

## **Образование и культура:**

### **нереальные цели и реальные ценности**

*Николай Вересов, кандидат психологических наук,  
доктор философии, Университет Оулу, Финляндия*

*Андрей Мельников, докторант Университета Оулу, Финляндия*

"Власть слов над людьми поистине поразительна. Вместо того, чтобы использовать слова лишь как средство для фиксации результатов своих наблюдений реальности, люди самое реальность видят лишь в той мере и в том освещении к каким их вынуждают слова, а часто вообще обращаются к реальности лишь как ко второстепенному средству в главном деле, - в деле манипулирования словами".

А. Зиновьев. "Коммунизм как реальность".

«Цель педагогической деятельности – дать знания, но при этом не мешать развитию личности»

Ответ учителя на вопрос социологической анкеты

### ***Цели образования: новая мифология***

Нам не хотелось бы начинать эту статью с банальностей, типа: «В условиях очередной реформы российской школы вопрос о целях образования становится первостепенным» или «В ситуации тотального кризиса и разрушения образовательного пространства особенно важным становится вопрос о целях образования»... Лучше мы начнем иначе. Скажем: «Любая человеческая деятельность есть деятельность целенаправленная. Цель, как образ предполагаемого результата, определяет структуру самой деятельности».

Понимая, что и такое начало выглядит весьма банальным, рискнем, тем не менее, продолжить. Один из авторов этой статьи, проводя социологическое

исследование среди педагогов средних школ, включил в анкету вопрос «Определите цель Вашей педагогической деятельности». Полученные ответы повергли нас если не в уныние, то в легкую панику. Оказалось, что, несмотря на непрекращающееся реформирование школы, в педагогическом сознании педагога ничего, или почти ничего не изменилось<sup>1</sup>. Однако, прежде чем продолжать, мы хотели бы сделать одно, но принципиальное для нас, замечание. Все, что будет высказано в этой статье ни в коем случае не должно восприниматься как критика в адрес учителей. Мы не имеем права критиковать, а тем более поучать, хотя бы потому, что, несмотря на сумасшедшую нагрузку при зарплате, далекой от достойной (а то и вовсе без нее), наши учителя стоически несут свой крест. В таких случаях вспоминается фраза из известного фильма: «Это, конечно, не подвиг, но что-то героическое в этом есть».

Так что статья эта вызвана отнюдь не желанием еще раз покритиковать учителя за отсутствие развитого педагогического сознания. Есть иные, более глубокие основания, о которых мы хотели бы с самого начала и заявить.

Часто приходится слышать, что каково общество, такова и школа. Иными словами, школа есть часть общества и нельзя требовать от нее невозможного. Все это так, но нам ближе иная логика. Великий Н.И. Пирогов еще в XIX веке писал о том, что все предпочитают говорить о школе, как о «дочери общества», копирующей его достоинства и недостатки, однако основное предназначение школы – быть «матерью общества». Мы полностью согласны с мнением В.П. Зинченко (который, кстати сказать, в одной из последних книг обратил наше внимание на слова Пирогова<sup>2</sup>), о том, что «школа сегодня действительно составляет ядерную часть будущего гражданского общества».

Мудрый отец думает не только о том, что оставит он в наследство, но и о том, кому он его оставит. Школа - это не просто место, где учат и воспитывают, учатся и воспитываются. Школа, образование в широком смысле, есть будущее в настоящем, это рождающееся будущее в уходящем настоящем. Связанная с усвоением опыта прошлого, она устремлена в будущее. Образование, школа, педагогика - это, наряду с экономикой, тот плацдарм, с которого Россия стартует в XXI век. И от того какова она в значительной степени зависит, сможет ли наша страна войти в него достойно и, самое главное, с кем она в него войдет.

Нам, конечно, могут возразить, что бытие определяет сознание. Что ж, возможно это кого-то и успокаивает, освобождая от необходимости думать. А может и правда - вот наладим бытие и сознание как-нибудь наладится? Однако,

---

<sup>1</sup> Исследование называлось "Образовательные потребности педагогических и руководящих кадров пилотируемых районов Республики Карелия Мегaproекта "Развитие образования в России" (среднее образование)". Исследование проведено в декабре 2001 года методом анкетного опроса специалистами Карельского фонда развития образования под эгидой Министерства образования и по делам молодежи Республики Карелия, с участием муниципальных органов управления образованием, Карельского республиканского института повышения квалификации работников образования при финансовой поддержке Института "Открытое общество. Фонд содействия" – Мегaproект "Развитие среднего образования в России" (среднее образование).

<sup>2</sup> Зинченко, В. П. (2001). Психология доверия. Самара, с. 81

прежде чем уповать на всемогущее и всеопределяющее бытие, следует хотя бы примерно, хотя бы в общих чертах, представлять себе, что такое бытие а заодно и что такое сознание. А это уже философия, требующая, как известно, от думающего человека не повторения зубодробительных фраз, а культуры мышления. Ведь это самое *бытие* есть ни что иное как осмысленное существование, осмысленная деятельность, которая без *сознания* просто невозможна.

"Бытие определяет сознание" - эта фраза столь же далека от понимания, сколь удобна в качестве универсального объяснения того, что такое сознание понять не в силах. Для того, чтобы что-то понять требуется усилие. Ведь понимание, как заметил М. Мамардашвили, вообще по своей природе требует усилий. Без усилий приходят только заблуждения. А мышление это ведь не просто производство мыслей и соединение их в определенной логической последовательности. Мысли приходят в голову вообще сами по себе, без усилий. Мышление - это усилие по доведению мысли до ясности, до завершенности (и только в редчайших случаях, к сожалению, до совершенства). Поэтому мышление вообще и педагогическое мышление в частности не может быть новым или старым - оно просто есть или его нет.

