

## ДИСКУССИИ

УДК 37.01  
ББК 74.00

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗЛО: ПРИГЛАШЕНИЕ К РАЗГОВОРУ

В. Л. Бенин

Есть слова, само сочетание которых вызывает внутренний протест. Название данной статьи – из их числа. В самом деле, что значит «педагогическое зло»? О чем намеревается вести речь автор? О зле тех или иных ложных педагогических концепций? Но ошибочные гипотезы и попытки их практической проверки представляют собой естественную составляющую любой науки и уже в силу этого не могут быть названы злом. О личностных качествах педагога? О том, что наставник юношества должен «сеять» разумное, доброе, вечное, а не неразумное, злое, суетное? Но это утверждение старо как мир. Да и корректно ли вообще говорить о каком-то специфическом педагогическом зле? Вот этот (последний) вопрос нам и кажется главным.

Думается, все так привыкли к очевидности утверждения «образование есть благо», что уже чуть ли не на подсознательном уровне считают благом все то, что с образованием связано – знание, учителя, школу. Разумеется, в мире есть зло, но оно существует либо за школьными стенами, либо привносится в школу извне и самой школе не присуще. Однако еще в середине двадцатого века Дж. Каунтс верно отмечал: «Мы должны полностью отбросить наивную веру в то, что школа автоматически освобождает ум и служит делу человеческого прогресса. Фактически мы знаем, что она может служить любому делу. Она может служить тирании точно так же, как свободе, невежеству точно так же, как просвещению, лжи точно так же, как истине» [24, с. 62].

Традиционно проблема зла рассматривается в работах по этике. При этом, как правило, понятие «зло» фигурирует в неразрывной паре с понятием «добро» как нормативно-оценочные категории морального сознания. Показательно не столько то, что «Философский энциклопедический словарь» раскрывает их в одной статье, сколько то, что слово «Зло» сопровождается в нем

отсылкой «см. Добро и зло» [20, с. 191]. Иначе говоря, на понятийном уровне философской этики, «добро» и «зло» неразделимы.

Однако стоит от работ по философской этике перейти к работам по этике педагогической, как неразрывность названных категорий утрачивает свой, казалось бы, императивный характер. Так, анализируя соотношение категорий общей и педагогической этики, Я. Г. Якубсон в качестве центральной категории нравственности упоминает добро. Что же касается зла, то названный автор ограничивается лишь тривиальным замечанием: «Необходимо одновременно выяснять диалектику добра и зла: нетерпимость ко злу, как одну из сторон активного утверждения добра» [23, с. 20]. Содержательно о зле (хотя бы как об антитезе добра) в названной работе не сказано ни слова. Э. А. Гришин, исследуя профессиональные качества и этические требования, предъявляемые к учителю, также обходится без упоминания зла [4]. Известная педагогам работа В. И. Писаренко и И. Я. Писаренко содержит утверждение, что «моральные ценности – это система представлений о добре и зле...» [11, с. 72]. Но этим трюизмом все и ограничивается.

Может быть дело в научной недобросовестности названных авторов? Отнюдь! Мы внимательно просмотрели ряд публикаций по различным морально-этическим аспектам педагогической деятельности и ни в одной из них не встретили даже намека на анализ понятия «зло». А коль скоро злу нет места в педагогической этике, оно, естественно, не встречается и в учебниках по педагогике.

Не будем вести речь о тех учебниках, которые изданы в советское время и несут на себе все характерные черты прежней идеологии, хотя студенты нередко учатся по ним и сегодня. В этих книгах добро и зло если упоминались, то вскользь и исключительно по разные стороны классовых баррикад. Обратимся к изданиям последнего десятилетия.

Возьмем для примера учебник под редакцией С. А. Смирнова [9]. Зло в нем не упоминается. Это, впрочем, не удивляет. Удивляет скорее то, что в разделе «Связь педагогики с другими науками» того же издания об этике (и связи с нею педагогики) речь также не идет. Несколько иначе на этом фоне выглядит публикация И. Ф. Харламова, но и в ней автор всего лишь банально констатирует: «Соблюдение моральных требований, их поддержка личностью

обычно ассоциируется с добром. Нарушение же моральных норм и правил, отступление от них характеризуется как нравственное зло» [21, с. 341].

