отв. ред. В. С. Безрукова. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1987. 104 с. Текст: непосредственный.

147. *Методы* системного педагогического исследования: учебное пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. Москва: Высшая школа, 1980. 137 с. Текст: непосредственный.

148. *Моделирование* педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Ю. И. Кулюткин, А. А. Петров, Г. С. Сухобская [и др.]. Москва: Педагогика, 1981. 123 с. Текст: непосредственный.

149. *Монистическая* концепция многомерного развития личности: аннотированный библиографический указатель с 1984 по 1988 гг. / сост. В. Д. Моргун. Полтава: [Б. и.], 1989. 56 с. Текст: непосредственный.

150. *Моносзон, Э. И.* Марксизм-ленинизм – методологическая основа развития педагогической науки на современном этапе / Э. И. Моносзон. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1982. № 3. С. 75–84.

151. *Моносзон, Э. И.* Педагогика в системе общественных наук / Э. И. Моносзон. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1985. № 5. С. 47–52.

152. *Мосолов, В. А.* Формирование педагогической культуры учителя / В. А. Мосолов. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1990. № 3. С. 31–37.

153. *Никандров, Н. Д.* Методологические проблемы в педагогике на современном этапе / Н. Д. Никандров. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1985. № 8. С. 5–12.

154. *Никандров, Н. Д.* Педагогика в системе обществознания / Н. Д. Никандров. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1988. № 6. С. 45–51.

155. *Новейший философский словарь* / сост. А. А. Грицанов. Минск: Изд-во В. М. Скакун, 1998. 896 с. Текст: непосредственный.

156. *Новиков, А. М.* Методология образования / А. М. Новиков. Москва: Эгвес, 2002. 320 с. Текст: непосредственный.

157. *Новоселов, С. А.* Синтез творческой и репродуктивной деятельности учащихся в процессе обучения анализу изобретений: монография / С. А. Новоселов, И. А. Торопов. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 187 с. Текст: непосредственный.

158. *Об образовании* в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. № 303 (5976). Текст: непосредственный.

159. *Павлов, И. П.* О русском уме / И. П. Павлов. Текст: непосредственный // Литературная газета. 1991. № 30.

160. *Педагогика* в афоризмах и изречениях / сост. В. В. Чечет. Минск: Аверсэв, 2013. 110 с. Текст: непосредственный.

161. *Перцев, А. В.* Типы методологий историко-философского исследования. Закат рационализма / А. В. Перцев. Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1991. 196 с. Текст: непосредственный.

162. *Победоносцев, К. П.* Великая ложь нашего времени / К. П. Победоносцев. Москва: Русская книга, 1993. 638 с. Текст: непосредственный.

163. *Познер, А. Р.* Метод дополнительности: проблема содержания и сфера деятельности / А. Р. Познер. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1981. 200 с. Текст: непосредственный.

164. *Поппер, К.* Логика и рост научного знания / К. Поппер. Москва: Прогресс, 1983. 235 с. Текст: непосредственный.

165. *Проблемы методологии и методики педагогических исследований: сборник научных трудов* / под ред. М. А. Данилова, Н. И. Болдырева. Москва: Педагогика, 1971. 352 с. Текст: непосредственный.

166. *Ракитов, А. И.* Историческое познание: системно-гносеологический подход / А. И. Ракитов. Москва: Политиздат, 1982. 303 с. Текст: непосредственный.
167. *Ракитов, А. И.* Цивилизация, культура, технология и рынок / А. И. Ракитов. Текст: непосредственный // Вопросы философии. 1992. № 5. С. 3–15. Текст: непосредственный.
168. *Рерих, Н. К.* Живая этика. Избранное / Н. К. Рерих, Е. Н. Рерих; сост. М. Ю. Ключникова. Москва: Республика, 1992, 414 с. Текст: непосредственный.
169. *Роджерс, К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. Москва: Прогресс, 1994. 480 с. Текст: непосредственный.
170. *Розанов, В. В.* Сумерки просвещения: сборник статей по вопросам образования / В. В. Розанов. Москва: Педагогика, 1990. 624 с. Текст: непосредственный.
171. *Розанов, В. В.* Уединенное / В. В. Розанов. Москва: Политиздат, 1990. 543 с. Текст: непосредственный.
172. *Роль методологии в развитии науки: сборник статей / сост. А. Т. Москаленко.* Новосибирск: Наука, 1985. 317 с. Текст: непосредственный.
173. *Романцев, Г. М.* Теоретические и организационные проблемы развития профессионально-педагогического образования в России / Г. М. Романцев. Текст: непосредственный // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2001. № 6. С. 19–28.
174. *Романцев, Г. М.* Теоретические основы высшего рабочего образования / Г. М. Романцев. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 334 с. Текст: непосредственный.
175. *Ронжина, Н. В.* Профессиональная педагогика: теория, методология, практика: монография / Н. В. Ронжина. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. 226 с. Текст: непосредственный.
176. *Русские философы: библиографические очерки, библиография, тексты сочинений (конец XIX – середина XX вв.) // сост. А. Л. Доброхотов, С. Б. Неволин, Л. Г. Филонова.* Москва: Книжная палата, 1994. 424 с. Текст: непосредственный.

