

УДК 37.01:165.17
ББК 431.0

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМАТИКА: ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Н. К. Чапаев,
В. А. Нечаев

В вопросе исследования роли познавательной деятельности в становлении и формировании жизненного мира человека представляется важным проанализировать пути интеграции знания в состав целостной человеческой деятельности. В современной образовательной практике знание так и не становится достоянием жизненного мира студента, не оставляет «онтологического следа», не закрепляется в каких-либо «новообразованиях» его личности. Увеличение числа информационных потоков еще более остро поставило проблему личностного, всестороннего, глубокого и деятельного освоения студентами знаний, с которыми они сталкиваются в обучении. Так, А. Г. Асмолов сравнивает процедуру преподавания в школе с психологическими экспериментами по изучению объема человеческой памяти. По его мнению, в настоящих условиях неизбежен переход от информационной к ценностной педагогике [1, с. 583].

Современное образование не может не считаться с новыми реалиями социальной жизни: неопределенностью жизненной ситуации, являющейся нормой, а не аномалией, принципиальной незавершенностью полисемантической картины мира, острой потребностью в ценностных ориентирах, иным масштабом возможностей самореализации и ответственности. Соответственно, в педагогической науке выделяется два подхода к воспитанию. Первый – поверхностный соотносится с объектным статусом учащегося, организацией обучения, как воспроизведения заданных образцов, когда его внешние объектные компоненты (поведение, успеваемость) становятся самоцелью. Другой подход – глубинная традиция воспитания – характеризуется направленностью на субъектные качества человека, строгим определением границ педагогического вмешательства во внутренний мир учащегося, осмыслением образования в качестве одной из важнейших сторон действительной жизни человека, ведущей к постижению духовной основы бытия, освоению богатства мира, личностным, нравственным приобретениям в познании (М. Н. Дудина).

Причиной сосуществования этих подходов является двупланный характер отношений, встречающихся в педагогическом процессе: во-первых, отношение к предмету, изъятому из контекста человеческого общения в качестве самостоятельной единицы и выступающему по отношению к познающему как внешняя вещь (т.е. отношение «объект-субъект»); во-вторых, отношения между субъектами образовательного процесса, общающимися на материале проблемного поля предмета (более универсальное отношение «субъект–объект–субъект») [15, с. 76]. Сведение второго отношения к первому имеет смысл ре-

дукции целостного человеческого действия к объектно-вещным моментам обучения и выражается в императивной заданности всего образовательного процесса, функциональном подходе к растущей личности, приоритете рационально-технического аспекта познания в ущерб духовно целостному овладению знаниями, воспитании частичного человека вместо нравственного существа. На языке психологии противопоставленность этих двух подходов может быть интерпретирована как противоречие «значения» и «личностного смысла», первое из которых определяется А. Н. Леонтьевым через отношения социально-предметных условий деятельности друг к другу, взятых вне субъективной мотивации людей, второе – через пристрастное отношение субъекта к предметно-социальным условиям действительности. Существенным здесь является то, что за лежащим на поверхности «значением», относящимся к познавательной сфере, лежит «личностный смысл», характеризующий глубинный аффективно-потребностный план реальных жизненных отношений субъекта. Этим объясняется инвариантная модель познания, если сводить знания к значениям, и неисчислимое множество путей познания, если принять во внимание личностные смыслы субъектов учения, реальный интерес каждого к знанию.

Игнорировать смысловые установки субъекта познания – значит отказаться от системного рассмотрения образовательного процесса, так как именно они, пронизывая деятельность человека в целом, сохраняют общую ее направленность и придают ей неповторимую субъективную окраску. Ценностно-смысловые образования имеют метадеятельностный характер, выступая в качестве методологических оснований, подходов, выработанных субъектом в ходе его развития для решения насущных жизненных (в том числе и учебных) задач. Этим определяется необходимость детальной целенаправленной педагогической работы с ценностно-смысловыми образованиями личности, которые и являются собственно психологическим объектом воспитания [1].

В. Д. Семенов предельно ясно формирует проблему поиска путей реализации возможностей, заложенных в ребенке онтогенезом и филогенезом в совместной деятельности с взрослым. По его мнению, «путей немного: либо – с опорой на опыт взрослых людей – путь долженствования, либо самоусовершенствование через самоотдачу, либо интеграция того и другого» [13, с. 10]. Мы придерживаемся точки зрения, избегающей крайностей как авторитарного, так и свободного воспитания, видящей источник развития отношений в сотрудничестве обучающихся и учащихся, более того, не исключающей и смены ролей в ходе общения. В этом случае по обе стороны диалога находятся и творцы, и творимые. Считая источник развития личности не существующим вне общения, следует признать приоритетной диалогическую форму отношений, выступающей в данном контексте как творческий процесс по преобразованию мира и самого себя. Диалог, таким образом, очеловечивает образовательный процесс, так как его истоком, главной движущей силой и результатом выступают реальные действия и поступки личности, акты, выражающие ее продуктивность и самоопределение, а не замкнутая в себе система знания. Об

этом речь идет в востребованных современным образованием личностно ориентированной (Ш. А. Амонашвили, Ю. М. Орлова, Э. Ф. Зеер, В. В. Сериков, Е. В. Бондаревская, И. С. Якиманская), личностно-центрированной (М. Н. Дудина), индивидуально-личностной (А. С. Белкин) парадигмах педагогики.