Мы не встретим зла ни на страницах курса лекций Б. Т. Лихачева [6], ни в учебном пособии В. А. Слостенина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко и Е. Н. Шиянова [17]. Нет его и в первой книге учебника И. П. Подласого. Во второй же книге названного курса есть раздел «Этические воспитательные дела», где можно прочесть дословно следующее: «Не утратили своего значения, а, наоборот, стали еще важнее такие нравственные качества, как патриотизм, интернационализм, долг, честь, совесть, порядочность, доброта (кстати, это единственное упоминание о добре во всем разделе – В. Б.), бескорыстие и другие». А уже двумя предложениями ниже автором перечисляются «тунеядство, наркомания, алкоголизм, проституция, агрессивность, жестокость молодежи...», с которыми школа сталкивается ежедневно» [13–2, с. 165]. Как видим, «тунеядство, наркомания, алкоголизм, проституция, агрессивность, жестокость» в школе есть, а зла нет. Аналогичный подход демонстрирует и учебник под редакцией П. И. Пидкасистого, сетующий на то, что «существенную опасность для нравственного воспитания представляет апологетика богатства, денег, карьеризма, индивидуализма и жажды личного успеха любыми средствами» [10, с. 62], но зло не поминающий. Такая вот «беззлая» педагогика!

Следует ли из сказанного, что зло отсутствует в педагогическом процессе? Думается, нет, не следует. На уровне событийном о различных проявлениях зла в сфере образования пишут много и часто. Вот несколько показательных примеров. Н. Д. Никандров: «...половина детских домов и школ-интернатов не набирают детей в 10-й класс, выпуская их сразу в самостоятельную жизнь. Результат: через год после выхода из школы каждый третий воспитанник становится бомжем, каждый пятый – преступником, каждый десятый кончает самоубийством» [7, с. 78]. В. Д. Семенов: «в борьбе с коммунистическим воспитанием отбросили само понятие «воспитание». Отбросить-то можно что угодно, но воспитание человека – дело вечное и общечеловеческое. Его недооценка взрослыми отольется им же горячими слезами... Что и произошло» [15, с. 21]. О. В. Нотман: «...особенность начального этапа развития негосударственного образования в нашей стране (особенно высшего) состоит в том, что многие

учебные заведения деформируют сущность образования, рассматривая его как инструмент для зарабатывания денег» [18, с. 64].

Полагаю, читатель согласится с тем, что названные примеры есть примеры зла, проявляющегося в педагогической сфере. Они же доказывают, что наличие зла в своей профессиональной области отечественные педагоги хорошо видят. И если не говорят о нем прямо, то не от слепоты, а в силу сложившейся традиции. Однако целесообразность сохранения этой традиции далеко не бесспорна. Это и подвигнуло нас предложить для обсуждения заявленную тему, поскольку откровенный разговор о педагогическом зле, как и любой откровенный разговор о зле, может способствовать его уменьшению.

Начнем с уточнения понятия. «Российская педагогическая энциклопедия» определяет его следующим образом: «наиболее общее понятие морального сознания, категория этики, объемлющая все отрицательные нравственные значения общественной и личной жизни человека... обозначает как негативные состояния личности (страдание, болезнь, смерть, нищета, униженность), так и силы, их вызывающие: природные стихии, общественные условия, качества и поступки людей» [14, с. 330]. Не будем рассуждать о том, идеально ли это определение, поскольку идеальных определений сложных явлений в принципе быть не может. Важно другое – предложенная дефиниция вполне операциональна. Более того, поскольку к причинам, порождающим зло, относятся не только субъективные, но и объективные факторы (природные стихии, общественные условия), зло имеет объективную сторону, что делает возможным его онтологический анализ.

В отечественной литературе нам известна лишь одна книга, посвященная онтологическому исследованию зла. Это философское эссе Л. Н. Когана. Его исходный тезис таков: добро и зло существуют только в процессе взаимоотношений людей, отношений человека к другим людям, к тем или иным социальным группам, к обществу в целом [5, с. 11].