177. *Русских, Л. В.* Идентичность: культурная, этническая, национальная / Л. В. Русских. Текст: непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер.: Социально-гуманитарные науки. 2013. Т. 13. № 2. С. 178–180.

178. *Сагатовский, В. Н.* Философские основания педагогической деятельности / В. Н. Сагатовский. Текст: непосредственный // Вестник высшей школы. 1981. № 1. С. 49–50.

179. *Сапожникова, Р. Б.* Анализ понятия «идентичность»: теоретические и методологические основания / Р. Б. Сапожникова. Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. Сер.: Психология. 2005. Вып. 1 (45). С. 13–17.

180. *Сартр, Ж.-П.* Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр. Текст: непосредственный // Сумерки богов. Москва: Политиздат, 1990. С. 319–344.

181. *Свадковский, И. Ф.* Методологические основы марксистско-ленинской педагогики / И. Ф. Свадковский. Москва: Учпедгиз, 1931. 135 с. Текст: непосредственный.

182. *Скаткин, М. Н.* Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики: учебное пособие / М. Н. Скаткин. Москва: Просвещение, 1982. 319 с. Текст: непосредственный.

183. *Сластенин, В. А.* Методологическая культура учителя / В. А. Сластенин, В. Э. Тамарин. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1990. № 7. С. 82–88.

184. *Словарь* практического психолога / под ред. С. Ю. Головина. Москва: АСТ, 2001. 800 с. Текст: непосредственный.

185. *Смирнов, И. П.* Нация в опасности. Кризис начального профессионального образования в России / И. П. Смирнов. Текст: непосредственный // Профессиональное образование. 1998. № 3. С. 8–9.

186. *Смирнов, И. П.* Социальное партнерство: что ждет работодатель: итоги пилотного Всероссийского социологического исследования / И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко. Москва: Аспект, 2004. 32 с. Текст: непосредственный.

187. *Смирнов, С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учебное пособие для высших педагогических учебных заведений / С. Д. Смирнов. Москва: Академия, 2001. 230 с. Текст: непосредственный.

188. *Современная западная философия: словарь* / сост. В. С. Малахов, В. П. Филатов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Остожье, 1998. 544 с. Текст: непосредственный.

189. *Соколов, Н. А. Структура педагогики как науки* / Н. А. Соколов. Текст: непосредственный // Труды Ярославского пединститута. Ярославль: Изд-во Ярослав. пед. ин-та. Б. г. Т. 3, вып. 2. С. 51.

190. *Соловьев, В. С. Сочинения: в 2 томах* / В. С. Соловьев; общ. ред. и сост. А. Ф. Лосева, А. В. Гулыги. Москва: Мысль, 1990. Т. 2. 822 с. Текст: непосредственный.

191. *Сорока-Росинский, В. Н. Педагогические сочинения* / В. Н. Сорока-Росинский. Москва: Педагогика, 1991. 240 с. Текст: непосредственный.

192. *Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество: перевод с английского* / П. А. Сорокин; общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонова. Москва: Политиздат, 1992. 543 с. Текст: непосредственный.

193. *Степанова, М. А. Психологическая наука и философия в сфере образования: современное состояние и актуальные задачи* / М. А. Степанова. Текст: непосредственный // Вопросы философии. 2010. № 6. С. 67–80.

194. *Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология* / Т. Г. Стефаненко. Москва: Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук: Академический проект, 1999. 320 с. Текст: непосредственный.

195. *Стоюнин, В. Я. Избранные педагогические сочинения* / В. Я. Стоюнин. Москва: Педагогика, 1991. 368 с. Текст: непосредственный.

196. *Сухомлинский, В. А. О воспитании* / В. А. Сухомлинский. Москва: Политиздат, 1982. 270 с. Текст: непосредственный.

197. *Ткаченко, Е. В. О проблемах взаимодействия профессионально-педагогического и начального профессионального образования* / Е. В. Ткаченко. Текст: непосредственный // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2003. № 3. С. 35–47. Текст: непосредственный.