По существу, в предложенной В. Д. Семеновым формуле выделяются две педагогики: одна – с утраченной культурой отношений субъектов образовательного процесса, другая – через полноценное общение синергетически усиливающая, обогащающая элементы системы «личность – социальная культура». Первая черпает методологию рассмотрения развития человека из области естественных наук, опираясь на классический идеал рациональности (М. К. Мармашвили). Так возникает функциональный подход к воспитанию, всецело обусловленный наличными потребностями общества. Реализуя до конца методологический принцип «объективности» познания мира, этот подход добивается устранения всякого проявления субъектно-творческой активности учащегося, организует репродуктивную деятельность по воспроизведению заданных культурных образцов. Взаимодействие подсистем преподавания и учения технологизируется, выстраивается как процесс передачи информации педагогом с последующим контролем уровня глубины и устойчивости сформированных знаний. Монологичный характер данной парадигмы выражается в функциональных ролях педагога, который является гносионосителем, коммуникатором и транслятором научного знания и учащегося, выступающего как реципиент и ретранслятор предметного содержания (А. С. Белкин). В ней утверждается представление о том, что каждый из элементов системы «субъект учения – научное знание – субъект преподавания» может полноценно существовать по отдельности в отрыве от их связывающего основополагающего отношения – педагогического взаимодействия. В итоге процесс образования не обеспечивает включения учащегося (равно как и педагога) в социальную жизнь в качестве культурно-исторического субъекта, и его личность формируется случайно, подчас вопреки сложившейся системе педагогических мер. Попытки реанимировать описанную парадигму, оставаясь в рамках ее исходных посылок, обречены на неудачу, ибо шаблонное, безличное, ценностно выхолощенное знание – информация, скорее, разъединяет, чем соединяет людей в живом общении. Таким образом, ущерб наносится в том числе и знанию, которое вне аксиологического контекста выпадает из культурной традиции человечества и не обеспечивает «гоминизации» – проявления в индивидуальности родовой сущности человека (В. Д. Семенов).

Причины подобного редукционизма в достаточной мере изучены в отечественной науке. В. П. Зинченко раскрывает содержание этого феномена в понятии технократического мышления, 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 [9, с. 17]. А. Г. Асмолов вписывает данное явление в технокогнитивную культуру отношений субъекта с присущим ей вещно-рациональным стилем мышления, сог-

ласно которому объяснить что-либо в человеке означает – по аналогии с объектно-заданными, не имеющими глубины предметами – выявить его простейшие структурные элементы и затем мысленно сконструировать идеальную модель, в которой целое полностью детерминируется его частями.

Типичный образец действия описываемого хода мысли применительно к процессу развития человека дает В. А. Петровский [10, с. 233]. Девальвация идеи развития выражается в сведении развития личности к ее формированию, которое, в свою очередь, подменяется интериоризацией социальных и предметных норм и становится в результате «школьной» доктриной развития, выступающего, как усвоение знаний, умений и навыков. При этом уже на первом шаге редукции неправомерно говорить о субъекте развития, как о личности, так как потерян момент спонтанности, самоопределения, что является неотъемлемой чертой личностного в человеке. Аналогично на следующих этапах редукции ускользают все аспекты встречаемой человеком действительности, кроме односторонне понятой социальности, представленной в схематично-учебном ее варианте.

Образуя собой целостную систему педагогических мер, рассматриваемая парадигма в результате порождает непродуктивность самого человека. Из индивида, который в процессе получения образования только поглощает готовую информацию вне актов личностного участия, формируется особый тип личности – «интеллектуального потребителя», характерной чертой которого является «обнищание души при обогащении информацией» (А. Н. Леонтьев). Яркую иллюстрацию ситуации в современном образовании, приводящей к подобному результату дает А. Г. Асмолов: «Ученик приходит в класс. Его называют по имени «Ваня» или «Таня», говоря ему «ты» и сажают за парту. Когда же наступает день выпускных экзаменов, ему по-прежнему говорят «ты» и называют по имени. Так он проводит за партой в роли ребенка, снабженного информацией, десять лет. Не тут ли кроется одна из причин социального инфантилизма, появления «вечных детей». Даже в племени индейцев Америки дети проходили обряды инициации, сдавали экзамены на личность, посвящались в личность и отстаивали свое «имя». В социальной технологии обучения в школе предусмотрены экзамены по проверке знаний, но нет экзамена на испытание личности» [1, с. 632]. Следовательно, потребительское отношение к знаниям в качестве личностного эквивалента имеет социальный инфантилизм, суть которого состоит в бегстве от выбора и освобождении от личной ответственности за совершенные поступки.

По нашему мнению, такой результат обсуждаемой образовательной парадигмы объясняется объектным статусом учащегося, порождающим соответствующий подход к формированию его личности с позиций внешней необходимости, не принимая во внимание внутренне мотивированные процессы самоопределения субъекта учения. Между тем, именно в актах самоотдачи, самоограничения, самоопределения происходит становление личности, реализуется ее призвание и нравственный выбор.

Вместе с тем, в современном образовании развиваются направления, делающие акцент на взаимообогащающем участниках общения педагогическом взаимодействии, в котором, наряду с внешней обусловленностью, существенным моментом является внутренняя детерминация субъекта учения. В данном случае центральное место занимают процессы индивидуального саморазвития, а педагогический процесс предполагает субъект–субъектные отношения, сотрудничество и сотворчество обучающихся и учащихся, организуемое, как диалог его участников.

Представим исходные философско-педагогические основания данного подхода. Во-первых, существенно иным образом в нем осмысливается способ культурного наследования; не как воспроизведение старого, а как творческое обогащение имеющегося, в силу чего основными становятся перспективно-процессуальные, а не содержательно-результативные, с трудом поддающиеся изменению, аспекты образования. С. И. Гессен по этому поводу говорит, что «подлинное образование заключается не в передаче новому поколению того готового культурного содержания, которое составляет особенность поколения образующего, но лишь в сообщении ему того движения, продолжая которое, оно могло бы выработать свое собственное новое содержание культуры» [6, с. 378]. По мысли С. И. Гессена, даже взаимное отрицание оказывается конструктивной силой в культурном сотворчестве поколений, так как и старое, и новое в той мере, в какой они отмечены культурными достижениями, делаются сопричастными подлинным культурным ценностям, продолжают друг друга. Ученый отмечает: «будущее, желающее прочно утвердить себя на месте настоящего, должно укрепить себя в прошлом, вернее, в том вечном, которое сообщило в свое время жизнь и этому прошлому, которое просвечивало в нем, как его последнее оправдание» [6, с. 379].

Необходимо переосмыслить статус учащегося как субъекта образования, в творческом освоении действительности не еще только готовящегося жить, а уже формирующего культурное будущее, активно участвующего в процессе преемственности поколений.