Зло различается по масштабам проявления – зло, причиненное отдельному индивиду, той или иной группе людей, большой или малой их общности. О разнообразных формах зла в отношении отдельного индивида (учащегося) и недопустимости их проявления написано много и правильно. Не важно, что при этом слово «зло» не употреблялось. Его сущностный анализ на ин-

дивидуальном уровне произведен, а потому разговор о нем может свестись лишь к пересказу банальных истин – недопустимо унижать личность ученика, рукоприкладствовать и т. д. и т. п. Иное дело – педагогическое зло на социальном уровне.

По способу проявления зло подразделяется на прямое и косвенное. Социальное педагогическое зло, как правило, проявляется именно в косвенном виде. Его механизм таков. В качестве благой цели выдвигается некая надличностная идея, осуществление которой должно создать идеальные условия для развития «всех и каждого». Однако практика ее реализации приносит не ожидаемое добро, а зло. Фольклор давно отметил: «Благими намерениями путь в ад вымощен». Между тем, в истории педагогики нередко встречалась позиция, трактующая личность в качестве только функции некой абсолютной ценности (общины, бога, государства).

Если во взглядах мыслителей Древнего Востока личность безоговорочно подчинялась ценности всеобщего природного начала, то древнегреческая философия в качестве абсолютной ценности рассматривает государство. Теоретическое обоснование подчиненности личности, как единичного, государству, как общему, связано с именами Парменида и главным образом – Платона. Считая воспитание делом государственной важности, Платон полностью подчиняет интересы личностного развития интересам государственности. С рождения младенцев отбирали у матерей, и родители о них больше ничего не знали. Правители оставляли жизнь лучшим и отправляли на гибель худших. Семья была практически упразднена [12, с. 461]. Читатель, разумеется, понимает, что, создавая свой идеал педагогической системы, Платон искренне верил, что она будет служить добру. Но, как подчеркивал А. С. Богомолов, «пожалуй, самое тяжелое впечатление оставляет в платоновской утопии полное подчинение личности государству, растворение ее в социальном целом. Претендуя на то, чтобы сделать счастливым не какой-то один из слоев населения, но государство в целом, Платон приносит в жертву как раз людей, личности» [2, 184–185].

В истории педагогической мысли платоновское «Государство» стало первой попыткой умозрительного конструирования идеальной системы воспитания, когда развитие личности подчинено некоей высшей ценности, как бы

она ни называлась – государством, божеством или коммунизмом. Пройдет не одна тысяча лет, прежде чем широкое распространение получит позиция, провозглашающая высшей ценностью свободную и развивающуюся личность. Но до тех пор человечеству не раз будет предлагаться педагогическое зло в виде очередной умозрительной модели служащего добру идеального воспитания.

Если у теоретиков обучения и воспитания античной Греции человек подчинялся государству, то их христианские преемники подчинили его Божьему Слову. Августин Блаженный доказывал: «Не тем человек сделался похожим на дьявола, что имеет плоть, которую дьявол не имеет, а тем, что живет сам по себе, то есть по человеку... Итак, когда человек живет по человеку, а не по богу, он подобен дьяволу» [1, 1, ч. 2, с. 600–601]. Из этой посылки следовал вывод. Нельзя допустить, чтобы человек жил «по человеку». Повиноваться школьному наставнику следовало слепо. Открыто одобрялось такое проявление зла, как подобострастие. Оно рассматривалось как свидетельство того, что «отрок успешно борется с гордыней».

Утописты Нового времени вновь вернутся к подчинению личности идее государства. Как для Платона, так и для Мора характерно полное и абсолютное подчинение интересов личности интересам государства и строгие каноны поведения. Аналогично любой системе, низводящей человека до роли функции какого бы то ни было абсолюта, в моровской системе нет места тем, кто мыслит, выходя за границы официальной ортодоксии. Легко представить, сколько зла принесла бы попытка построения такого идеального общества на практике.