Образование всегда, во все времена, противостояло дикости, варварству, нравственному убожеству и невежеству в окружающем мире, показывая что, несмотря ни на что, в мире есть место для добра - в этом его суть и предназначение. Школа - это место встречи, встречи взрослого и ребенка. И если взрослый, учитель и воспитатель не совсем осознает или даже совсем не осознает зачем, ради чего идет он на эту встречу, то они могут так и не встретиться, оставаясь в одном месте, в одном классе, но в разных измерениях. Разрушение сознания педагогов лишает общество надежды на то, что следующее поколение будет лучше нас.

С этой точки зрения нам представляется совсем не утопической идея, что национальной идеей, поисками которой так озабочена современная Россия, могла бы стать *поддержка и развитие образования во всех его формах*. Во всяком случае, она не хуже, чем многие другие. И, кроме того, существуют прецеденты. Маленькая Финляндия, не обладавшая ни огромными природными ресурсами, ни большим промышленным потенциалом (страна, в которой еще в середине 50х годов люди пользовались в основном керосиновыми лампами) пошла именно по этому пути, начав вкладывать огромные средства в образование и здравоохранение. Результат превзошел все, даже самые оптимистические прогнозы. Прорыв в области образования в середине 60 годов привел к технологическому прорыву в начале 80х. Сейчас по этому же пути идёт Ирландия.

Вернемся, однако, к теме. Мы остановились на том, что, несмотря на непрекращающееся реформирование школы, в профессиональном сознании педагога ничего, или почти ничего не изменилось.

Нет, мы вовсе не имеем в виду ритуальные заклинания на педсоветах или на родительском всеобуче (в тех немногих школах, где он еще остался). Что-что, а новую, «современную» терминологию наши учителя усваивают очень быстро.

Многие педагоги еще помнят еще заклинания об "активизации познавательной деятельности учащихся", "оптимизации учебно-воспитательного процесса" и прочей белиберде, о реальном содержании которой никто или почти никто тогда не задумывался. Понять реальный педагогический процесс, осознать то, что на самом деле происходит с детьми в школе при помощи этих терминов совершенно невозможно. В них не больше смысла чем, скажем, в словосочетании "подлинная правда", или "верный продолжатель". Однако именно такого рода понятия в значительной степени составляли содержание так называемого "нового педагогического мышления".

Зато сейчас дело выглядит как будто лучше. Задайте «продвинутому учителю» вопрос на засыпку: «Кто главный человек в вашей школе?» Многие из них с гордостью ответят – «Ребенок!», показывая тем самым свое знание передовой психолого-педагогической литературы. Не директор, а ребенок, так мол, знай наших! И как тут не вспомнить мудрого Ш.А. Амонашвили, который лет пятнадцать назад, выступая на педагогическом съезде, бил себя по затылку и кричал с трибуны: «Только тогда что-то изменится, когда мы выьем отсюда инспектора, и на его место посадим ребенка!» И вот, похоже, пересадка произошла. Но не будем спешить с выводами. Просто догадайтесь с трех раз, что ответит на вопрос «Кто в вашей школе главный?» любой ученик этой школы...

Так вот, можно сколько угодно реформировать школу (кстати, удивительно, что, в отличие от СССР и даже КПСС, она выжила, несмотря на все реформы), писать концепции или программы, но реальные результаты определяются в значительной степени **теми целями**, которые ставит перед собой учитель, каждый день приходящий в школьный класс и работающий с детьми. Деятельность без цели есть деятельность бессмысленная, и каждый учитель эту цель так или иначе для себя (для себя, а не для инспектора) формулирует. И пытается в педагогической деятельности достигнуть, то есть превратить образ предполагаемого результата в реальность. Вот и получается, что результат определяется – сейчас мы немного смягчаем акцент - не только концепциями и программами, которые написали умные дяди и тети в министерствах, а напрямую зависят и от того, как учитель определяет для самого себя цель своей педагогической деятельности, и шире, цель образования. Так что и «в условиях реформы» и «в условиях тотального кризиса» и вообще при любых условиях вопрос о целях образования остается актуальным.

Иными словами, наш первый тезис заключается в том, что можно и нужно говорить о целях образования, о целях школы вообще. Однако вопросу о том куда идет сегодняшняя школа мы, все-таки, предпочтем вопрос зачем, для чего ходит туда учитель. Действительно, иногда лучше обратиться к вещам прозаическим. Если я - школьный учитель, воспитатель, словом педагог и в силу своей профессии занимаюсь педагогической деятельностью, то я не могу, хотя бы однажды, не просить себя "Зачем?". Какова цель этой моей деятельности? И в этом вопросе нет никакой философии или мудрствования, ведь задавая этот вопрос я, как любой нормальный человек, просто хочу знать *что именно я делаю*, хорошо или плохо я это делаю. Моя цель определяет мои действия, мои педагогические усилия, успехи и неудачи. А если цели нет то нет

и критериев успеха, а все мои действия и усилия, даже если они внешне систематизированы и организованы, все равно остаются неорганизованными по сути. Так что вопрос о целях моей деятельности это вопрос не абстрактный, а вполне конкретный и даже жизненно необходимый, требующий конкретного и ясного ответа. Цель в моей голове, какой бы она ни была (и цель и сама голова) - это, если угодно, прообраз того, что получу я в результате своей деятельности. Короче говоря, ясная цель делает любую деятельность осмысленной.

Но если цель, к примеру, нелепа и абсурдна, а я в силу каких-то причин эту абсурдность не замечаю, не вижу, то, как бы я ни старался, что бы я ни делал - результат тоже будет абсурден или же его не будет вообще (если конечно не считать что отрицательный результат - это тоже результат). И когда я увижу этот нелепый и абсурдный результат воочию, то может оказаться, что уже поздно что-то менять и переделывать. Врач может спрятать свою ошибку под землей, повар - под майонезом, а учитель?

