

**В. И. Шкиндер**  
**СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЙ “ГУМАНИЗАЦИЯ”**  
**И “ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ” В ПЕДАГОГИКЕ**

Ситуации, когда практика преобразования школы на несколько шагов опережала развитие педагогической теории, складывались в истории неоднократно, и их можно было бы оценивать как вполне естественные, если бы речь шла о локальных или модульных изменениях учебно-воспитательного процесса. Частные изменения, накапливаясь количественно, всегда приводят к качественному скачку, осмыслить который и систематизированно представить для дальнейшего использования в массовой практике образования — задача педагогической теории.

Другое дело, когда речь идет о системных изменениях. Здесь необходимо предварительное моделирование внутрисистемных связей, обеспечивающее нормальное взаимодействие и функционирование отдельных звеньев воспитательной системы школы. В этом случае, если практика опережает теорию (а так случается всякий раз, когда на директивном уровне пытаются запустить в массовую практику те или иные процессы, не прошедшие теоретическую проработку и экспериментальную проверку), педагогическая деятельность в школе превращается в очередную массовую кампанию, о которой благополучно забывают через два-три года, произведя очередную гору победных рапортов и оптимистических отчетов.

Обеспечение механизма реализации Закона “Об образовании” России как раз и означает, в первую очередь, теоретическую и экспериментальную проработку таких областей педагогической деятельности, как гуманизация, гуманитаризация и демократизация современной российской школы. Эта работа должна в соответствии с логикой познания начинаться с определения предметов исследования в каждой из названных областей, что практически не представляется возможным без научного определения понятий “гуманизация”, “гуманитаризация”, “демократизация”. Поскольку современная российская школа, как и прочие социальные институты, успешно перекрашивается в рыночный цвет, т. е. дифференцирует характер и качественный уровень общего среднего образования в зависимости от содержимого кошельков родителей школьников, то уже через год после принятия Закона абсолютно все, включая самих создателей этого документа, забыли о демократизации школы. Поэтому попытаемся определиться с тем, что осталось, раскрыв содержание понятий “гуманизация” и “гуманитаризация”. Актуальность этой задачи вытекает уже из того, что сегодня “гуманизацией” и “гуманитаризацией” школы не

занимаются разве что зубные техники, хотя мало кто представляет, что означают эти понятия.

Понятие “гуманизация”, производное от понятия “гуманизм”, подразумевает деятельность отдельных людей и человеческих сообществ по реализации гуманизма как системы мировоззрения. В “Советском энциклопедическом словаре” понятие “гуманизм” определяется следующим образом: «*Гуманизм* (от лат. *humanus* — человеческий, человечный), признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений. В более узком смысле — светское вольнодумие эпохи Возрождения, противостоящее схоластике и духовному господству церкви, связано с изучением вновь открытых произведений классической древности. Отвергая абстрактный, надклассовый подход к гуманизму, марксизм связал его с революционной борьбой пролетариата за построение коммунистического общества, создающего предпосылки для всестороннего развития человека. В этом смысле К. Маркс назвал коммунизм реальным гуманизмом. Гуманизм получает практическое осуществление в завоеваниях социализма, провозгласившего своим принципом: “Все во имя человека, все для блага человека”» (1, с. 349).

Мы намеренно привели полностью это пространное определение, чтобы показать, насколько современное понимание гуманизма не соответствует его толкованию времен застоя. Понятие гуманизма развивается в процессе человеческой истории вместе с самим понятием “человек”, от которого оно собственно и является производным. Однако, несмотря на освобождение мировоззрения большей части российских граждан от коммунистических трафаретов, по сей день сохраняется традиция объявлять гуманизмом центрирование любой идеологии на человеке. Иначе говоря, в приведенном выше определении отрицается только его коммунистическая направленность, тогда как антропоцентристская модель мира, имеющая своей основой позитивистские, технократические взгляды, осталась в неприкосновенности и по сей день.

Из истории развития человечества мы знаем, что кроме технократической, антропоцентристской модели мира, в которой человек признается венцом и творцом природы, существовали и иные, которые в свое время также влияли на своеобразие гуманизма той или иной эпохи. Так, пантеистическая модель мира, созданная древними греками и развитая в эпоху Возрождения, характеризовалась принятием единства человека и природы, признанной в качестве высшего идеала. Эта модель изначально основыва-

лась на глубокой вере в природосообразность, детерминированность человеческого бытия силами природы. Именно в этом А. Ф. Лосев усматривал глубинные причины оптимизма, жизненной силы древнегреческих идеалов человека (2).

Христианство, взявшее в качестве средства своего самоутверждения карающий меч инквизиции, породило мрачную эпоху средневековья с его теоцентристской моделью мира, в которой человек рассматривался в качестве раба божьего, обязанного отрицать все телесное и заботиться исключительно о душе. Гуманизм эпохи Возрождения явил антитезу такого понимания человека, выступая под флагом прославления земных радостей. Эта модель гуманизма явилась ответом на нарушение гармонии тела и духа в период средневековья.