Сменившее утопический социализм социалистическое учение марксизма также подчиняло человека высшей ценности. Теперь в качестве такой ценности провозглашались интересы класса. В последующей педагогической практике из этого вырастет примат политики над обучением. Наконец, марксизм создал парадигму классового подхода к воспитанию, в которой реально существующая зависимость воспитания от социально-классового положения личности доводилась до крайности. Это привело к отождествлению индивидуального и социального и недооценке (а порой и полному забвению) ее природных и психологических особенностей. Абсолютизация социальных условий, в том числе непосредственного ближайшего окружения, вела к переоценке роли коллектива и недооценке значения индивидуальных моментов воспитания.

Как показала последующая практика, в итоге это доброе намерение привело образование к такому проявлению зла, как одинаковая для всех типовая стандартная школа со стандартной программой обучения и крайне ограниченными возможностями индивидуального развития учащихся.

Во всех названных случаях, зло не выступало в прямой форме. В понятиях своего времени оно провозглашалось (и современниками часто принималось) за добро, как путь к улучшению каждого человека посредством улучшения всего человечества. Но любая педагогическая система, не рассматривающая каждого отдельного человека в качестве самостоятельной ценности, рано или поздно с неизбежностью приходит к использованию людей в качестве средства для достижения некоей высшей ценности, не останавливаясь перед принесением этих людей в жертву этой высшей ценности. Так, провозглашая добро, «живет и побеждает» педагогическое зло. Но только косвенными проявлениями социальные аспекты педагогического зла не ограничиваются. Есть достаточные основания говорить о его прямых проявлениях, уходящих корнями в противоречивость общественного положения учителя.

Противоречие общественного положения учителя заключается в следующем. С одной стороны, государство доверяет ему подрастающее поколение для того, чтобы учитель формировал у этого поколения те ценности и идеалы, которые данному государству потребны. Нет нужды говорить, что ценности и идеалы государства могут быть разными. И учитель, который чаще всего является государственным служащим, следовательно, оплачивается государством, обязан проводить государственную идеологию, тем самым играя роль элемента государственной пропагандистской машины. Следует отметить, что даже если учитель и не является государственным служащим, а преподает в частном учебном заведении, его свобода все равно весьма условна, ибо ограничена той или иной формой государственного образовательного стандарта. Итак, с одной стороны, учитель есть проводник государственной идеологии и его обязанность – всячески эту идеологию насаждать.

С другой стороны, педагог – просветитель. Уже по роду своей деятельности он призван не бездумно «натаскивать» детей на запоминание тех или иных догматов, а учить их осознанно получать знания. Осознанность предполагает умение ученика мыслить, т. е. наблюдать, сопоставлять, анализировать и

делать выводы, дабы познать истину. Но невозможно учить человека мыслить только в одной предметной сфере и не учить мыслить в других. Если же помнить, что в реальности конкретных явлений истинное и ложное всегда неразрывно связаны, нет и государства, в той или иной мере не сочетающего в себе как истинное, так и ложное. Еще Гегелем отмечено: «...плохое государство есть неистинное государство» [3, 1 с. 126]. Следовательно, выполняя просветительскую функцию и обучая своих подопечных думать (наблюдать, сопоставлять, анализировать и делать выводы), допустим, в рамках математики, педагог автоматически учит их наблюдать, сопоставлять, анализировать и делать выводы о многом другом, в том числе и о собственном государстве. Наблюдать цели, провозглашаемые государством на словах; сопоставлять их с политикой, проводимой государством на деле; анализировать степень их несовпадения и делать выводы об истинности или ложности собственного государства. Тем самым учитель способствует разрушению мифов официальной идеологии. В этом заключено носящее характер антиномии (учитель-проводник и учитель-разрушитель официальной идеологии) противоречие общественного положения учителя.

Однако, как известно, воспитывает и формирует человека не только учитель. Этим прямо или косвенно занимается все общество. Поэтому отношение власти к педагогу обратно пропорционально степени соответствия официально провозглашенной и действительной политики государства. Чем эта степень больше, тем менее жестко контролируется учитель; тем либеральнее относится к нему власть. И наоборот, чем больше расхождение в политике на словах и на деле, тем меньше свободы оставляется педагогу в работе с учащимися, тем авторитарнее школа.