Отметим важную деталь: включение субъектности познающего в образовательный процесс, проявляющейся как пристрастность его сознания, не является фактором, деформирующим объективную и общезначимую природу знания, а, напротив, позволяет активно, заинтересованно, с самоотдачей проникать в действительность, понимая ее разносторонне и многопланово.

Важно при этом выяснить, что достигается формирующейся личностью, если она становится полноправным участником диалога поколений в культуротворчестве. Во-первых, попытки раскрыться, утвердить свою индивидуальность способствуют самореализации личности.

Во-вторых, знакомство в общении с ценностями другого позволяет личности осознать предел своих актуальных возможностей и вместе с тем границы того, как далеко она «могла бы пойти» в своем поступке. Обучение в диалоге проясняет субъекту его ближайшую перспективу, приобретающую смысл всегда в сравнении с самоопределением других участников общения. Таким обра-

зом, контекст диалога задает тот рефлексивный план, в котором индивидуальная деятельность субъекта начинает что-то значить, в котором впервые становится социально определенным ее статус, направленность и успешность. Можно заключить, что именно в диалогическом общении в полной мере проявляется конструктивная функция предела, всегда обращенного к виртуальным возможностям субъекта (В. Д. Семенов).

В третьих, осваивая культурный опыт в диалоге, человек овладевает своим натуральным богатством (способности, задатки), приобретая культурную одаренность. Именно культурная одаренность помогает человеку, имеющему от природы «плохие или средние данные, достигать с помощью их рационального использования таких результатов, каких другой культурно неразвитый человек может достигнуть только с помощью натуральных данных, значительно более сильных» [4, с. 221].

Приведенный анализ показывает, что одинаково необходимы друг другу культурные ценностные достояния прошлого и самореализация субъекта учения. С одной стороны, в той мере, в какой творчество выступает способом развертывания сущностных сил человека, а самореализация, соответственно, приобретает характер творческой самодеятельности, жизненный путь личности приобретает общезначимую ценность. С другой стороны, индивид «формируется как человек в той мере, в какой опыт культурной истории впитан всей его жизнью и в какой уроки былого стали достоянием его дум» (Г. С. Батищев).

В данной парадигме механически скроенный, застывший в репродуктивных формах педагогический процесс замещается живым организмом творчески складывающихся отношений субъектов образовательно-воспитательного процесса, в котором они воспроизводят и предметное содержание собственной деятельности и самих себя.

Ключевыми словами образования в диалоге становятся сорадование и сотворчество, означающие взаимозависимость общающихся друг в друге, сопричастность в общем деле личностного роста. Именно в диалоге включается механизм «творческого дотягивания» (А. Г. Асмолов), в котором решающую роль играют вера учителя в ученика, раскрывающая новые его возможности и доверие воспитанника, возникающее в связи с авторитетностью педагога. Внутренняя деятельность выводит ученика из области непосредственной ситуации развития в пространство диалога-сотрудничества, в котором спектр зарождающихся продуктивных способностей личности подпитывается верою учителя. В этом диалог содействует превращению потенциального плана развивающейся личности в актуальный и быстрейшему претворению открытых возможностей в реальные способности субъекта. В отечественной науке описываемый механизм развития личности нашел наиболее полное отражение в культурно-исторической психологии Л. С. Выготского. Ученый отмечал, что «зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для динамики интеллектуального развития и успешности обучения, чем актуальный уровень их развития» [7, с. 85]. В области воспитания достаточный запас пер-

спективных линий развития личности может быть обеспечен путем многопланового и глубокого общения на занятии – диалога.

Безусловно, самым ценным результатом сотрудничества может стать личность воспитанника, причем, опыт общения продолжает свою «воспитательную работу» и спустя долгие годы, вновь и вновь актуализируясь в форме внутреннего диалога. Поэтому трудно выделить определенный конечный результат такого образования; в строгом научном смысле можно говорить о педагогически диагностируемых успехах личности, причем, успехах, лежащих в другой плоскости по сравнению с традиционным обучением.

Во-первых, данная парадигма образования направлена на усвоение изучаемого материала как элемента личностного опыта. Будучи включенным в жизненный опыт человека, новое знание становится источником преобразования имеющегося опыта, генератором процесса реорганизации его структуры. Смысл познавательной деятельности здесь уже нельзя истолковать как накопление знаний, а скорее, как качественное изменение, углубление, усложнение, образование новых связей в личностном опыте, – процессов, оказывающих влияние на стратегию жизни, характер взаимодействия с окружающими, социальную позицию, ценностные ориентации учащегося. Очень важным моментом здесь является то, что познание, осуществляемое на уровне жизненного опыта, становится подконтрольным самому субъекту, а потому включает процессы саморегуляции, самоанализа, самоопределения, саморазвития. Такое обучение можно по праву назвать осмысленным (по К. Роджерсу), так как его существенные характеристики – рефлексивность, востребованность в нем индивидуального опыта учащегося, отношения сотрудничества делают его «понятным» для самого субъекта учения, способствуют его самообразовательной активности. Это исключает возникновение бессмысленной ситуации, в которой учитель преподносит ответы ученику на вопросы, которые тот не задавал. Итак, обсуждаемая парадигма педагогики отказывается от представления о знании, как о замкнутой в себе теоретической области, и опирается на личностный опыт, позволяющий субъекту воспроизводить мир, как целое и развивать на этой основе соответствующие деятельные способности.

Во-вторых, в описываемой парадигме образования утверждается проективное видение человека, отталкивающееся от его перспектив и виртуальных возможностей. Способность сохранить свою индивидуальность в изменчивой социальной действительности становится возможной лишь при условии восстановления человеком каждого момента своей субъектности. Складывается динамическое представление о человеке, сохраняющем свою индивидуальность в изменчивой среде не с помощью защитных механизмов, а благодаря способности к самоидентификации, самоопределению, самоутверждению в каждой новой ситуации. Научное обоснование такому подходу заложил С. А. Рубинштейн, определив существование, как «причинность по отношению к самому себе». По его мысли, «всякий объект исполнен внутреннего движения, которое является основой его качественно определенного устойчивого состо-

яния. В этом внутреннем движении объект как бы вновь и вновь воспроизводит самого себя (изменяясь при этом так-то)» [12, с. 28].