Гуманистические направления в философии и искусстве конца XVIII — начала XIX вв. были обусловлены с а й е н т и ф и к а ц и е й человеческого сознания в процессе бурного развития естественных наук. Романтизм и неоклассицизм можно рассматривать как стихийный антитехнократический бунт, проявление интуитивного предчувствия отрицательных последствий возрастающего технического могущества человека.

Осуществление экономических идей Маркса в реальной практике социального строительства привело к созданию социалистической модели, когда в отдельном человеке усматривали не более чем средство достижения всеобщего благополучия в отдаленном будущем. Так же, как христианство в средние века подчинило земную жизнь человека целям достижения райской жизни на небесах, проповедники коммунизма подчинили ее построению в будущем коммунистического рая на всей земле.

История знает и смешанные модели, в которых (как, например, у Н. Бердяева и В. Соловьева) цель развития человека в филогенезе рассматривается как путь его движения к богочеловечеству. Русские философы-гуманисты утверждали, что на смену эре обожествления природы пришла эра очеловечивания Бога, которую, в свою очередь, неизбежно сменит эра богочеловечества, постигшего законы творения Бытия и в соответствии с ними участвующего в этом процессе (3). Здесь следует отметить, что эта модель мира наиболее близка к современному пониманию гуманизма. Если учесть наличие трех глаголов, имеющих отношение к творчеству (творить, сотворить, вытворять), то можно сказать, что мир творится Природой, человек, участвующий в преобразовании мира по законам Природы, сотворит мир вместе с ней, а homo sapiens, игнорирующий направленность действия законов Природы, вытворяет мир из себя со всеми вытекающими отсюда последствиями. Опьянение человека собственным всесилием не

только привело к разрушению окружающей среды, но и приводит к разрушению его собственной природы. Поэтому попытки гуманизации предпринимаются сейчас в самых различных сферах человеческой деятельности. Они направлены на “очеловечивание” техники, политики, образования, воспитания, здравоохранения, правосудия и, как это ни парадоксально, даже военного дела.

Приближение социальных и производственных технологий к человеку, к его индивидуальным особенностям является в настоящее время устойчивой тенденцией, что вызвано стремительно ускоряющимся процессом деформации личности. Если физическое, химическое, биологическое загрязнение окружающей среды ведет к ухудшению условий функционирования физиологических систем организма, то развитие масс-медиа, мульти-медиа, лавинообразное нарастание информационных потоков порождают психолого-педагогические аспекты экологии человека, обусловленные загрязнением информационной среды.

Логопед из Лондона С. Уорд пришла к выводу, что шум, производимый телевизором, приводит к задержке умственного развития каждого пятого ребенка. Привыкая к доносящейся с экрана речи, которая не требует ответа, младенцы перестают воспринимать и речь окружающих. Они не чувствуют потребности отзываться на свое имя и другие знакомые слова.

Установление родственных связей новой капельки жизни с породившим ее океаном Бытия идет последовательно через физическое единство с матерью, затем через духовное (посредством интонации голоса, мимики, жестов и уже потом через знаковую систему языка). Через общение с матерью ребенок выходит на более широкие системы связей с миром. Вместе с тем в настоящее время многие родители заменяют собственное общение с ребенком его общением с техникой.

Дегуманизация личности обусловлена и экологией воспитательных систем: семьи, школы, армии, также причастных к ухудшению психологической среды существования человека. Современная школа широко использует порожденные технократическим способом мышления образовательные технологии.

Если рассматривать развитие ребенка как спонтанный естественный процесс, определяемый генотипом и средой, то всякая попытка форсирования этого процесса извне может рассматриваться как насилие над природой ребенка. Психологам хорошо известно, как сложно обстоит дело с определением возрастной нормы развития человека, поскольку ее временные границы для каждого индивидуальны. Вместе с тем современный характер организации школьного дела таков, что принуждает к усреднению этих сроков.

Сохранившаяся авторитарная традиция до сих пор способствует закреплению права одного человека (воспитателя) на формирование другого (воспитанника). Вместо духовных наставников наших детей ведут (часто сами не зная куда) классные руководители. Главное отличие духовного наставника от классного руководителя такое же, как между флейтой и палкой: если первая предназначена для передачи прекрасной музыки, которая находится вне ее, то вторая есть орудие прямого и непосредственного воздействия. Духовный наставник никогда не принуждает и не навязывает своей воли. Он всего лишь проводник для передачи высокого и вечного, того, без чего не может существовать и развиваться человеческая душа.

Большинство так называемых “развивающих технологий” игнорирует природную программу развития ребенка. Создатели этих технологий не проводили серьезных исследований, связанных с изучением последствий развивающего обучения, оказываемых на формирование характера и психического здоровья человека. Мы убеждены, что одним из последствий форсирования естественных сроков развития ребенка является утрата им естественных механизмов адаптации; происходит сокращение избыточных вариантов реагирования на изменение среды, предусмотрительно заложенных природой в каждого человека. Следствие этого процессы адаптации приобретают не мягкий, основанный на переборе вариантов (эволюционный), а жесткий (революционный) характер, что приводит зачастую к дезадаптации, фрустрации, аутизму и другим отрицательным психологическим последствиям.