Государству ложных общественных ценностей, думающий учитель опасен уже сам по себе, как и любой думающий человек. В этом плане его судьба аналогична судьбе любого думающего человека. Но кроме того учитель еще и потенциальный распространитель свободомыслия, что для государства ложных ценностей значительно опаснее. Ибо, если инженера-конструктора можно не только сохранить как профессионала даже за колючей проволокой, но и использовать его талант в интересах режима (пример А. Н. Туполева уже давно стал хрестоматийным), то на педагогическом поприще это исключено. Поэто-

му государство ложных ценностей обеспечивает собственную безопасность, тотально низводя весь педагогический корпус до положения «фельдфебелей в Вольтерах» и осознанно создает ситуацию педагогического зла. Достигается это просто. Достаточно установить учителю максимальную нагрузку при минимальной заработной плате, чтобы вынудить его бегать в поисках подработки по двум, а если повезет, то и по трем местам. После такого «забега» ему уже не до «разумного, доброго, вечного». Он способен лишь формально воспроизводить учебный материал на раз и навсегда заданном уровне. Но, не развиваясь сам, учитель не способен и содействовать развитию своих учеников. В. Д. Семенов совершенно верно подчеркивает: «Когда останавливаются в своем развитии взрослые, тогда школа фактически и прекращается; там ад, постоянная война...» [16, с. 34]. Так государство ложных ценностей осознанно делает педагогическое зло нормой своей системы образования.

В свете сказанного, на грустные размышления наводят слова Н. Д. Никандрова о положении педагогического корпуса России в последнее десятилетие: «Никогда учитель, воспитатель, вузовский преподаватель не были в таком тяжелом положении за последние многие десятки лет» [7, с. 75].

В соответствии с мотивами, зло подразделяется на преднамеренное и невольное [5, с. 14]. Невольное зло осуществляется его субъектом бескорыстно и, как это чаще всего бывает в педагогической практике, из лучших побуждений. Показательным примером подобного рода зла является фрагмент сценария, который журнал «Воспитание школьников» предлагал для уроков по этике во втором классе. В уста учителя вкладывается следующая сентенция: «А теперь посмотрим на себя. Давайте оглянемся хотя бы на вчерашний день и попробуем письменно ответить на три вопроса, а затем суммируем ответы и сделаем выводы. Чьи и какие слова обидели меня? Кого и какими словами обидел я? Чьи и какие слова не мне, но при мне сказанные, неприятно отразились на мне? Собрав листочки, педагог, перебирая их, называет лишь фамилии обидчиков» [22, с. 13]. И сколько бы ни оговаривался автор статьи, что на занятии не следует устраивать разборательств и читать нотации, суть дела не меняется. Искренне полагая, что творит добро, он невольно продолжает тиражировать столь памятное по недобрым годам зло тотальной слежки и доноительства («...попробуем письменно ответить...»).

Преднамеренное зло всегда корыстно. На индивидуальном уровне одним из его наиболее распространенных (хотя и не единственных) проявлений является взятка, в последнее время все активнее проникающая в школы и уже давно укоренившаяся в вузах. Ее мотивы, отмечает В. П. Федяшин, обычно основываются на низком профессиональном уровне, эгоистических, корыстных, агрессивных устремлениях горе-педагогов. В качестве примера он приводит тарифы, по данным анонимного социологического опроса студентов, установленные в ряде омских вузов: политехнический университет: зачет – 100–300 рублей, экзамен – 500; университет путей сообщения: соответственно 300–900 и 500–2000; СибГАФК: экзамен – 600–3500 [19, с. 121]. О цифрах можно спорить, что же до самого факта, то вряд ли Омск представляет собой исключение на педагогической карте страны.