В области педагогики это будет означать, что само по себе содержание образования, в отрыве от личностно-деятельного контекста процесса его освоения (образующее то самое внутреннее движение) неспособно нести воспитательную функцию, так как может включать субъекта в деятельность с существенно различающимися задачами. Самоопределяясь в ситуации нового знания, один изберет адаптивный способ усвоения, без глубокого понимания, другой поставит задачу уместить новое знание в уже сложившихся представлениях, третий же, возможно, пойдет путем проблематизации знания и самого себя, и, развивая надситуативную активность, творческими усилиями одолеет познавательное препятствие. Каждый из них в совершенно одинаковой учебной ситуации сложит свою субъективную модель поведения в ней, и, соответственно, достигнет своего собственного результата. Следовательно, проблема знания должна быть раскрыта в измерении субъектности, в котором познавательная активность предстанет как нравственное действие человека в общении.

Истинная оценка знания существенно дополняется его нравственным значением в межличностном общении, выражающемся в степени доверия слушателя человеку, сообщающему знание, и ответственности последнего за результаты собственного воздействия на собеседника. М. М. Бахтин писал: «Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе их диалогового общения» [по 7, с. 284].

Таким образом, в процессе творческого освоения знания субъект самоопределяется в новой ситуации, совершая внутреннюю работу по изменению себя. При этом знание, являющееся предметом общения, приобретает нравственный смысл через самоопределение в поступке одного участника общения по отношению к другому. Сотрудничество выступает здесь не просто как эффективный, но и как человеческий, гуманный способ достижения учебных результатов.

В сотрудничестве А. С. Белкин выделяет в качестве обязательных его компонентов четкое осознание единства целей, четкое разграничение функций сотрудничающих сторон, взаимную помощь в реализации поставленных задач, взаимное делегирование полномочий [3, с. 8].

В отношениях личного характера, а именно такие складываются в ходе сотрудничества, индивидуальный опыт каждого оказывается ценным и незаменимым. По существу, только в сотрудничестве педагогическое взаимодействие приобретает ценностный характер, так как смыслом его становится духовный обмен, взаимообогащение обучающихся и учащихся. Соответственно, процесс обучения и воспитания представляет собой «обмен духовными, нравственными, интеллектуальными ценностями, накопленными людьми за годы жизни и деятельности» [3, с. 73, 111].

В обсуждаемой парадигме аксиологическая сторона образования и воспитания выходит на первое место. Ценностный аспект образуют направленность педагогического процесса на саморазвитие личности, актуализация всех ее сил и способностей, обогащение в сотрудничестве жизненного опыта субъекта, побуждение к совершению поступков, поиск учащимся ценностной основы собственной жизни.

Необходимо сказать, что результат образования здесь в полной мере отражает целостный характер личности учащегося, а потому представляет для него самодостаточную ценность [3, с. 13]. Другой важной особенностью является то, что ценности в указанной парадигме всегда конкретны – это действительные ценности, наполняющие определенным содержанием жизнь личности, характеризующие каждый поступок с позиции достоинства человека. В этом смысле абстрагироваться от поступка личности означает вообще снять ценностную проблематику. Конечно, с точки зрения содержания источником ценностей человека являются общезначимые культурные ценности, однако, конкретное жизненное осуществление они находят в поступке личности, в котором у человека, как и в жизни, нет и не может быть заместителей. По словам Г. А. Тульчинского, «Источник действенности поступка – не теоретически общее, например, закон, а неповторимо индивидуальная, а значит, конкретно-историческая ответственность личности, ее неустранимое «не-алиби в бытии» [14, с. 184].

В данной парадигме отчетливо прослеживается субъективно-объективная природа ценности, которая, не теряя объективной значимости, становится осознанной, внутренне пережитой субъектом.

Резюмируя сказанное, отметим, что субъектность, включенная в учебный процесс, выстраивает его цели, прежде всего, в направлении самовоспитания и самообразования, так как «знание не пересаживаемо из головы в голову, и никто вместо другого не может ничего понимать» (М. К. Мамардашвили). Если так, то речь должна идти, в первую очередь о создании условий, в которых люди учатся сами (Р. Рол). Сошлемся здесь на слова классика советской психологии Л. С. Выготского, который утверждал, что «строго говоря, с научной точки зрения нельзя воспитывать другого. Можно только воспитываться самому...», [7, с. 74]. Это и понятно, ведь то, что в результате образования станет неотъемлемой характеристикой личности, невозможно взять «с чужого плеча», иначе это будет чуждый инородный элемент в целостной личности.

Весьма важным в данной парадигме оказывается понимание деятельности познания не как подготовительной, предваряющей «настоящую» жизнь, а как уже осуществляющей раскрытие личностных сил человека, направленной на активное участие учащегося в выборе и несении ответственности за усвоенное знание и выражающейся во вполне определенных трансформациях «ядра» личности, ее ценностных установок, жизнеопределяющих отношений. Нетрудно предугадать, что сформировавшаяся при таком подходе к образованию личность будет характеризоваться развитым критическим мышлением, способностью ориентироваться в сложных «нелинейных» ситуациях, умением акту-

ализировать и утверждать свои ценности, общей продуктивной направленностью, претворяющей любое взаимодействие с миром в собственный позитивный опыт.

Коренным образом тогда меняется роль образования в современном обществе. Мы присоединяемся к мнению Б. С. Гершунского, который считает сверхзадачей любой образовательной деятельности не только трансляцию из ментального пространства социума в сферу образования ценностей духовных, культурных, мировоззренческих, но и, в конечном итоге, трансляцию из сферы образования в ментальное пространство общества посредством влияния через своих воспитанников на ценностные приоритеты общества. По идее автора, образование и общество имеют перспективу только в том случае, если «сфера образования отбросит господствующую ныне парадигму пассивно-зеркательного обслуживания существующих в Мире, далеко несовершенных, человеческих отношений и закрепления их в социуме и перейдет к парадигме опережающего активного конструирования новых отношений, достойных человека и основанных на осознанной Вере в его нравственные начала, в его высокий творческий созидательный потенциал» [5, с. 535].