Конечно, можно сказать себе, что правда факта не есть правда жизни и успокоить себя каким нибудь объяснением почему не получилось то, что хотелось, почему ребенок вышел из школы совсем не таким, каким его целых десять или одиннадцать лет воспитывали, совсем не таким, каким он должен быть в результате наших общих многолетних воспитательных усилий. Тем более что готовых объяснений имеется сколько угодно - от наследственности до астрологии. Но если результат моей собственной педагогической деятельности явно абсурден, то может быть сама цель, к которой я стремился, сам образ результата тоже был абсурден, но абсурден неявно? Может ведь быть и так, что за внешне вполне ясной и благопристойной формулировкой цели скрывается какой-то абсурд, неявная нелепость. Почему не допустить, раз уж результат таков, что этот абсурд присутствовал с самого начала и, постепенно проявляясь, становясь все более и более очевидным, показал нам изначальную абсурдность цели, абсурдность которую мы не увидели, когда определяли цель? И, с другой стороны, если цель поставлена правильно, а результат абсурден, то почему? Во всем этом есть какая то неуловимая и, вместе с тем, неумолимая логика...

Так не являются ли цели, поставленные перед системой нашего школьного образования абсурдными, ведь абсурдность результатов - нравственное одичание молодого поколения - для всех очевидна? Элементарный логический анализ показывает что это, к сожалению так. Цели действительно абсурдны. И это не удивляет нас, но тревожит сердце. Давайте проанализируем цели школьного образования, которые ставились и ставятся сегодня педагогами и перед педагогами. Давайте проанализируем эти цели, но не с точки зрения их соответствия переживаемому обществом состоянию (здесь как-раз всегда наблюдалось полное формальное соответствие) а с точки зрения здравого смысла.

### **И жизнь, и слезы и любовь**

Начнем с простого, наиболее понятного и, казалось бы, неоспоримого утверждения: школа должна готовить к жизни. Цель школы - подготовить

молодое поколение к жизни в обществе. В анкетах учителей достаточное количество подобных ответов. Кстати сказать, именно под этим лозунгом создавалась послереволюционная советская школа. Новая школа, в отличие от старой, буржуазно-помещичьей, не должна быть оторвана от жизни, она должна стать школой жизни, школой подготовки к жизни в новом социалистическом обществе – таков был лозунг дня.

Образование должно стать общественной системой, главной силой которой выступает коллектив, - этими идеями были буквально пронизаны все официальные документы, касавшиеся школы, ими полны книги теоретиков и практиков новой советской школы - от А. В. Луначарского и Н. К. Крупской до А. С. Макаренко. Правда, на практике реализация этих принципов и лозунгов привела к окончательному разрушению системы классического образования в России: из школьных программ были исключены такие "безжизненные" предметы как латынь, греческий, логика, психология и всеобщая история. Да дело, в конечном счете, и не в том, какая школа была лучше - русская классическая гимназия или коммуна типа "Республики ШКИД" - разруха и война не оставляли выбора. Дело в другом - в целях, которые провозглашались и в том, к чему приводила на практике их последовательная реализация.

Давайте попробуем, в порядке мысленного эксперимента, совершить некоторое интеллектуальное усилие и проанализируем *так* поставленную цель с точки зрения выявления ее внутреннего содержания. Иными словами, давайте попробуем довести ее понимание до ясности. Вообще в мышлении, претендующем на грамотность, рефлексивной проверке должно подвергаться любое высказывание, а тем более претендующее на универсальность, на статус цели. Эта процедура называется "рефлексия над основанием". Ведь высказывая некий тезис мы, вместе с этим, неявно то есть, говоря философским языком, имплицитно, предполагаем еще целый ряд утверждений и тезисов. Они как-бы сами собой разумеются и без них даже в принципе невозможно постулировать наш основной тезис. Короче говоря, рефлексия - это элементарное требование логического анализа. Например, когда я говорю "Эта кошка серая", то я утверждаю кроме этого явного тезиса еще нечто: во-первых, что это – кошка (а не слон) и, во-вторых, что не все кошки серые. При этом совершенно не важно, осознаю я это или нет. Я это подразумеваю как что-то само собой разумеющееся и очевидное. Я это подразумеваю, и это показывает, что мое суждение непротиворечиво.

Рефлексия над основанием, конечно, не всегда проводится специально. Когда речь идет о высказываниях конкретных и очевидных, то проводить такую рефлексия совсем не обязательно. И так ясно, что это - кошка и что не все кошки серые, а эта кошка как-раз именно серая. Однако, ситуация меняется, если от утверждений конкретных я перехожу к утверждениям абстрактным, обобщенным. Здесь без специально организованной процедуры рефлексии над основанием просто не обойтись. За кажущейся очевидностью обобщенных утверждений скрываются возможность элементарных логических ошибок.

Давайте в качестве примера рассмотрим одно, ставшее уже анекдотичным, рассуждение. Почему есть бедные? Потому, что есть богатые. Что нужно сделать, чтобы не было бедных? Нужно уничтожить богатых. То есть имеется

тезис: "Бедные существуют потому, что есть богатые". Он кажется ясным, но на самом деле он абсурден. Превращаясь в цель, в программу действий (уничтожить богатых) он, не принося желаемого результата, приводит к вещам совсем противоположным (остаются одни бедные). Однако, стоит только подвергнуть рефлексивной проверке первоначальный тезис, то сразу же становится ясно к каким результатам приведет его практическая реализация. Ясно, что результат не будет зависеть от желаний и стремлений тех, кто этот абсурдный тезис практически реализует. Результат заложен в самой формулировке цели. Иначе говоря, как бы ни уничтожали богатых для того чтобы не было бедных, в результате все равно останутся одни бедные. И ничего другого быть не может.

Так вот, если подвергнуть такому анализу рассматриваемую формулировку целей образования, то открываются некоторые очень странные обстоятельства.

Если я, учитель, воспитатель, педагог, главной своей целью считаю подготовку ребенка к жизни, то этим самым я признаю, что дети в школе не живут, а только готовятся к жизни. Я могу об этом не говорить и даже не думать. Я могу об этом даже не догадываться. Я могу с этим не соглашаться - ведь дети-то именно живут! Но логика есть логика, и, говоря, что это - кошка, я утверждаю, что это не медведь. Цель - это то, чего нет и что должно стать реальностью. А раз так, то получается, что по этой логике ребенок в школе не живет, а лишь готовится к жизни. Абсурд? Конечно. Но ведь совсем не случайно школьно-педагогическая терминология полна словами, связанными с *работой*. Хорошо работал на уроке - плохо работал на уроке, учеба - главный труд; - эти и прочие фразы вполне адекватно отражают школьную реальность, в которой не живут, а работают.