198. *Ткаченко, Е. В. Педагогический поиск в области профессионально-педагогического образования (обзор диссертационных исследований за 1991–2006 гг.)* / Е. В. Ткаченко, Г. Д. Бухарова. 4-е изд. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 287 с. Текст: непосредственный.

199. *Толстой, Л. Н.* Собрание сочинений: в 22 томах / Л. Н. Толстой; сост. и коммент. А. И. Шифмана. Москва: Художественная литература, 1985. Т. 22: Дневники. 1895–1900. 404 с. Текст: непосредственный.

200. *Турченко, В. Н.* Научно-техническая революция и революция в образовании: автореферат диссертации ... доктора философских наук / Владимир Николаевич Турченко. Свердловск, 1974. 53 с. Текст: непосредственный.

201. *Успенский, П. Д.* Новая модель Вселенной / П. Д. Успенский. Санкт-Петербург: Изд-во Чернышева, 1993. 557 с. Текст: непосредственный.

202. *Ушинский, К. Д.* Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. Москва: Учпедгиз, 1945. 567 с. Текст: непосредственный.

203. *Ушинский, К. Д.* Избранные труды / К. Д. Ушинский; сост. и авт. предисл. П. А. Лебедев. Москва: Амонашвили, 1998. 222 с. Текст: непосредственный.

204. *Ушинский, К. Д.* О необходимости сделать русские школы русскими / К. Д. Ушинский. Текст: непосредственный // История педагогики в России: хрестоматия для студентов гуманитарных факультетов высших учебных заведений / сост. С. Ф. Егоров. Москва: Академия, 1999. 400 с.

205. *Ушинский, К. Д.* Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. Москва: ФаирПресс, 2004. 576 с. Текст: непосредственный.

206. *Федоров, В. А.* Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика / В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с. Текст: непосредственный.

207. *Фейнман, Р.* Дюжина лекций: шесть попроще и шесть сложнее / Р. Фейнман. Москва: БИНОМ: Лаборатория знаний, 2006. 318 с. Текст: непосредственный.

208. *Фельдштейн, Д. И.* Аттестация научных кадров по педагогическим и психологическим специальностям / Д. И. Фельдштейн. Текст: непосредственный // Образование и наука: Известия Уральского отделения Уральской академии образования. 2012. № 10. С. 5–27.

209. *Философия образования: Круглый стол журнала «Педагогика»* / В. П. Борисенков, Я. С. Турбовской, Н. Д. Никандров [и др.]. Текст: непосредственный // Педагогика. 1995. № 4. С. 3–28.

210. *Философия образования для XXI века: сборник статей / сост. Н. Н. Пахомов, Ю. Б. Тунталов. Москва: Логос, 1992. 208 с. Текст: непосредственный.*
211. *Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 4-е изд. Москва: Политиздат, 1981. 445 с. Текст: непосредственный.*
212. *Философский энциклопедический словарь / сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. Москва: ИНФРА-М, 2003. 576 с. Текст: непосредственный.*
213. *Философский энциклопедический словарь / сост. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 840 с. Текст: непосредственный.*
214. *Философское сознание: драматизм обновления: над чем работают, о чем спорят философы / сост. И. Т. Касавин. Москва: Наука, 1991. 412 с. Текст: непосредственный.*
215. *Флоренский, П. А. Столп и утверждение истины / П. А. Флоренский. Москва: Академический проект, 2017. 908 с. Текст: непосредственный.*
216. *Фридман, Л. М. Пути разработки педагогических теорий и их основные параметры / Л. М. Фридман. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1977. № 3. С. 53–60.*
217. *Фромм, Э. «Иметь» или «быть» / Э. Фромм. Москва: АСТ, 2008. 314 с. Текст: непосредственный.*
218. *Фромм, Э. Искусство любви / Э. Фромм. Минск: Полифакт, 1990. 80 с. Текст: непосредственный.*
219. *Фромм, Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. Москва: Республика, 1993. 415 с. Текст: непосредственный.*
220. *Хайдеггер, М. Время и бытие: статьи и выступления / М. Хайдеггер. Москва: Республика, 1993. 447 с. Текст: непосредственный.*
221. *Хиллиг, Г. В поисках истинного Макаренко: русскоязычные публикации (1976–2014) / Г. Хиллиг. Полтава: Издатель Р. В. Шевченко, 2014. 778 с. Текст: непосредственный.*
222. *Чапаев, Н. К. Введение в курс «Философия и история образования»: учебное пособие / Н. К. Чапаев. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. 280 с. Текст: непосредственный.*

223. Чапаев, Н. К. Диалектика взаимоотношений коллективистских и индивидуалистских начал в человеке и образовании / Н. К. Чапаев, И. П. Верещагина. Текст: непосредственный // Образования и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2008. № 1. 2008. С. 3–15.