Итоговый процесс взаимодействия личности и педагогической среды, обогащающий всех его участников на макроуровне, принимает форму конструктивного диалога образовательной среды и общества.

Далее приведем ряд полезных конкретизаций двух обсуждаемых парадигм образования и воспитания.

В парадигме с утраченной культурой отношений субъекта учения и педагогической среды господствует адаптивная направленность образования [10, с. 13–14]. Вполне закономерно, что в условиях несложившихся конструктивных отношений естественным сценарием их развития является подчинение, приспособление, приведение к желаемому образу одного участника отношений другим. При этом не имеет значения: подгоняется ли личность к образовательной системе или, наоборот, педагогическая среда примеряется к индивиду; в обоих случаях происходит утрата перспективы развития, которую могли приобрести обе стороны, будучи участниками взаимообогащающих партнерских отношений. Адаптивная направленность предстает здесь как неспособность воспринять новое, как недиалектическое бытие субъекта, которое всецело определяется предустановленной целью и имеет основание только в его прошлом. Многообразные формы жизнедеятельности субъекта редуцируются к какому-нибудь умозрительному принципу его бытия, охватывающего все формы активности человека.

В стремлении как можно лучше адаптировать индивида к социальной действительности (или к самому себе) образование обрушивает на него колоссальные информационные потоки, предлагает ему массу «нужных» знаний, лишая его того главного, что действительно могло бы повысить его жизнеспособность – умения сложить целостный осмысленный образ мира. Вот почему информационные потоки часто протекают мимо образования, культуры и самой личности.

Противоположность адаптивности – активная неадаптивность – стремление через погружение в саму жизнь расширить привычные рамки деятельности и представления о действительности. Диалектичность развития субъекта находит естественное выражение именно в неадаптивности, представляющей собой несоответствие цели и результата активности, когда намерение не совпадает с деянием, замысел с воплощением, побуждение к действию с его итогом. Неадаптивность несет в себе мощный потенциал развития субъекта, так как если цель не достигается, то субъектом производится внутренняя деятельность по перестройке сложившейся схемы поведения, избыточность же результата оказывающегося богаче исходных устремлений, стимулирует развитие новых отношений индивида с действительностью. По нашему мнению, неадаптивность и адаптивность соотносятся друг с другом как интенсивный и экстенсивный пути развития личности, и на своем месте каждая из ориентаций может только способствовать становлению личности.

Если в противоположностях адаптивности и неадаптивности раскрывается характер развития субъекта, то предложенная А. Г. Асмоловым антимония культуры полезности и культуры достоинства задает противопоставленность функционального и аксиологического подходов к образованию. О функциональном подходе в педагогике речь идет тогда, когда воспитанник включается в образовательную систему в качестве подчиненного момента, что объясняется его предназначением в обществе – выполнять определенные обществом функции, играть нужную роль (М. Н. Дудина). Поэтому неперенным элементом культуры полезности является культ «всевидящего и всезнающего центра, задающего жизни планомерное и стабильное течение», лишаящего её проблемного, творческого характера. Атмосфера заданности всего, наполняющая педагогическую среду, превращает учителя в цензора, оценивающего успешность учения с позиции достигнутой единой для всех «пользы», а ученика отучает проявлять собственную инициативу, действовать, полагаясь на свои силы. Перечислим выделенные А. Г. Асмоловым характеристики культуры полезности: объектно-расчленяющий взгляд на человека, адаптивность, подгонка под норму, заданность конечной цели, поиск выгоды и эффективности, катехизис ответов на заранее подготовленные вопросы [1, с. 665].

Культура достоинства, ориентирована на целостную личность – пристрастное активное существо, порождаемое жизнью в обществе, стремящееся к достижению целей и отстаивающее своими делами тот или иной образ жизни. Только в культуре достоинства человек втягивается в подлинно человеческие отношения – отношения нравственного плана. Представим фрагмент, демонстрирующий подход С. А. Рубинштейна к проблемам этики, рассматривавшего её как дифференциальную онтологию: «почти всякое человеческое действие есть не только техническая операция по отношению к вещи, но и поступок по отношению к другому человеку, выражающий отношение к нему. Поэтому другой человек со своими действиями входит в онтологию человеческого бытия, составляет необходимый компонент человеческого бытия. Через отношение к вещам, к человеческим предметам осуществляются отношения меж-

ду людьми. Поэтому и на них распространяются проблемы этики» [12, с. 90]. Это означает, что воспитательные отношения сугубо технологического плана, ограничивающие свои намерения частными задачами также влияют на процесс формирования нравственного плана личности; вопрос лишь в том – деструктивная или продуктивная их роль в этом процессе.

В иной плоскости разворачивает рассматриваемую проблему психолог Э. Фромм [16, с. 26–28], противопоставляя авторитарную и гуманистическую этику. По нашему мнению, концепция автора в полной мере может быть применена и в образовательной практике. По Э. Фромму, авторитарная этика характеризуется тем, что внешние силы, властвующие над человеком, устанавливают законы и нормы поведения индивида. При всей своей эффективности авторитарная модель отношений в конечном итоге противоречит идее развития личности, ибо поощряет слабость одного и недостижимый авторитет другого. По своей сути она эксплуативна, так как даже при значительных выгодах для индивида она растрчивает тот потенциал, который мог лечь в основу будущих способностей личности, её возможного совершенства.

В противовес авторитарной, гуманистическая этика оставляет за человеком право быть законодателем и исполнителем норм, их формальным источником, регулятивной силой и их содержанием. Гуманистическая этика доверяет способности человека разобраться самому, что является благом для него, а что вредит ему. Э. Фромм считает, что добро заложено в человеческой природе и реализуется в процессе раскрытия человеческих сил. По его мнению, «единственный критерий этической ценности – это благополучие, благоденствие человека». Мы, однако, не склонны сводить этическую ценность к внутреннему или внешнему источнику. Этика, которую Э. Фромм называет гуманистической, после определенного предела может стать антигуманной, так как при неподготовленности человека к нравственному выбору отказывает ему в помощи и совете авторитетного лица. Следовательно, речь должна идти об этике, приобретающей то или иное значение в конкретных отношениях между людьми. Выход, по нашему мнению, заключается во взаимной авторитетности педагога и воспитанника, причем, авторитет последнего создается, главным образом, педагогом посредством создания различных обучающих и воспитывающих сред, богатых возможностями саморазвития учащегося. По существу, это авторитет, основанный не на достигнутом, а заимствующий у будущего возможного совершенства ученика значительность его личности.