А почему, собственно, ученик должен хорошо ли плохо ли, но *работать*? Учитель ходит в школу на работу, получает заработную плату (и даже бастует, если ее не выплачивают). И это понятно. Но вот то, что ученик тоже ходит в школу как на работу - это никто не считает абсурдом. Наоборот, это считается вполне естественным. Так что школа - это место работы, а совсем не место совместной жизни учителя и ученика, ребенка и взрослого, *предпочитающих жить в свободное от работы время*. Результат соответствует цели - ребенок в школе не живет, да это и не нужно. Учитель выполняет функции и ребенок выполняет функции и этого достаточно. Школа - сама по себе, а жизнь - сама по себе, и это одинаково справедливо и для учителя и для ребенка. Так что, как говорит один известный сатирик, хрен – отдельно, а поросенок отдельно.

Нам, конечно, могут возразить, сказав, что мы сгущаем краски и передергиваем, сознательно доводим тезис до абсурда. Да, скажут нам, если мы ставим целью нашей деятельности подготовку ребенка к жизни, то речь идет о том, что ребенок не живет еще взрослой самостоятельной жизнью. И именно к этой, взрослой самостоятельной жизни он и готовится. И еще, скажут нам, даже логически все безупречно! Имеется ребенок, к самостоятельной взрослой жизни еще не готовый, и имеется образ результата (то есть цель) – ребенок, к самостоятельной взрослой жизни готовый. Но самого-то результата еще нет! Так что все сходится.

Все да не все. Посмотрим на это с другой стороны. В двадцатые годы задача подготовки детей к жизни выглядела вполне корректной. Ведь их готовили к будущей жизни в социалистическом обществе, основные черты которого были ясны и определены - коммунизм был не за горами. Вспомним, что система воспитания называлась тогда не иначе как "системой коммунистического воспитания". Педагоги - теоретики и практики – знали, к какой именно жизни готовить молодое поколение. Жизнь, правда, оказалась совсем не такой, как ожидалось. Но ведь тогда уже важнее было, чтобы она казалась такой.

А сейчас? Кто знает, какой будет жизнь в России через двадцать, десять или даже через пять лет? Будет она лучше или хуже? Единственное, что можно сказать, так только то, что она будет другой, и что кто-то ждет этого со страхом, а кто-то с надеждой. А если это так, то как же я, учитель, педагог могу строить свою педагогическую деятельность, если моя цель есть подготовка ребенка к жизни? Как я могу готовить ребенка к тому, о чем я сам не имею ясного представления? Эта цель недостижима в принципе. Но если именно эта цель определяет все мои педагогические усилия, то каким же будет результат? И, наконец, где критерии готовности к жизни?

В этой ситуации, когда моя цель есть подготовка ребенка к тому, что неопределено (то есть в ситуации фундаментальной неопределенности цели) моя деятельность неизбежно, хочу я сам того или нет, рассыплется на отдельные, не связанные друг с другом фрагменты и никакой системы в ней не будет. Неопределенная цель не может систематизировать деятельность. Поэтому не удивительно, что единый целостный процесс воспитания тоже распадается на разрозненные куски. Так называемые педагогические "мероприятия" коими полна современная школа - они и есть такие куски. А вся прочая педагогическая терминология начинает служить не средством понимания, а средством внешнего связывания этих разрозненных кусков в единое целое, в некую "систему", немедленно рассыпающуюся, если начать ее анализировать с точки зрения элементарной логики. Дробление воспитания на части, на "направления", которые в совокупности своей выглядят как система (идейно-политическое, нравственное, трудовое, физическое, патриотическое и т.д. «воспитания») - набившее оскомину и учителям и детям еще в семидесятых - вот апофеоз того, что называлось подготовкой к жизни. Но разве, к примеру, трудовое воспитание не есть вместе с тем и нравственное? Как вообще это можно разделять, дробить на части или направления?

Вот и получается, что явная и вполне логичная цель образования - подготовка к жизни - оказывается расплывчатой, если рассмотреть ее с точки зрения рефлексии над основанием. Действительно, если я ставлю такую цель и следую ей (а иначе, зачем она?) то тем самым я, во-первых, признаю, что мои ученики не живут, а только готовятся к жизни. Во-вторых, я ставлю неопределенную цель, потому что не знаю точно, к какой жизни я их готовлю. И, наконец, у меня нет, и не может быть критериев, по которым я мог бы оценить степень готовности детей к жизни. А значит, я не могу оценить степень достижения цели и оценить свою собственную деятельность. Я просто не в состоянии дать себе отчет в том, что я делаю и зачем. В этих условиях моя педагогическая деятельность не может представлять собой систему - ведь деятельность это система целенаправленных действий. И вся штука в том, что хочу - то я одного,

а получаю совсем другое и изменить это я не в силах. Здесь мы имеем пример ситуации, когда абстрактная, казалось бы, идея - идея цели, - разрушает конкретную деятельность, приводя ее к абсурду. Причем абсурд этот тем более очевиден, чем старательнее я эту деятельность осуществляю. Мы знаем, что многие учителя чувствуют этот разлад и ищут выходы из этого замкнутого круга.

Так что же, школа не должна готовить к жизни? Должна, конечно. И даже, если поднапрячься, то и критерии «готовности к жизни» можно разработать (представляете, если этим займется Министерство образования?).

Но только для того, чтобы эта цель перестала быть абсурдной и перестала приводить к прямо противоположному результату, она не может быть, во-первых, основной целью, а тем более единственной. А во-вторых, она, как и любая цель, должна быть наполнена внятным содержанием. Иначе говоря, она должна быть по иному понята и осмыслена. Но как именно?