224. Чапаев, Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология / Н. К. Чапаев. 2-е изд. испр. и доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф-пед. ун-та; Кемерово: Изд-во Кемер. гос. проф.-пед. колледжа, 2005. 325 с. Текст: непосредственный.

225. Чапаев, Н. К. Философия и история образования: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / Н. К. Чапаев, И. П. Верещагина. Москва: Академия, 2013. 288 с. Текст: непосредственный.

226. Чошанов, М. А. Образование и национальная безопасность: системные ошибки в математическом образовании России и США / М. А. Чошанов. Текст: непосредственный // Образование и наука. 2013. № 8. С. 15–32.

227. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. Москва: Наука, 1982. 185 с. Текст: непосредственный.

228. Шадриков, В. Д. Философия образования и образовательная политика / В. Д. Шадриков; Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. Москва: Логос, 1993. 181 с. Текст: непосредственный.

229. Шапоринский, С. А. Вопросы теории производственного обучения / С. А. Шапоринский. Москва: Высшая школа, 1981. 183 с. Текст: непосредственный.

230. Шварцман, К. А. Философия воспитания: критический анализ немарксистских концепций / К. А. Шварцман. Москва: Политиздат, 1989. 258 с. Текст: непосредственный.

231. Ширяев, В. А. Камни с дороги надо убирать: [Повесть о А. С. Макаренке] / В. А. Ширяев. Москва: Молодая гвардия, 1990. 332 с. Текст: непосредственный.

232. Шопенгауэр, А. Афоризмы и максимы / А. Шопенгауэр. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1990. 228 с. Текст: непосредственный.

233. Шостром, Э. Анти-Карнеги, или человек-манипулятор / Э. Шостром. Москва: Дубль-В, 1994. 128 с. Текст: непосредственный.

234. *Шрейдер, Ю. А.* Наука – источник знаний и суеверий / Ю. А. Шрейдер. Текст: непосредственный // Новый мир. 1989. № 10.
235. *Щедровицкий, Г. П.* Педагогика и логика / Г. П. Щедровицкий, В. В. Розин, Н. Г. Алексеев, Н. И. Непомнящая. Москва: Касталь, 1993. 416 с. Текст: непосредственный.
236. *Эльконин, Б. Д.* Психология развития: учебное пособие / Б. Д. Эльконин. Москва: Академия, 2001. 144 с. Текст: непосредственный.
237. *Эльконин, Д. Б.* Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. Москва: Педагогика, 1989. 560 с. Текст: непосредственный.
238. *Юсова, Н. Н.* Научная легитимация концепции древнерусской народности: вклад Л. В. Черепнина / Н. Н. Юсова. Текст: непосредственный // Вестник Удмуртского университета. Сер.: История и филология. 2006. № 7. С. 3–25.
239. *Яркина, Т. Ф.* Западные педагоги и развитие современной школы / Т. Ф. Яркина. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1991. № 12. С. 121–128.
240. *Яркина, Т. Ф.* Концепция целостной школы в современной педагогике / Т. Ф. Яркина. Текст: непосредственный // Педагогика. 1992. № 7–8. С. 110–116.
241. *Fink, E.* Grundfragen der systematischen Padagogik / E. Fink. Freiburg, 1978. S. 15. Text: direct.
242. *Hillig, G.* Makarenko ist Padagoge und nicht Schriftsteller / G. Hillig. Marburg, 1995. Text: direct.
243. *Makarenko in Ost und West* / Red. S. Weitz, A. Frolov. Marburg, 1993. 308 s. Text: direct.
244. *Pecha, L.* Frauen im Leben Makarenkos / L. Pecha. Text: direct // Hundert Jahre Anton Makarenko. Bremen, 1988. S. 141–156.
245. *Weitz, S.* Zum Beispiel Makarenko / S. Weitz. Marburg, 1992. 180 s. Text: direct.
246. *Winkel, R.* Antinomische Padagogik und kommunikative Didaktik. Studien zu den Widerspruchen und Spannungen in Erziehung und Schule / R. Winkel. Dusseldorf, Schwann, 1998. P. 40. Text: direct.

Научное издание

Чапаев Николай Кузьмич

ДИАЛЕКТИКА ПЕДАГОГИКИ:
НАСТОЯЩЕЕ В ПРОШЛОМ, ПРОШЛОЕ В НАСТОЯЩЕМ

Монография

Редактор Е. В. Евстигнеева
Компьютерная верстка А. В. Кебель

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 28.12.20. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 11,3. Уч.-изд. л. 11,6. Тираж 500 экз. Заказ № ____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