На социальном уровне проявления преднамеренного зла масштабнее и многообразнее. Рассмотрим это на одном примере – примере высшего образования. Вот уже скоро десять лет, как государство пытается переложить расходы по образованию с себя на потребителя образования, на семью. В связи с этим возникли два разных типа образования. Один связан с распространением внебюджетных групп и студентов в государственных вузах, другой – с открытием негосударственных высших учебных заведений. На уровне обыденного сознания они, как правило, рассматривают как явления однопорядковые, хотя между этими видами платного высшего образования есть принципиальные различия.

«С трудом нарождающиеся рыночные отношения, – отмечает Н. Д. Никандров, – с одной стороны, дают возможность расширить набор образовательных услуг в негосударственных учебных заведениях; с другой стороны, они открывают массу возможностей для дельцов от образования стричь купоны, не особенно заботясь о качестве оных услуг» [8, с. 54]. Любой частный вуз – это прежде всего коммерческое учреждение, созданное для получения прибыли, чего в принципе не может быть в государственных вузах. Легенда о том, что в негосударственных вузах все полученные за обучение средства инвестируются в учебный процесс – только легенда. Значительная часть этих средств пускается на коммерческую деятельность. На них покупаются ценные бумаги, открываются торгово-закупочные организации, магазины, туристические фирмы и т. д. Иными словами, система частных вузов играет роль средства для полу-

чения стартового капитала, обогащения их создателей и «подкармливания» преподавателей.

Как показывает опыт, подчеркивает Н. Д. Никандров, большинство негосударственных вузов России не дают образования приемлемого качества, но, естественно, рекламируют себя в лучшем виде. В каждом конкретном случае это могут быть разные варианты – от добросовестного заблуждения до плохо прикрытого мошенничества; результат для «потребителя» (студента), однако, один. При этом есть вполне определенные данные, что мнение о более высоком качестве образования в негосударственных и платных учебных заведениях – не более чем иллюзия [8, с. 55]. И это не удивительно. Образовательные программы во многих частных вузах, мягко говоря, вызывают чувство недоумения: по профилирующим предметам объем аудиторной нагрузки доходит до 16 часов, по общеобразовательным – до 10. Кроме того, как отмечают социологи [18, с. 65], взаимодействие преподавателей и студентов в негосударственном вузе носит отстраненный, безличностный характер. Одна из важных причин подобной ситуации – отсутствие постоянного (штатного) преподавательского состава. Основная масса преподавателей негосударственных вузов – совместители, приходящие в негосударственное учебное заведение за дополнительным заработком и не связывающие собственные творческие планы с перспективами его развития.

Не удивительно, что выпускники таких вузов оказываются никому не нужными. Сегодня уже опровергнуто мнение, что человек, в образование которого вложены деньги, на рынке труда становится более конкурентоспособным. Изучение этого рынка показало, что высшее образование, полученное на платной основе, работодателями ценится невысоко. Особенно низка конкурентная способность выпускников негосударственных вузов. Интервью с руководителями кадровых служб системы МВД и банков (юридическое и экономическое образование – это основная специализация негосударственных вузов) показало, что существует негласное правило не принимать на работу, требующую высшего образования, выпускников негосударственных вузов. Более того, для работодателя имеет значение, как выпускник поступил в государственный вуз: на платной основе или бесплатно. Преимущество отдается тому, кто поступил, пройдя конкурсный отбор [18, с. 65, 66].

Таким образом, комплекс негосударственных высших учебных заведений представляет собой крупномасштабное преднамеренное педагогическое зло. И потому, что является, говоря словами Остапа Бендера, четыреста первым сравнительно честным способом отъема денег у населения. И потому, что, обещая образование мирового уровня, не дает его даже на среднем отечественном уровне. И потому, что самим фактом своего существования серьезно размывает основы системы образования государственного.