### **Знание – сила...**

Первое, что приходит в голову - школа должна давать знания. Разве не в этом состоит суть и смысл подготовки к жизни? Да, мы не знаем какой будет жизнь через десять лет, но мы ведь знаем, что знания (простите за тавтологию) - это то, что всегда востребуется. Так что можно смело сказать: *Школа должна давать знания*. Отсюда и цель педагогической деятельности – дать (сформировать, способствовать обретению - это на ваш вкус) знания (систему прочных, глубоких, научных, современных – это снова на ваш вкус – знаний) об окружающем мире.

В анкетах учителей такого рода ответы весьма распространены.

Кстати сказать, лозунг не новый. Именно под этим лозунгом вошла советская школа в 60е - 70е годы прошлого века. И именно с этим лозунгом связаны самые большие ее достижения, признанные во всем мире. Можно сказать, что именно в эти годы произошла переоценка, переосмысление роли образования как общественной системы, без которой невозможен ни технический, ни общественный прогресс. Дать знания, научить мыслить - задача важнейшая. Но что может получиться, если реализовывать ее в чистом, так сказать, виде?

Вдумаемся. Во-первых, дать знания нельзя, это просто практически невозможно. Задача "дать знания" - это невозможная задача. Знание по природе своей есть то, что я не столько получаю, сколько добываю. Дать можно только информацию, которую я, ученик, либо делаю своим знанием, либо отбрасываю (выучив, ответив и забыв). Получаемая информация становится знанием не в результате усилий того, кто мне эту информацию дает, а в результате усилий моих собственных. Так что суть дела не в том, чтобы дать знания, а в том, чтобы они были выработаны. А это требует активности самого ученика, что невозможно или почти невозможно при существующих методах обучения. Конечно, методы обучения можно изменить, можно при помощи специальных

приемов и заданий превратить ученика из пассивного получателя информации в активного и заинтересованного участника процесса добывания знаний. Кстати сказать, эта идея, идея активизации, была одной из основных в педагогике сотрудничества.

Но если бы проблема заключалась только в этом... Худо-бедно, не мытьем так катаньем, школа знания дает, в той степени конечно, в какой ученик способен их взять. Но все дело в том, что в современном мире знания (даже «прочные», «глубокие», «научные» и «современные») устаревают в течение 8 – 10 лет.

Но и на это есть достойный ответ. Дело даже не в том, чтобы дать знания, - тут же исправляют себя педагоги, - а в том, чтобы научить учеников самостоятельно учиться, то есть научить их знания добывать. И, вполне к месту, вспоминают лозунг «Учить учиться!»

Пусть так. Но стоит сказать и о том, что школа, ориентированная на передачу знаний (или на добывание знаний) неизбежно порождает разрыв между обучением и воспитанием. Опять получается, что единый целостный процесс *образования* разрывается на части и предпочтение отдается одной из них - обучению. То есть образование сводится, редуцируется к обучению. Конечно, можно сказать, что воспитанность есть тоже знание, знание норм поведения. Можно сказать, что воспитывать - значит давать знание этих норм. Но ведь проблема этим не снимается, а просто переводится в другую плоскость. Всем известно, что знание нравственных норм само по себе не гарантирует их соблюдения. Все знают правила дорожного движения, ну и что? А что касается нравственных норм, то очень часто и дети и взрослые поступают непорядочно вовсе не от того, что они не знают, *как следует поступать*. Они просто *могут* так поступать. И здесь именно возникает проблема знания и сознания, знания и совести - одна из вечных педагогических проблем. И если проблему эту мы просто сведем к проблеме знания, то есть лишь к одной ее стороне, то проблема эта не перестанет существовать, но разобраться с ней мы уже не сможем. А ведь именно перед лицом этой проблемы следует определять цели образования.

Если обучение разлучено с воспитанием, если целостный процесс образования сначала разорван а затем искусственно связан (а как иначе понимать заклинания о связи обучения и воспитания?) то это приводит к тому, что знания не сопрягаются с совестью. Знания начинают цениться сами по себе. Между прочим, ученые, то есть те люди, для которых добывание знания есть прямая профессиональная обязанность, проявляют осторожность, если дело касается абсолютизации знания как такового. Замечательный отечественный философ Николай Трубников прямо говорил о том, что «ни сам по себе научный разум, ни само по себе положительное знание не являются самодостаточными, оно [знание]... способно, пусть до известных пределов, уживаться не только с самыми отсталыми нравственными нормами, но и с прямыми формами безнравственности и агуманизма»<sup>3</sup>. Представляется, что к этому предупреждению нельзя не прислушаться.

---

<sup>3</sup> Трубников Н.Н. Кризис европейского научного разума. Философия науки и философия жизни//Рациональность как предмет философского исследования. – М., 1995.с.153

Простой пример: знающий юрист может использовать знание закона для того, чтобы соблюсти его (если у этого юриста знания не оторваны от совести), а может, наоборот, использовать свое знание для обмана. Так что знание закона может привести не к торжеству закона, а к прямому беззаконию. Из этого, конечно не следует, что закон не нужно знать. Из этого следует, что знание закона, даже юридического, не гарантирует того, что он будет соблюдаться.

Знания, интеллект, разум есть не более чем средства, которые человек использует для решения задач своей жизни. И если я - учитель - главной своей целью считаю передачу знаний или даже формирование знаний, то я тем самым делаю то, что делать не должен. А именно: я *средства* превращаю в *цель*. Если я только то и делаю, что передаю знания, или даже "вооружаю" детей знаниями и работа моя оценивается только по этому критерию, то могу ли я считать мою задачу выполненной? Могу ли я, имею ли я право, дав человеку оружие и научив им пользоваться, снять с себя ответственность за то, как и для чего оно может быть использовано? Вопрос этот совсем не абстрактный...

Тот, кто сказал, что бытие определяет сознание, сказал и то, что идеи становятся *материальной силой*, когда овладевают массами. Идея о том, что главная цель образования есть формирование знаний, действительно владеет педагогическими массами. И став материальной силой эта идея стала силой разрушительной. Знание - сила, но важно чему служит эта сила. Одно дело - огонь в руках Прометея и совсем другое - в руках Герострата.