Интересную точку зрения на обучение предлагает в своей концепции персонализации В. А. Петровский. По идее автора, каждому человеку присуща потребность быть личностью, которая побуждает индивида воспроизводить себя как личность в деятельности общения путем трансляции субъектных качеств, самополагания в другом человека. Результатом самополагания субъекта в общении становится присутствие его «я» в другом человеке, – так называемая отраженная субъектность, выступающая как продолженность, инобытие одного субъекта в другом. Следовательно, личностный уровень бытия объективно производит особое системное качество – быть значимым для других людей,

порождает свое «бытие для другого». В таком случае социальная жизнь может быть понята, как «полная и всесторонняя взаимозависимость между образующими её индивидами, такого рода связь между ними, когда каждый одновременно и обусловлен в своем существовании и развитии сообществом окружающих его индивидов и, вместе с тем, сам обуславливает своими действиями существование и развитие других» [10, с. 216–218].

Итак, вовлечение субъекта в полноценную социальную жизнь в условиях образования подразумевает две взаимодополняющие деятельности: присвоение опыта других и обучение других, причем, последняя собственно и является фактором развития личностных черт учащегося. Формула, отражающая желаемый результат образования, заданная через личность учащегося, может быть выражена в следующей форме: «Быть Значимым другим для Значимых других», что означает: разделить ценности значимого сообщества людей и быть способным обогатить их собственными достижениями.

В заключение представим базовые ориентиры конкретных подходов к образованию и обучению, отталкивающихся от идеи продуктивного взаимодействия субъекта учения и социально-педагогической среды. Педагогический поиск в настоящее время ведется, в основном, в направлении личностной ориентации педагогики. Н. А. Едалина вводит понятие «лично ориентированный педагогический поиск», обозначая этим термином процесс самоактуализации педагога и помощь в самоактуализации учащимся, более широко – сотрудничество всех участников педагогического процесса с целью развития их субъектности в учебной деятельности [8, с. 7–10]. Лично ориентированный педагогический поиск выступает одновременно как условие, способ, прием, форма и сам процесс творческого проявления субъектности педагога и воспитанника.

Сам факт повышенного интереса педагогики к личностной тематике свидетельствует о переосмыслении традиционных ориентиров в педагогике, в которых большее внимание уделяется изучению уникального, особенного, которыми оказывается востребованным индивидуальный вклад личности в общественную жизнь.

Основными критериями лично ориентированного педагогического поиска Н. А. Едалина называет:

Самопознание, саморегуляцию, самореализацию;

Направленность на гармонизацию отношений ученика с окружающей средой, умение использовать потенциал сотрудничества с окружающими людьми, осознание педагогического коллектива как субъекта инновационной деятельности и сотрудничества;

Проблематизацию себя в познании, умение «остранять» привычные представления, критически мыслить, выходить на границу, уточняя свое незнание;

Обращенность к субъектности учащегося, проявляющаяся, главным образом, в создании условий, в которых индивид может осуществлять личный

выбор, осознавать себя источником, автором своих действий и нести за них ответственность;

Сообразность педагогического процесса личностному развитию учащегося, включающему поиск жизненной цели, самоопределение в социальной среде, утверждение собственных ценностей, строительство позитивной Я-концепции;

Интеграционный характер образовательного процесса, стержнем которого является личностное развитие воспитанника.

С начала 1990-х гг. в нашей стране начинает утверждаться личностно ориентированная парадигма образования, связанная с работами Ш. А. Амонашвили, Ю. М. Орлова, Э. Ф. Зеера, В. В. Серикова, Е. В. Бондаревской, И. С. Якиманской, М. В. Кларина и др. Основная идея, положенная в основу личностно ориентированной парадигмы: сделать главной действующей фигурой всего образовательного процесса личность учащегося. При этом создаются благоприятные условия для «полноценного проявления развития личностных функций субъектов образовательного процесса» (В. В. Сериков). Весь процесс обучения строится с опорой на уникальный субъектный опыт ученика, который представляет собой ценный источник индивидуальной жизнедеятельности и, в частности, познания. Систематическое изложение ключевые идеи личностно ориентированного подхода получили в работах Э. Ф. Зеера. Он приводит такие существенные принципы данного подхода:

Признается приоритет индивидуальности, самоценности ученика, обучаемого как активного носителя субъектного опыта.

Ученик не становится, а изначально является субъектом познания.

При конструировании образовательного процесса следует учитывать имеющийся субъектный опыт каждого ученика.

В процессе обучения необходим контроль за складывающимися способами учебной работы.

В образовательном процессе широко представлено сотрудничество всех субъектов обучения.

Развитие ученика как личности идет не только путем овладения им нормативной деятельностью, но и через постоянное обогащение, преобразование субъектного опыта.

Организованный в соответствии с данными принципами образовательный процесс ориентирован именно на потребности личности в познании, а не что-либо другое, чуждое ее интересам и поэтому значительно усиливает мотивацию к самостоятельному инициированию, творческому поиску, выработке личностной позиции в ходе обучения. Гибкий педагогический процесс, ориентированный на личность, по мнению Э. Ф. Зеера, строится на поливалентном, значит, вариативном содержании образования, что позволяет личности осуществить компетентный выбор жизненного пути. Немалая роль в гуманизации образовательного процесса принадлежит усилению гуманитарной составляющей содержания образования, стимулирующей рефлексию личности, ее сознательное самостроительство.

В области организации обучения значимость задачи самоопределения личности требует создания открытой педагогической среды во многих сферах, соприкасающейся с реальной жизнью. Реализация идей личностно ориентированного обучения достигается за счет технологических моментов обучения, результативным качеством которых является субъектная активность учащихся.