Сегодня и в государственных вузах под прикрытием платных дополнительных образовательных услуг груз проблем зачастую перекадывается с социального, общественного уровня на уровень семейный, личностный. В вузах, где число студентов-внебюджетников достигает 25–30%, это проявляется наиболее наглядно. За их счет решаются многие вопросы обучения студентов-бюджетников (оплата коммунальных услуг, обновление оборудования и т. д.), повышения зарплаты преподавателей [18, с. 64]. Более того, вынужденные искать дополнительные источники финансирования, государственные вузы (особенно гуманитарные и педагогические) разворачивают платную систему филиалов и консультационно-методических центров. Нередко для работы в них приглашаются преподаватели местных училищ. Занятия ведутся на неприспособленных учебных площадях, без достаточного обеспечения учебной литературой и лабораторной базой. О качестве такого высшего образования говорить можно только с сожалением.

Таковы некоторые реальные проявления педагогического зла. Разумеется, их перечень не полон, но не это главное. Мы не стремились составить реестр зла в педагогической науке и практике. Статья носит характер постановки проблемы и является всего лишь подступом к ее (надемся) будущему серьезному обсуждению. Необходимость же такого обсуждения для нас очевидна, поскольку, повторим, откровенный разговор о педагогическом зле, как и любой откровенный разговор о зле, может способствовать его уменьшению.

#### *Литература*

1. Антология мировой философии: В 4-х т. – М., 1969–1972.
2. Богомолов А. С. Античная философия. – М., 1985.

3. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук: В 3-х т. – М., 1974–1977.
4. Гришин Э. А. Профессионально-этическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – Владимир, 1973.
5. Коган Л. Н. Зло. – Екатеринбург, 1992.
6. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций. – М., 1998.
7. Никандров Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – Екатеринбург, 2000.
8. Никандров Н. Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века. – М., 1997.
9. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и средн. учеб. заведений / Под ред. С. А. Смирнова. – М., 1999.
10. Педагогика. Учеб. пособ. для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1995.
11. Писаренко В. И., Писаренко И. Я. Педагогическая этика. – Минск, 1977.
12. Платон. Сочинения: В 3-х т. – М., 1968–1972.
13. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2-х кн. – М., 1999.
14. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. – Т. 1. – М., 1993.
15. Семенов В. Д. Вопреки, но благодаря (этюды о педагогической антропологии конца XX века). – Екатеринбург, 1999.
16. Семнов В. Д. Община и клуб: Воспитательный потенциал и его пределы. – Ижевск, 2000.
17. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянова Е. Н. Педагогика: Учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений. – М., 1998.
18. Социология образования перед новыми вызовами («круглый стол») // Социс. 2000. № 6.
19. Федяшин В. П. Формирование правовой культуры педагога как проблема современного педагогического образования в России // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2001.- № 4.
20. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.

21. Харламов И. Ф. Педагогика: Учеб. пособ. – М.,1999.
22. Шемшурин А. Уроки этической грамматики // Воспитание школьников. – 1992. № 3–4.
23. Якубсон Я. Г. О педагогической этике. – Л.,1973.
24. Counts G. S. Education and the foundations of freedom. – Pittsburgh: Univ. of Pittsburgh Press,1962.

УДК 37.03  
ББК 431.20

## МОДЕЛЬ САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

К. Я. Вазина

Сущность нового времени состоит в том, что будущее страны, мира все больше и больше зависит от человека, так как «состояние» мира – это, прежде всего, результат преобразований совершаемых человеком, его исследовательско-проектно-практической деятельности. Успешность выхода человечества из кризиса, в котором оно оказалось в результате научно-технического прогресса, во многом зависит от способностей людей создавать и внедрять инновации, основанные на природной сущности вещей.

*Поэтому развитие сознания, потребностей, способностей человека является, на наш взгляд, ядром новой парадигмы обучения.*

Для создания современной модели обучения, нецелесообразно слепо следовать за сложившейся практикой образования, необходимо создать качественно новую модель, построенную на современной философской концепции мира, на методологии человеческой деятельности, на понимании инновационной, творческой роли человека в развитии мира.

Модель инновационного обучения, на наш взгляд, должна включать в себя следующие аксиологические основания:

1. Формирование нового воззрения на ведущую роль человека в развитии общества; на необходимость непрерывного саморазвития человека в процессе всей его жизни.

2. Осознание жизни человека в системе отношений с миром, которые строятся по объективным законам, детерминирующим общекультурные, инва-