Итак, если цель образования определяется только как передача (или формирование) знаний, то результатом будет неизбежно редукция, сведение процесса образования к так называемому "учебно-воспитательному процессу". А это в значительной степени дезориентирует и педагогическое сознание, и педагогическую деятельность.

### **Личностью не рождаются...**

Однако цель образования можно сформулировать и по-другому. Можно, например, сказать, что цель образования есть формирование личности, всесторонне и гармонично развитой. Ведь, в конечном счете, так оно и есть. Сформировать личность это значит и к жизни ребенка подготовить и воспитать его не только интеллектуально, но и нравственно. Кажется очевидным, что цель, сформулированная таким образом, снимает все противоречия - скрытые и явные - и даже придает процессу образования, как это сейчас модно говорить, личностное измерение. Развитие личности есть главная цель. Любой педагог согласится, что в развитии личности ребенка - суть и смысл педагогической деятельности.

Но и здесь не все так ясно. Дело в том, что современная наука не имеет единой точки зрения на то, что такое личность. В этой связи хочется вспомнить, как, открывая международную конференцию по проблемам психологии личности, председатель задал участникам вопрос «Кто из присутствующих знает, что такое личность?». Ответа не последовало. И тогда весьма довольный председатель тут же объявил конференцию... закрытой. Это, разумеется,

легенда, но мы, тем не менее, согласны с ироническим замечанием В. П. Зинченко о том, что «пока психологи не договорились между собой, что такое личность, она может чувствовать себя в относительной безопасности»<sup>4</sup>.

Ну а если серьезно, то нелишне напомнить, что великий русский ученый П. Флоренский (который был личностью выдающейся) еще в начале прошлого века писал: «Дать... понятие личности невозможно, ибо тем то она и отличается от вещи, что в противоположность последней... она «непонятна», выходит за пределы всякого понятия, трансцендентна всякому понятию. Можно лишь создать символ коренной характеристики личности, или же значок, с л о в о, и, не определяя его, ввести формально в систему других слов...чтобы оно подлежало общим операциям над символами...»<sup>5</sup>

И он был прав... Куда там символ, «личность» именно и превратилось в значок, в пустое слово. Но давайте попробуем подойти к делу иначе. Пусть мы не знаем, что такое личность (хотя и смутно представляем себе, о чем идет речь), но может быть "всесторонне развитая личность" – это что-то более конкретное и определенное?

Всестороннее и гармоническое развитие личности как цель образования, как главная задача школы провозглашалась всегда - и в 20е годы, и в 70е и сейчас. Однако, не смотря на кажущуюся ясность, эта цель (да и само это понятие) оказались жертвами всякого рода недоразумений, нелепиц и просто путаницы. Содержание самого понятия "всесторонне развитая личность" настолько трансформировалось, что превратилось в обыкновенное заклинание, в термин, обозначающий все что угодно и, вместе с тем, ничего.

Вообще, история о том, как обесмысливалось, теряло свое содержание и, наконец, во что превратилось само понятие "всестороннее развитие личности" весьма поучительна. В этом обесмысливании нет ничего удивительного - в стране, где господствовала идеология "винтика" иначе и быть не могло. Само понятие "всесторонне развитая личность" было прекрасным прикрытием, декорацией и официальной целью образования. И с самого начала ничего общего не имевшее с первоначальным смыслом этого понятия.

Перед тем как воспроизвести эту замечательную историю, хотелось бы вновь обратиться к рефлексии над основанием. Произнесем «всесторонне развитая личность» и сразу немедленно подсказывает аналогию – «личность, развитая во все стороны». Нет, тут же поправят нас – не «во все стороны», а «личность, у которой все ее стороны, все аспекты развиты».

Но и здесь не все так однозначно. Как говорил наш великий классик – «Человек, он ведь со всячинкой»... Иными словами, в человеке много всего намешано, и уж совсем не все качества, аспекты или, говоря языком педагогическим, «черты личности», нуждаются в развитии. Жадность, зависть, нетерпимость к иному мнению, к сожалению, существовали... даже у многих исторических личностей. Значит, отнюдь не все стороны человеческой природы следует развивать,

---

<sup>4</sup> Зинченко, В. П. (2001). Психология доверия. Самара, с. 70

<sup>5</sup> Флоренский, П. А. (1990). Столп и утверждение истины, М. Т.1, С. 83

скажут нам. В том то и суть воспитания, что в ребенке следует развивать, культивировать лучшие, светлые стороны. Но тогда вполне уместным становится вопрос о критериях – какие качества считать достойными развития, а какие – нет. Эту проблему (правда совсем в ином контексте) остро обозначила известный этнолог Рут Бенедикт: «Идеалом каждого общества служил один из многих типов возможного поведения человека... Поэтому различные типы культур «выбирают» и развивают различные стороны человеческой личности, отвергая иные, целиком определяя психологический тип личности»<sup>6</sup>.

Ах, как было бы замечательно, если бы в один прекрасный день, кто-нибудь составил список тех качеств личности, развитие которых превращает ребенка из личности неразвитой (или недоразвитой?) во всесторонне развитую. Развитой всесторонне, а заодно и гармонически. Вот тогда все станет ясно и понятно. Однако никто из людей здравомыслящих делать этого не будет. Хотя нет, ведь был же такой список! Был, существовал подобный список. И составлен он был не пациентами сумасшедшего дома (хотя именно это и было бы справедливо в виду невозможности самой задачи), и назывался он «Моральный кодекс строителя коммунизма». Именно из этого документа (который, если кто помнит, входил составной частью в Программу КПСС, обещавшую коммунизм в 1980 году, по техническим причинам замененного на Олимпиаду) был взят в оборот этот странный термин «всесторонне и гармонично развития личность». Так что, самое время рассказать историю этого термина, историю весьма поучительную. Поучительную в том смысле, что может быть она предостережет других сумасшедших от нелепой затеи создания списков, включающих «набор качеств всесторонне развитой личности».