Безусловно, революционный путь адаптации экономит время, но эта экономия большей частью достигается за счет утраты иных, не менее важных для человека жизненных ресурсов. Искусственное ускорение темпов развития человека является причиной возрастания числа социальных жертв, нуждающихся в социально-педагогической помощи, социальной адаптации и реабилитации.

В современном определении гуманизма мы вновь возвращаемся к философским и психологическим гуманистическим традициям. В соответствии с воззрениями таких ученых, как Н. Бердяев, В. Соловьев, С. Франк, С. Булгаков, В. Вернадский, В. Зеньковский, Ж. Пиаже, Р. Штейнер, К. Роджерс, сущность человека никогда не сводилась только к биологической и социальной сторонам, но всегда наполнялась также и духовным содержанием. Нельзя составить понятие о человеке и определить сущность гуманизации, актуальную для современного уровня человеческого сообщества, не выяснив, что есть духовность человека. В Фило-

софском словаре 1986 г. издания духовность толкуется как явление, противоположное физической сущности человека, как его мыслительная деятельность (4). В Толковом словаре русского языка *духовность* определяется как “свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными” (5, с. 179). При этом, поскольку одним из значений слова *духовный* является “относящийся к религии, к церкви” (5, с. 179), в философской литературе советского периода отождествление духовного с религиозным можно встретить столь же часто, как и отождествление духовности и культуры — в период постсоветский. Такое смешение понятий и по сей день является серьезной помехой для выявления подлинной сущности духовности человека. В гуманистической традиции духовности рассматривается прежде всего с позиции отношения человека к окружающему миру, выражающего систему связей между миром человека и миром как средой его обитания. При этом имеются в виду не связи, основанные на обмене веществ, присущие всякой живой системе, а преимущественно связи, основанные на обмене энергией и информацией (психические, эмоциональные, иррациональные связи — В. Зеньковский; ощущение единства с миром на уровне целостного организма — К. Роджерс).

Таким образом, духовность может быть определена как ощущение и осознание человеком своего единства, своей неразрывной связи со всем окружающим миром. Нами специально выделены в данном определении два уровня духовности — ощущение и осознание. Духовным может быть и необразованный человек, интуитивно ощущающий равноценность и неразрывную связь мира собственного “Я” и всего остального мира, свои отношения с которым он строит не на страхе или принуждении, а на любви, сочувствии и сострадании.

На уровне осознания духовность постигается тогда, когда человек в процессе воспитания, образования и самовоспитания осуществил синтез всех знаний о мире и проник в суть глубинных взаимосвязей всех его проявлений. Наше определение духовности было бы неполным без упоминания о ее третьем уровне — вере в божественное единство всего сущего. Роль религии, ее значение в регулировании нравственности человека существенны в переходный период его развития. Когда ощущения уже неясны (недостаточны) для нравственной саморегуляции, а осознание единства мира еще не достигнуто или недостижимо вследствие жизненных обстоятельств, вера является единственным источником, способным помочь человеку установить подлинно гуманные

отношения с миром. Если же понимать веру как некритичное принятие готовой истины, то знания наших школьников, по крайней мере их большая часть, еще не проверенная жизненным опытом, есть не что иное, как вера, которая тем глубже, чем выше авторитет учителя и чем больше любовь ученика к нему. Вот почему так устойчив традиционный тип школьного учителя — проповедника готовых истин. Такое понимание духовности позволяет при определении целей воспитания избежать центрации как на личности, так и на природной, социальной среде или на боге. Переоценивание той или иной из сторон и определяло ограниченность всех предшествующих моделей мира и разновидностей гуманизма, основывающихся на этих моделях. Именно этот факт обусловил утопичность и нереализованность всех благих пожеланий о всестороннем и гармоническом развитии личности.

В соответствии с нашим подходом целью и центром воспитательной системы становится система связей растущего человека с окружающим миром, что вполне отвечает современному пониманию человеческого блага. Счастье человека невозможно при разрушении природной и дисгармонии социальной среды, неотделимой частью которых он сам является. Таким образом, современный гуманизм можно рассматривать как систему мировоззрения, в основе которой лежит понимание неразрывной связи, единства двух миров — мира человека и мира как среды его обитания. Следовательно, гуманизация школы есть процесс ее переориентации с абстрактного миропознания и педоцентристской индивидуализации на систему связей ребенка с окружающим миром, на развитие и укрепление этих связей.