Приоритетами личностно ориентированной дидактики становятся креативность, творческое мышление, рефлексивные умения, диалектический подход к познанию, работа в сотрудничестве, диалогичность в обучении. Приведенные пути осуществления образовательного процесса обеспечивают субъектную активность учеников, так как содержат значительный «запас свободы» для индивидуального, личностно-смыслового овладения предметом.

Гуманистический характер личностно ориентированного образования подразумевает концентрацию внимания педагога на внутренне обусловленных процессах ценностного предпочтения, становления личностной позиции, общей направленности психических переживаний субъекта. Речь идет о достаточно сложной отдельной сфере работы педагога – проведении мониторинга развития личности.

Интересный подход к личностно ориентированной дидактике предлагает В. А. Петровский. Опираясь на собственную концепцию развития личности, автор высказывает идею создания особой развивающей среды, в которой определенным способом синтезируются природные, предметные, социальные, экзистенциальные образующие жизненного мира учащегося, побуждая его к активно-неадаптивным действиям – самополаганию субъекта в «миры», прежде недоступные для него. Это может быть пространство сознания других, пространство самосознания, социокультурное пространство, виртуальное пространство собственного будущего. В. А. Петровский, заимствуя категории «единичное», «особенное» и «всеобщее» из философии Гегеля, на их основе раскрывает закономерности процесса становления субъектности человека. Субъектная активность на трех представленных «полюсах» является самостоятельной ценностью, а все три в совокупности образуют «единомножие форм» субъектности полной, зрелой и богатой возможностями жизни личности.

Категория единичное открывает такую характеристику личностно ориентированной дидактики, как культивирование уникального опыта учащегося, являющегося не только источником, «сырьем», но и ценностным горизонтом образования. Именно единичное, заключая основу индивидуальности, несет в себе «прообраз» будущей значительности и достоинства личности; именно единичное представляет собой тот ценнейший «материал», который нуждается в совершенствовании, а не растрачивании в служебных целях. По С. И. Гессену, «подлинно индивидуальное есть прежде всего незаменимое, то есть единственное в своем роде, не могущее стать меновой ценностью» [6, с. 75]. Напомним также, что М. М. Бахтин считал единичность одним из конституирующих характеристик поступка, при которой только и возможна ответственная участность субъекта, его «не-алиби в бытии». При утрате единичности субъекта образование не может рассчитывать на выполнение роли испытания, «ведения» себя.

Вторая характеристика – признание ценности обоюдного опыта, ценности «со-бытия» обосновывает путь сотрудничества. Таким образом, особенное рождает подлинно социальное качество образования, так как единичное, претворенное в общении в особенное, создает коллектив сотрудников, под углом творчески создаваемого ценностного единства открывающих для себя мир. Особенное, понятое как ценность, закладывает основу разделения коллективного опыта, формирования нравственного плана личности во внешних контактах с людьми и в процессе внутреннего диалога, благодаря включению значимых других в свой жизненный мир.

Образование в аспекте всеобщего обращено к универсальному опыту, к постижению актуально-бесконечного. Конечное и эмпирическое познание сменяется здесь актами целостного духовного постижения мира. Образование выходит на уровень жизненных задач личности, предельных оснований, оправдывающих ее жизнь в целом. Ключевые категории для понимания идеи всеобщего в образовании: верность абсолютной диалектике Вселенной (Г. С. Батищев), унитивное сознание, воспринимающее каждое уникальное явление в контексте его универсального значения (А. Маслоу), служение абсолютным целям-заданиям, закрепленным в культурных ценностях (С. И. Гессен). Иначе говоря, всеобщее задает аксиологический масштаб личности, подчиняя ее ценностную жизнь совершенному (имеющему смысл полноты и завершенности), объективно лучшему. Дефиницией образования, с этой точки зрения, становится обращение.

В. А. Петровский видит предназначение личностно ориентированной дидактики в создании условий для самоопределения и самоутверждения человека в его субъектности, вовлеченности в мир значимых связей и обращенности к бесконечному.

Несколько иначе, в русле персонально-личностного подхода, разрабатывает идею продуктивного взаимодействия индивида и социально-педагогической среды А. С. Белкин. Автор выдвигает концепцию витагенного образования, реализующего идею сотрудничества с опорой на жизненный опыт воспитанника. А. С. Белкиным предлагается ряд методик, включающих моменты образно-художественного мышления, актуализации подсознательной информации, конструктивно-творческой и моделирующей деятельности, в которых оказывается задействованным скрытый интеллектуально-психологический потенциал личности учащегося.

Отметим наиболее плодотворные идеи этой концепции:

1. Жизненный опыт учащегося осмысливается в данном подходе как ценный источник нового знания, а цель учения состоит не в накоплении знаний, а в качественном углублении, рациональной организации и активном использовании уже имеющегося опыта человека. При этом такие характеристики жизненного опыта, как реалистичность, универсальность, личностная значимость, целостность, открытость, многомерность, биографичность, стоящие в центре познавательной деятельности, во-первых, трансформируют учебно-модельную ситуацию в жизненную реальность со всеми атрибутами личностного участия:

выбором, ответственностью, полнотой отдачи; во-вторых, придавая знанию не декларируемую, а действительную ценность через систему личностных смыслов, повышают уровень доверительности отношений «педагог-учащийся»; в-третьих, позволяют повысить «качество» мотивации, интегрируя эмоционально-ценностную и интеллектуально-понятийную сферы сознания.

2. Существенную роль в самоотдаче личности в образовательном процессе играет ситуация успеха. У автора успех выступает своеобразным континуумом линий развития учащегося и выполняет функции: формирования позитивного отношения к прошлым достижениям, демонстрации воспитаннику его скрытых возможностей, источника мотивации личностного роста, основания социального признания и авторитетности, залога здоровых отношений в коллективе, предмета общей радости. Таким образом, успех нельзя отнести только к результативной характеристике обучения, скорее, он фиксирует качество и полноту проживания предметной действительности в процессе образования.