Термин «целостное развитие человека» был впервые использован К. Марксом в его известных «Экономическо-философских рукописях 1844 года» и в «Немецкой идеологии». Маркс вкладывал в него определенное содержание, противопоставляя целостное развитие развитию частичному. И это, в данном контексте, выглядело совершенно естественно, если иметь в виду развитие гегелевской логики и методологии научного анализа. Не вдаваясь в подробности, скажем, что поставив проблему *целостного* (а отнюдь не всестороннего) развития индивида конкретно-исторически (конкретно – именно в гегелевском понимании этого слова), Маркс в дальнейших своих работах все более и более явно переходил к абстрактно-экономическому ее анализу. Это, конечно, отдельная тема, требующая развернутого разговора, однако здесь нам хотелось бы остановиться вот на чем: этот термин (не понятие, заметим, а термин) и был воспроизведен через много лет в «Моральном кодексе...», и, получив партийно-идеологический статус, благополучно перекочевал в официальные документы, став главной целью школьного образования. Таким образом, изначальное понятие «целостное развитие человека» превратилось во «всесторонне развитую личность», что, конечно-же не одно и то же ни с точки зрения терминологической, ни с точки зрения его мыслимого содержания. Если первое понятие, как и положено любому философскому понятию, отражает *процесс становления* изучаемого явления, то второе вообще ничего не отражает и может использоваться лишь как лозунг, призыв, в который можно впихнуть

---

<sup>6</sup> Benedict, R. (1928). *Psychological types in the culture of Southwest*. In: Proceedings of the XXIIIth International Congress of Americanists. USA.

какое угодно содержание. Короче говоря, всесторонне развитой личностью будет тот, кто в данный момент будет считаться всесторонне развитой личностью. Только вот кто будет это определять?

Когда я говорю «целостное развитие индивида» то это имеет смысл, это можно помыслить, ведь становление индивида может быть частичным, то есть неполным, если, конечно, иметь в виду объективный процесс разделения труда, существующий как экономическая и социальная реальность. Можно сколько угодно спорить с Марксом по поводу роли частной собственности и отчуждения, но в любом случае этот спор будет содержательным – если, конечно, он будет оставаться в рамках мыслимого *содержания*. Но когда я говорю (или мыслю) «всесторонне развитая личность», то как это понимать? С какими понятиями соотнести? Неужели есть *не-всесторонне развитая личность*? А если есть такая (например, односторонне развитая личность), то личность ли это? И действительно ли она развитая? Ну а если бессмысленными являются термины «не-всесторонне развитая личность» и «всесторонне неразвитая личность», то тогда зачем вообще нужен термин «всесторонне развитая личность»? Зачем вообще по отношению к личности использовать дефиниции «всесторонне» и «развитая»?

Я могу сказать «яйцо» и могу сказать «белое куриное яйцо». И в том и другом случае в этом будет смысл. Потому что яйца бывают светло-коричневые и даже в крапинку, бывают голубиные и страусиные. Но словосочетание «всесторонне развитая личность» не имеет смысла, точно так же, к примеру, как «в декабре месяце». Это шаблонное тавтологическое словосочетание представляло бы лишь филологический интерес.... если бы не принималось в качестве цели образования. Когда красивая фраза, привлекательная, но бессмысленная декларация, оказывается провозглашенной в качестве цели образования, тогда начинается самое нелепое – педагогика, как верно заметил Г.П. Щедровицкий, разлучается с логикой<sup>7</sup>, и не только на уровне теории, но и на уровне массовой практики.

И на этом фоне уже не удивляют невообразимые интерпретации того, что есть *развитие личности, понимаемое как процесс*. Приведем только два примера.

Говорят о свойствах (качествах) личности, например о таких, как доброта, честность, патриотизм и т.д. (в зависимости от пристрастий авторов и социального заказа), развитие которых и есть развитие личности. Эта точка зрения пустила столь глубокие корни в педагогическом сознании, что уже и не подлежит обсуждению. Единственное, что обсуждается, так это количество параметров и субординация между ними. Споры нет, перечисленные качества развивать в ребенке необходимо. Но, вместе с тем, утверждать, что **развитие личности**, есть развитие совокупности (набора) **качеств личности** – значит совершать две грубейшие логические ошибки а именно: во-первых, определять явление через него же само, и во-вторых, смешивать сущность и явление. содержание и форму, объект и предикат. Это, примерно, то же самое, что на вопрос «Что такое яблоко?», взять и начать старательно перечислять его внешние признаки (Яблоко – это круглое, вкусное, красное...). Такой тип

---

<sup>7</sup> Щедровицкий Г.П. (1993). Педагогика и логика. М, с. 10-15

мышления (характерный для детей среднего и старшего дошкольного возраста) называется наглядно-образным, или эмпирическим, и является, по сути, ни чем иным, как простой вербализацией (или, пользуясь модным ныне словечком, озвучиванием) обыкновенных зрительных образов, то есть **внешних признаков** некоторого предмета... Понятно, что никакого отношения к пониманию сути явления это не имеет. К счастью, большинство детей на выходе из начальной школы, преодолевают этот тип мышления... А вот некоторые взрослые так всю жизнь и озвучивают, озвучивают, озвучивают...

Пример второй, может быть и частный, но довольно симптоматичный. В одной книге мы наткнулись на термин «сенсорное развитие личности». Что это такое? Понятно, что сенсорное развитие есть развитие органов чувств. Но причем тут личность? Неужели развитие осязания или обоняния есть характеристика развития личности? А может быть дело в том, что сенсорное развитие «личности» отличается от сенсорного развития человека, на звание личности не претендующего? Или у человека, ставшего личностью, сенсорное развитие так изменяется, что изучать его следует отдельно от сенсорного развития человека обыкновенного? Понятно, что в данном контексте слово «личность» употреблено по инерции, по привычке, как синоним термина «индивид». Ну а вдруг действительно личность уже следует понимать не только как совокупность процессов психологических (что бессмысленно), но и как совокупность процессов физиологических? Или даже биологических? И где-же, скажите на милость, автор набрал столько личностей, чтобы статистически достоверно исследовать их сенсорное развитие? Если это не Караганда, то хотелось бы знать это место...