Гуманизация школы — это, безусловно, путь ее системного преобразования. Этот процесс включает новую формулировку целей воспитания и обучения школьников, пересмотр содержания, организации и методики учебно-воспитательного процесса. Он потребует изменений в подготовке педагогических кадров, преобразования системы внутришкольного управления и материальной базы. Точно так же с системными изменениями школы связан и процесс ее гуманитаризации. Если гуманизм охватывает систему ценностей человека на различных этапах развития общества, а гуманизация представляет собой деятельность по реализации этих ценностей, их претворение в жизнь, то понятие “гуманитарный” указывает прежде всего на человека как на область познания. Слово *гуманитарный* (от франц. *humanitaire* — “человеческая природа”) чаще всего ассоциируется со всей совокупностью наук о человеке. Вот почему применяемое по отноше-

нию к школе понятие “гуманитаризация” традиционно истолковывается как расширение в учебном плане цикла гуманитарных предметов в противовес предметам естественнонаучного цикла.

Однако если учесть, что в ряде словарей слово *гуманитарный* толкуется также и как “обращенный к человеческой личности, к правам и интересам человека” (5, с. 145), то традиционное понимание гуманитаризации является неполным. Обращение к человеку возможно и в процессе изучения естественнонаучных предметов, если образование ребенка учитель будет понимать как содействие развитию его человеческого образа.

Приоритет воспитания личности над совокупностью абстрактных знаний впервые провозглашен в качестве цели начального образования в государственном стандарте для начальной школы. Если этой цели когда-нибудь будет обеспечена преемственность на средней и старшей ступенях школьного образования, то каждый учитель-предметник при подготовке к урокам в первую очередь будет думать о личностно-формирующем потенциале своего предмета, ориентировать его содержание на реализацию воспитательных целей. В этом случае учитель трансформируется из репродуцирующего предмет конкретной науки субъекта в духовного наставника, выстраивающего связи ребенка с окружающим миром, укрепляющего и развивающего эти связи. Он перестанет быть узким предметником, поскольку главной задачей, стоящей перед ним, будет формирование жизненно-ценностных ориентаций и целостной картины мира в мировоззрении ребенка. Учитель должен развивать не только ум ребенка, но и его чувства, помогать ему совершать нравственный выбор в различных жизненных ситуациях.

Значительный вклад в решение проблемы гуманизации и гуманитаризации школы может внести включение в содержание школьного образования системы экзистенциальных понятий: добра и зла, цели и смысла жизни человека, цели и смысла жизни отдельного человека, жизни и смерти, свободы и подчинения, бога и человека, счастья и совести, радости и страдания и др. Включение этих понятий в экспериментальный курс “Основы гуманистической философии” для учащихся 10 — 11 классов явилось одной из причин, вызвавших исключительный интерес старшеклассников к этому предмету. Выяснилось, что 64% учащихся начали задумываться над некоторыми из этих понятий уже в начальной школе, что ответы на волнующие вопросы бытия они не могут получить ни в одном из школьных учебных курсов, лишь 11% старшеклассников отметили, что частично некоторые из экзистенциальных понятий затрагиваются на уроках литературы. Выяснилось также, что взрослые люди и роди-



тели не говорят с детьми об этих проблемах, а если дети задают вопросы, то отшвырываются неопределенными замечаниями или уходят от ответа.

Экзистенциальные понятия в их гуманистической интерпретации служат основой для формирования жизненно-ценностных ориентаций учащихся. Что касается гуманитаризации учебных курсов, то одним из путей реализации этой задачи является обоснование средствами конкретного предмета (естественнонаучного или гуманитарного) жизненно важных экзистенциальных понятий, сформулированных лучшими представителями гуманистической философской и психологической традиций.

Задача школьного образования состоит в том, чтобы вести учащихся от веры к знаниям, а затем, создавая условия для проверки практическим опытом, — к убеждениям, жизненным ценностям и жизненным смыслам. “Возлюби ближнего своего, как самого себя!” — на уровне веры этого достаточно любому человеку. Но как только он включается в процесс познания мира, этой заповеди становится недостаточно. Исключительную важность обретает ответ на вопрос: “А почему, собственно, я должен любить другого так же, как самого себя?” Иначе говоря, от жизненного основания человек идет к его обоснованию. В свою очередь, научившись обосновывать вечные законы бытия, общечеловеческие ценности всеобщим порядком вещей, законом высшей гармонии, человек перестает быть просто их исполнителем, он становится соучастником в процессе творения бытия.

Сквозь призму гуманизации и гуманитаризации по-новому видится и старая, как мир, идея всестороннего и гармонического развития, о которой мы все в “перестроечном” буме как-то немного позабыли. Прежде всего, включив духовное начало в качестве третьего системообразующего компонента личности наряду с биологическим и социальным, мы должны заботиться о гармоническом развитии в человеке тела, ума и души. Однако это равновесие перестает быть гармонией в ту минуту, как только мы объявим ее единой и обязательной для всех. Необходимо учитывать, что соотношение перечисленных компонентов будет различным у детей с преобладанием наглядно-практического, наглядно-образного или абстрактно-логического мышления.