3. Ценным открытием для педагогики является предложенный автором голографический подход, реализующий витагенное образование. Голография в обучении служит цели многомерного и разностороннего, как и сама жизнь, представления предметной действительности учащемуся. При этом содержание образования разворачивается в трех проекциях: витагенной, связанной с предшествующим опытом учащегося, дидактической, которая репрезентирует научный взгляд, выверенный культурной практикой человечества и используемый в образовательных целях, наконец, конструирующей, подразумевающей привлечение дополнительных источников (авторитетная точка зрения, возможности искусства, работа воображения, исторические аналогии, витагенный опыт других и т.д.) с целью синтеза всех проекций в целостную голографическую картину знания. А. С. Белкин подчеркивает условность деления проекций на указанные типы, так как каждая из них может выступить в роли конструирующей.

По нашему мнению, новое качество осваиваемого учащимся знания – витагенная информация возникает, во многом, благодаря значительному потенциалу диалогичности, точнее полилогичности, который содержит данная образовательная концепция. По существу, процесс выстраивания связей между сфокусированными в плоскость предмета образовательными проекциями и есть сообщение друг с другом собеседников, разобщенных в искусственно созданной учебной обстановке, но не в жизни. Голографический подход обеспечивает «встречу» субъектов практической деятельности, творчества, общения, культурного наследования, жизненного самоопределения в едином образовательном пространстве с целью полного, целостного, осмысленного проживания ситуации познания нового.

4. Автор отдельно обсуждает проблему ценностного становления личности в ходе витагенного образования. А. С. Белкин видит причину дегуманизации образовательного процесса в обесценивании, превращении в средства элементов педагогической среды: опыта учащегося, научного знания, отношений с партнером в познании, каждый из которых обладает самостоятельной

ценностью. Соответственно, решение проблемы состоит в возвышении составляющих социально-педагогической среды: воспитании ценностного отношения к знанию, к его горизонту – незнанию, уважения к своему и чужому виталенному опыту, позитивной установки к сотрудничеству, что, в свою очередь, вернет объективное достоинство субъектов самоценной деятельности педагогу и воспитаннику.

Завершим статью описанием основополагающих идей этической педагогики, развиваемой М. Н. Дудиной в аспекте личностно-центрированной парадигмы образования. Цель этической педагогики, по М. Н. Дудинной, состоит в создании условий для полноценной самоактуализации личности. Центральное место в авторской концепции занимает оценка растущего человека как уникальной неповторимой личности, «открытой возможности», за которой в образовании должно быть признано право становиться самим собой, активно создавать собственную идентичность. В достижении представленных задач этическая педагогика следует принципам: обеспечения необходимого уровня свободы для самообразовательной активности учащегося, для конструирования автономного внутреннего мира с одновременным развитием ответственности личности, преобладания установки на понимание индивидуального в человеке, дополненной конструктивной перспективой развития личности в зоне ее ближайшего развития, приоритет личностно значимого в содержании образования, соединенного с предельно широким, разноплановым, а по форме – диалогическим представлением учебного материала. Проблема образования интерпретируется автором как проблема индивидуального саморазвития, а педагогический процесс – «как субъект-субъектные отношения, как сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в которых доминирует равный, взаимообогащающий обмен личностными смыслами и опытом» [7, с. 240–242].

Отмечая много общего в описанных подходах к реализации продуктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса и социально-педагогической среды, сформулируем существенные черты парадигм личностной направленности.

1. Характерной чертой педагогов, обращенных к идее личности, явилась их гуманистическая направленность, выражающаяся в поддержании необходимого для благоприятного развития личности уровня «напряженности», проблемности отношений субъекта учения и социально-педагогической среды с целью обеспечения их эффективной интеграции и высвобождения их внутреннего потенциала в процессе взаимодействия.

2. Общим для образовательных парадигм личностной направленности становится выход на смысловую проблематику, для них актуален вопрос о действительной жизнеспособности формирующейся личности в условиях изменчивого социального бытия.

3. Определенное сходство приведенных парадигм личностного развития можно отметить в сокращении дистанции между образованием и реальной жизнью, между педагогом и учащимся, между актуальными способностями и

потенциальными возможностями субъекта учения, возникающими как признаки интенсивного, целостного, личностного уровня бытия человека.

Мы, в свою очередь, могли бы предложить логику анализа проблемы формирования ценностного отношения к знанию, заданную следующей схемой: избрание в качестве высшей ценности совершенствующейся личности определяет цель педагогического взаимодействия – сотворчество в сотрудничестве и выражается в конкретной форме – поступка субъекта учения. Новое качество, возникающее благодаря интеграции жизненного мира личности и богатств человеческой культуры, раскрывается нами, как личностное знание или живознание. В качестве средства, формирующего благоприятную среду для освоения знания в личностно значимых формах, предлагается диалог.

Литература

1. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии», 1996. 768 с.
2. Батищев Г. С. Особенности культуры глубинного общения // *Вопр. философии*. 1995. № 5.
3. Белкин А. С., Жукова Н. К. Витагенное образование. Голографический подход. Екатеринбург, 1999. 136 с.
4. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
5. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. М.: Изд-во «Совершенство», 1998. 608 с.
6. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
7. Дудина М. Н. Педагогика: долгий путь к гуманистической этике. Екатеринбург: Наука, 1998. 312 с.
8. Едалина Н. А. Проблемы личностно ориентированной педагогики: Курс лекций. Екатеринбург: Банк культ. информ., 1998. 102 с.
9. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. М.: Тривола, 1995. 90 с.
10. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: изд-во «Феникс», 1996. 512 с.
11. Психология становления педагога профессиональной школы /под ред. Э. Ф. Зеера. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. 148 с.
12. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 191 с.
13. Семенов В. Д. Вопреки, но благодаря (Этюды о педагогической антропологии конца XX века). Екатеринбург: Изд-во «Уралнаука», 1999. 76 с.
14. Тульчинский Г. Л. Разум, воля, успех: О философии поступка. Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. 216 с.
15. Философско-психологические проблемы развития образования /под ред. В. В. Давыдова. М.: «Наука», 1994.
16. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993. 415 с.