Нельзя обойти молчанием и еще один важный аспект в понимании гармонического развития личности. Речь пойдет об отражении в программе воспитания каждого ребенка содержательных компонентов общего, особенного и единичного. Общее (общечеловеческий компонент в программе воспитания) обеспечивает в жизни человека очень важную функцию, которая в области компьютерной техники носит название interface (англ. “взаимодейст-

вывать, обеспечивать сопряжение”), т. е. функцию социальную. Особенное отражает типическое, которое определяется преобладанием типа мышления, характера, направленности интересов, склонностей и способностей. В совокупности перечисленные компоненты определяют профессиональную судьбу человека.

Единичное — это то, что характеризует призвание каждого отдельного человека, то единственное и уникальное, чем ему предстоит обогатить мир и ради чего он представлен в природе отдельной каплей бытия — индивидуальностью, а не целостным океаном, похожим на “Солярис” С. Лема. Единичное (индивидуальный компонент в программе воспитания) определяет творческую судьбу личности. И опять же здесь, как и в предыдущем случае, следует различать детей с преобладающей социальной направленностью (тех, кого мы иногда называем общественниками и которые впоследствии образуют породу людей, выполняющих функцию “социального клея”); с преобладающей профессиональной (предметной) функцией и творческой функцией. Гармонический подход будет различным в каждом из перечисленных случаев.

Всестороннее и гармоническое развитие личности, рассматриваемое с позиций гуманизма XXI в., должно избегать по мере возможностей всякой абсолютизации в целях, содержании и методах воспитания, от чего предостерегал педагогов еще А. С. Макаренко, называя увлечение одной стороной, пусть даже весьма безобидной и даже полезной, “ошибкой этического фетишизма”. Здесь мы имеем в виду такие известные гуманистические модели воспитания, как “школа радости” М. Монтессори или “воспитание к свободе” Р. Штейнера. При всей привлекательности этих моделей и их огромном значении для развития сегодняшней гуманистической школы их ограниченность состоит в односторонней ориентации на идеал, что в конечном итоге противоречит гармонии реальной жизни.

Преодолеть это противоречие поможет, на наш взгляд, принцип амбивалентных пар при моделировании воспитательных систем, разработанный в философии и применяемый в настоящее время в построении педагогических моделей проблемным Советом “Теория и практика воспитательных систем” РАО, возглавляемым проф. Л. И. Новиковой (6). Этот принцип утверждает необходимость учитывать при определении целей воспитания диалектический характер жизненных противоречий, с одной стороны, и понимание личности как единства противоположностей — с другой. В этой связи, создавая “школу радости”, необходимо воспитывать человека, который в то же время умел бы

стойко переносить физические и нравственные страдания, а также был способен к состраданию и готов к активной помощи страдающим людям. Точно так же, воспитывая ребенка для свободы, необходимо давать ему и навыки подчинения. При этом, в чем мы глубоко убеждены на основании личного педагогического опыта, подлинно гуманистическим определением понятия “свобода” является не традиционное — “свобода — это осознанная необходимость”, а другое — “свобода — это подчинение из любви”. Всякое подчинение естественным или социальным условиям и обстоятельствам из страха перед людьми или силами природы есть принуждение, или несвобода.

Долгое время в нашей педагогике пропагандировалось воспитание активной личности, активной жизненной позиции. Вместе с тем, если результатом воспитания считать наличие у человека развитых механизмов природной и социальной адаптации, то необходимо отдавать себе отчет в том, что при изменении природных или социальных условий у человека есть всего лишь три возможных способа адаптации: 1) изменить себя в соответствии с изменившимися условиями; 2) изменить обратно изменившиеся условия в целях сохранения своей функциональной устойчивости и структурной целостности; 3) смириться с изменившимися условиями в надежде на постепенное привыкание. Такая поведенческая парадигма блестяще была в свое время отражена в знаменитой молитве А. Дюрера (перевод К. Батюшкова): “Господи! Дай мне силы изменить то, что я могу изменить. Господи! Дай мне мужества вынести то, что я не в силах изменить. Господи! Дай мне мудрости не перепутать первое со вторым”. Очевидно, что для успешной адаптации человек должен в достаточной степени обладать всеми этими качествами, а не только нахрапистой силой активного вмешательства в изменившуюся среду. К числу других амбивалентных пар можно отнести воспитание эмоционального и рационального, физического и духовного, альтруизма и разумного эгоизма и т. д.

В разработке методологии гуманистических воспитательных систем могут представить интерес также и идеи синергетики, сформулированные Г. Хакеном, развитые в работах И. Пригожина (7) и рассматривавшиеся применительно к социальным системам Ю. Линником и Б. Пойзнером. В общих чертах сущность этих идей отражают процессы, происходящие в сложных, открытых, неравновесных системах на путях их развития от хаоса к порядку. Здесь большую роль играют пороговые значения накапливающихся изменений и малые (слабые) влияния на рубежах пороговых значений. Такая точка зрения позволяет по-новому взглянуть на скачкообразные переходы различных си-

стем от хаоса к порядку и обратно, позволяет усматривать в них механизмы саморегуляции; позволяет согласовывать механизмы внешней (активной) регуляции с эволюционными (естественными) механизмами саморегуляции; управлять возможными бифуркационными значениями развития систем в условиях их пороговых состояний. Иначе говоря, можно заранее моделировать варианты возможного развития систем, что имеет огромное значение для реализации прогностической функции.

Колебательные процессы, ведущие к изменению соотношения элементов внутри амбивалентных пар, определяются не только развитием социодинамики. Они, несомненно, имеют тесную связь с нарушениями равновесия в природной среде, с экологическими проблемами. Выявление этих связей и их влияния на человека есть предмет исследования экологии человека, а соответствующие изменения в определении целей и задач воспитания — предмет педагогики экологического воспитания.

Развитие личности в онтогенезе также является важным фактором, определяющим оптимальное соотношение элементов в амбивалентных парах. По мере взросления ребенка изменяется соотношение в паре “альтруизм — разумный эгоизм”. Если в период физического созревания и становления основных психических функций ребенок как бы закапсулирован, замкнут на себе самом; его силы затрачиваются на формирование организма и привыкание к новым физическим и психическим состояниям, то по мере приближения к зрелости человек становится все более открытым по отношению к миру; более существенными становятся не внутренние, а внешние связи.

Точно так же изменяется динамика движения от подчинения к свободе. Если в раннем возрасте поведение ребенка в большей степени импульсивно и требуются немалые усилия, чтобы “вписать” это поведение в общепринятые рамки, то в юношеском возрасте, когда поведение приобретает произвольный характер, начинает преобладать тенденция “воспитания к свободе”, столь необходимая для проявления творческой сущности человека.

В какой степени развитие личности в онтогенезе влияет на колебательные процессы внутри воспитательной системы, на этот вопрос должна ответить возрастная педагогика. Картина будет неполной без учета динамики личностного развития, определяемой индивидуальными свойствами ребенка и вносящей “хаос”, возмущение во все элементы воспитательной системы. Принципы отслеживания колебаний в амбивалентных парах, обусловленных личностными особенностями ребенка, и методы их коррекции должна разрабатывать педагогика личности.

Идея синергетики уже оказывает стихийно свое влияние на раз-

витие дидактики. И влияние это будет все более ощутимым по мере их осознания. Так, интегративный подход к обучению все более осознается как актуальная потребность современного образования, развивающегося по пути гуманизации. Он неизбежно должен привести в будущем к формированию междисциплинарного (синергетического) знания, выраженного универсальным языком метанауки.

Процесс гуманитаризации вполне созвучен идеям синергетики, так как предполагает осуществление интеграции всех школьных предметов на основе гуманистических принципов. Естественнонаучные законы, технические идеи и изобретения, изучаемые на уроках физики, химии, биологии должны рассматриваться прежде всего с позиций их влияния на природу, духовность и нравственность человека, а не с точки зрения их утилитарной, практической пользы. Разработка принципов синергетики применительно к социальной сфере вообще и к воспитательным системам в частности не только проливает свет на многие, до сих пор неясные процессы социодинамики, но и повышает возможности управления сложными системами посредством стимулирования их самоорганизации. А это уже шаг на пути к моделированию и экспериментальной проверке подлинно гуманистических и демократических воспитательных систем.

Если нам удастся создать воспитательные системы с учетом законов синергетики и принципа амбивалентности, то это будут живые (“пульсирующие и дышащие”), а не косные, догматические системы, основывающиеся на крайних значениях раз и навсегда заданных качеств.

Только на этом пути возможно снятие противоречия между вечным характером общечеловеческих ценностей, диалектической изменчивостью общества и развивающейся личностью.

В поисках путей гуманизации и гуманитаризации учебно-воспитательного процесса наша школа неизбежно придет к принятию принципа антропоморфизма (человекоподобия) в изучении природы и общества. Сущность этого принципа также отражает один из всеобщих законов бытия, значение которого до сих пор игнорировалось как при разработке содержания школьного образования, так и в процессе нравственного воспитания. Речь идет о законе взаимного отражения и отображения мира человека и мира природы (Вселенной) друг в друге. Человек мироподобен, а мир человекообразен — в такой краткой формуле можно отразить принцип антропоморфизма. Идея антропоморфизма не нова, она существует с древности и претерпела с тех пор немало нападков как со стороны служителей церкви, так и со стороны их воинствующих противников. Новизна состоит в применении этой идеи к педагогике и делу воспитания. Педагогическая мысль все

чаще начинает к ней обращаться в стремлении очеловечить образ современной школы.

Так, М. Щетинин пишет: “В какой-то мере можно сказать, что природа — это человек в развернутом состоянии. А человек — это сама природа, свернутая в форме нашего тела. Кожа — не граница нашего тела. Отражая и образуя информационный поток, само погруженное в него, наше тело тем самым находит продолжение в гигантском организме биосферы, через него осуществляя связь со всем звездным миром. Высота нашего тела — бесконечная Вселенная” (8, с. 2). Приведенная цитата содержит в себе глубокую мысль, которая по своему содержанию является духовной, поскольку отражает еще не познанное, но уже осязаемое единство человека со всем окружающим миром. Принцип антропоморфизма, несмотря на жесточайшую критику, чрезвычайно живуч, и опровергнуть, уничтожить его так же сложно, как собственное изображение в зеркале. Такова уж закономерность долголетия высших человеческих ценностей. Этот принцип, например, благополучно существует в литературоведении под личиной приема персонификации. Поэтам и писателям милостиво разрешено очеловечивать живую и неживую природу. В психологии творчества, в рамках метода “синектики”, разработанного У. Гордоном, существует так называемый прием личной аналогии, т. е. вживания в образ рассматриваемого объекта, отождествления себя с ним и поисков на основе собственных ощущений наиболее оптимального варианта решения. Аналогичные приемы мы находим в технике театрального искусства, разработанной Станиславским.

В применении к школьной практике антропоморфизм означает, что в процессе изучения природы, Вселенной, общества учитель должен учить детей видеть всюду проявления человеческого образа, черт характера и тем самым помогать им познавать себя через все многообразие мира. То же самое касается рассматривания самого человека, его привычек, поступков, характера, устройства организма и эмоциональных проявлений. Все человеческое есть отражение окружающего мира. Тесно связаны между собой погода и настроение человека, сезонные изменения в природе и род человеческих занятий, географическая среда, в которой человек проживает, и его внешность. Аналогии и сопоставления здесь можно проводить бесконечно.

Слова, высеченные над входом в Дельфийский храм: “Познай самого себя...”, как нельзя лучше раскрывают сущность принципа антропоморфизма. Познавать мир не абстрактно, а через раскрытие законов собственного развития и узнавать всюду, во всех проявлениях окружающего мира проявление собственного “Я” —

это также важнейший путь к гуманизации и гуманитаризации обучения. Можно, например, изучать с учащимися тему “Размножение и развитие рыб” с чисто биологических позиций, последовательно рассматривая строение половых органов рыб, способы размножения и стадии развития мальков.

Однако такой стерильно-биологический, оторванный от жизни самих учащихся подход отнюдь не является источником развития их познавательного интереса. Наверняка не многие, и уж конечно не все, из них станут ихтиологами и рыбаками. И вместе с тем, используя материал о проходных рыбах (в частности, о горбуше) и особенностях их размножения, рассказывая о том, как эти рыбы преодолевают огромные расстояния, чтобы произвести потомство в месте собственного рождения, а затем погибнуть, обязательную программную тему можно было бы представить учащимся таким образом, что она заинтересовала бы каждого из них. При этом можно было бы привести прекрасное стихотворение Р. Рождественского “Горбуша в сентябре”, художественно проецирующее эту “биологическую” тему на человеческие отношения. В ходе такого урока учащиеся не только осознают регламентированный программой учебный материал, но и сделают замечательное открытие вечного закона зарождения жизни, общего для человека и всего живого, смогут постигнуть глубинные истоки таких “социальных” чувств, как патриотизм, ностальгия. Однако для того, чтобы преподавать биологию на таком уровне, учитель должен получить соответствующую профессиональную подготовку, а это, в свою очередь, требует гуманизации и гуманитаризации вузовского педагогического образования.

Использование на уроках по всем предметам искусства как чувственного пути познания мира — это один из основных приемов интеграции, так как главная особенность искусства состоит в целостном отражении мира. Использование принципа антропоморфизма в обучении неизбежно приведет к гуманитаризации концепций всех без исключения учебных предметов школьного учебного плана. Например, ныне существующая концепция обучения родному языку рассматривает его прежде всего как средство коммуникации. Отсюда вытекает и основной методический принцип “правильно — неправильно”. В процессе обучения родному языку учащиеся последовательно знакомятся с правилами правописания и на их основе с помощью блоков упражнений вырабатывают навыки грамотного письма. Тренаж, лежащий в основе этой системы, губительно влияет на эмоционально-мотивационную сферу детей, убивает интерес и желание заниматься родным языком.

Вместе с тем язык является не только средством коммуникации, но и средством духовного самовыражения человека. Вся литература, проза и поэзия, былины, сказки и песни используются для передачи личностных переживаний, убеждений, эмоциональных состояний. В интонационном строе живой разговорной речи, в ее темпе, структуре, звуковом оформлении человек чаще всего неосознанно выражает свое внутреннее состояние, свое отношение к миру и людям.

Родной язык, таким образом, есть явление не только отражающее, но и выражающее. В этой функции мы пользуемся языком так же, как художник палитрой или композитор системой музыкальных звуков. Однако в школьной концепции обучения языку это положение не отражено совершенно. Если же учесть духовную функцию родного языка в обучении, то вся методика изменится коренным образом.

Принцип “правильно — неправильно” заменяется принципом “красиво — некрасиво” (выражает душу и настроение человека — выражает его бездуховность и эмоциональную нищету). Основным содержанием урока в этом случае становится не воспроизведение регламентированных правилами речевых образцов и запоминание правил, а языковое творчество. Творчество, в свою очередь, формирует прежде всего не грамотность, а языковую культуру, под которой мы понимаем такой уровень владения устной и письменной речью, когда грамотность сочетается с легкостью и непринужденностью, с изяществом выражения мысли и чувства. Такое владение родным языком создает ощущение раскрепощенности и свободы, являющееся одним из важнейших источников эмоционального наслаждения как в процессе собственного речетворения, так и при восприятии лучших образцов человеческой речевой культуры.

Экспериментальная работа по проверке такого подхода к обучению родному языку осуществляется под руководством автора статьи в Конзаводской средней школе им. В. К. Блюхера (Пермская область) учителем Е. А. Вязовиковой. Речевое творчество детей на ее уроках постоянно связано с работой над словом как носителем национального менталитета, народной нравственности и характера. Учащиеся занимаются поиском утраченного смысла старых слов, как реставраторы, снимающие более поздние наслоения красок с древней иконы, чтобы обнаружить ее первоначальный образ. Детям недостаточно толкования слова в словарях Ожегова или Даля. По звучанию слова, по отдельным его компонентам они восстанавливают его первоначальную сущность. Так, *смирение* они понимают уже не просто как “отсутствие гордости, готовность подчиняться чужой воле” (5, с. 725), а в смысле слияния с миром, ощущения своего единства с ним (*с-мирение*). *Гор-*



*дось* дети объясняют как *радость* человека, покорившего вершину *горы* (гор + *дось*), а *гордыню* — как непомерную радость человека, покорившего вершину величиной с дыню. Словообразование, лексикология и лексикография перестают быть для школьников мертвыми, абстрактными науками. Живое русское слово становится проводником по храму национальной духовности, открывает ребятам истоки высокой нравственности, имеющей глубокие корни в самом языке народа. За три года экспериментальной работы прежнее негативное отношение детей к родному языку вытеснено глубоким интересом и любовью к этому предмету. Больше половины детей в экспериментальном классе пробуют свои силы в стихах и прозе, значительно вырос уровень языковой культуры, и все это на общем фоне очень высокой грамотности.

В заключение остановимся на кратком обзоре еще одного пути, по которому может осуществляться гуманизация школы. Одним из главных пороков существовавших ранее и разрабатываемых в настоящее время моделей процесса обучения является то, что в их основу положены исключительно мыслительные процессы. Учебный материал, облеченный в форму понятий, суждений, умозаключений, принципов, законов, формул, алгоритмов деятельности, опирается в основном на сознание и описывается с помощью языка. Отражение действительности в этом случае имеет дискретный характер, что придает ему мозаичную структуру и лишает полноты и целостности восприятия.

Поскольку мир каждое мгновение меняется, является “текущим”, для его адекватного восприятия у учащихся необходимо развивать способность к “текущему” отражению. Решить эту проблему можно лишь в том случае, если использовать кроме сознания надсознание (применяя медитативные техники) и подсознание (применяя интуитивные техники). Такие техники уже разрабатываются и успешно используются для обучения скорочтению и развития памяти (9, 10); для развития творческого воображения (11). “Текущее” отражение отнюдь не является аналогом гибкого мышления в общепринятом понимании. В данном случае речь идет о развитии чувственного и сверхчувственного отражения с последующей рефлексией и выходом на уровень сознания. Такое обучение, на наш взгляд, позволит не только дать детям более полную и точную информацию об окружающей действительности и о себе, но и органично свяжет ее в целостную картину мира, на фоне которой ребенок будет отчетливо видеть свое место, понимать свою роль и значение.

Понятия гуманизации и гуманитаризации, рассмотренные в настоящей статье, безусловно, нуждаются в дальнейшем обсуж-

дении и уточнении. Тем не менее их определение позволяет по-новому сформулировать важнейшие принципы гуманистической педагогики и предложить конкретные пути их реализации.

### **Литература**

1. *Советский энциклопедический словарь*. М., 1979.
2. *Лосев А. Ф. Держание духа*. М., 1988.
3. *Соловьев В. С. Смысл любви* // Собр. соч: В 10 т. 2-е изд. Спб., 1911 — 1914. Т. 7.
4. *Философский словарь* / Под ред. И. Т. Фролова. М., 1986.
5. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка*. М., 1994.
6. *Моделирование воспитательных систем: Теория — практике* / Под ред. Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. М., 1995.
7. *Пригожин И. Философия нестабильности* // Вопросы философии. 1991. № 6.
8. *Щетинин М. Постигание природы человека — основа педагогического мышления* // Воспитание школьников. 1995. № 4.
9. *Андреев О. А., Хромов Л. Н. Техника быстрого чтения*. М., 1987.
10. *Андреев О. А., Хромов Л. Н. Техника тренировки памяти*. М., 1992.
11. *Шрагина Л. И. Логика воображения*. Одесса, 1995.

© Шкиндер В. И., 1997