Попробуем теперь суммировать вышесказанное. Мы вовсе не призываем к тому, чтобы школа, учитель, не развивали личность ребенка. Мы – о другом. Если я, как педагог, считаю главной целью своей работы воспитание «всесторонне развитой личности», то, какое бы, даже самое распрекрасное, содержание я в это ни вкладывал (считая, что личность должна стать результатом воспитания), то я тем самым, исхожу из того, что ребенок – это не личность, еще не личность. А кто же? Кто угодно – ученик, учащийся, воспитуемый... Потому что если он – личность, то как я могу определять это как цель, как образ результата? Так что, либо я должен отказать ребенку в праве быть личностью *сейчас*, либо я должен отказаться от таким образом поставленной цели своей деятельности. Решение этой дилеммы зависит от того, что для меня лично дороже и важнее – конкретный ребенок, проходящий в мой класс или абстракция, бессмысленное заклинание.

Что касается возражений типа: «Ребенок есть личность неразвитая, и развитие ее есть цель образования», то на это можно было бы сказать так: «Быть неразвитой личностью это все равно, что быть чуть-чуть беременной».

Ну а если серьезно, то переосмысление целей образования, целей современной школы, следует, по-видимому, начинать с ясного осознания хотя бы того, как они ставиться НЕ МОГУТ. Об этом, собственно, мы и говорили в первой части статьи. Понимая недоумение читателя и возможный вопрос: Что же, образование вообще не может иметь целей? – скажем заранее, что еще вернемся

к обсуждению целей образования во второй части статьи, но рассмотрим их с точки зрения их сопряжения с человеческими ценностями.

И все же, что можно предложить взамен? Что можно противопоставить фикциям? Варварству и невежеству всегда противостояла Культура, то, что называется гуманистической традицией в воспитании, человеческим измерением в педагогике. Здесь в этом культурном пространстве следует искать и определять цели образования.

### ***Цели образования и ценности культуры***

На какой основе, в каком пространстве могут быть выстроены цели образования в России в начале нового тысячелетия? Не претендуя на истину, мы, тем не менее, попробуем сформулировать несколько тезисов, которые можно было бы назвать принципами культурной педагогики.

#### **Ценность детства**

О ценности детства, его особости говорится и пишется сегодня много. Лозунги «Все лучшее – детям», хотя и изрядно потускнели, но все еще не вышли из употребления. Хотя все, разумеется, понимают, что в наши дни и в наших условиях это не более чем красивые слова, годящиеся разве что для торжественных собраний, никого уже не вдохновляющие и не вводящие в заблуждение. Но ведь дело-то не в словах (смотри эпиграф). Роль и место детства как совершенно особого периода в жизни человека, во многом определяющего всю его дальнейшую жизнь, никем уже не может быть поставлены под сомнение. Просто потому, что это доказанный научный факт.

Но признавать роль детства (и юности) как особого возрастного этапа и признавать **ценность** детства – это совсем не одно и то же. Чтобы понять и признать роль детства требуется минимальное умственное усилие. Здесь убеждает доказательство, строгий научный факт не оставляет свободы выбора. А вот для того, чтобы *принять ценность* и строить свою деятельность на этой основе, одного ума мало. Для этого требуется работа души, а это такая штука, которую, как говорил М.К. Мамардашвили, за тебя никто не сделает. Плохо, когда что-то делается по уму, да не по совести, а уж совсем плохо, если это делается учителем.

Природа человеческих культурных ценностей едва ли поддается однозначному определению. Мы, однако, можем ограничиться тем, что скажем, что ценности – это то, что по определению, выше нас. Это не то, что служит нам, а наоборот, это то, что самим своим статусом требует нашего служения. Ценности – это то, с чем в своей душе мы соотносим собственные поступки. Можно даже сказать, что ценности – это то, что для нас дороже нас самих.

О ценности детства, о необходимости серьезного, аксиологически наполненного к нему отношения, написаны лучшие, проникновеннейшие страницы в литературе (Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, М.Рильке), в философии

(П.Флоренский, А.Ухтомский, Г.С.Батишев и др.), в педагогике (Я.Корчак). Они, эти мысли, может быть не так точны, как строгие научные доказательства, но от этого не менее убедительны, ибо берегут душу. Без них невозможно представить себе ни культуру века ушедшего, ни века наступившего. Они просто стали частью культуры и это стократ важнее для педагогики, которая тоже неотделима от культуры. В чем-же, если говорить коротко, заключается ценность детства в масштабах человечества и в масштабах отдельного человека (в данном случае эти масштабы совпадают)?

Во-первых, детство – это не просто период, этап, ограниченный возрастными пределами, детство – это э п о х а. Это эпоха со своим собственным пространством и временем. И это совсем не то, что предшествует взрослости и находится как-бы ниже взрослости. Детство – это то, без чего взрослость невозможна. А что здесь выше и что ниже – это еще вопрос. Кто-то заметил не без иронии, что дети становятся взрослыми не тогда, когда вырастают, а когда начинают портиться. А вот Павел Флоренский уже безо всякой иронии писал, что секрет таланта – в сохранении в себе юности, а секрет гениальности – в сохранении в себе детства...

Во-вторых, детство – это единственная эпоха, в которой каждый живущий обладает огромным творческим потенциалом. Ребенок – творец по природе, для него творить, все равно что дышать. Разумеется, утверждая это мы далеки от идеализации детей, от представления о них, как о неких «ангелах во плоти». Но даже если ребенок ломает, например, игрушку, то делает это он вовсе не ради разрушения. Давно уже известно, что игры маленьких детей не является подражанием, копированием мира взрослых. Это – повторение без повторения, выстраивание собственного мира (мира, в который они не каждого взрослого допустят). Дети, конечно, бывают разные, но даже самый «злой» ребенок на самом деле добрее и чище (а, значит, и лучше), чем многие взрослые. А потому и... выше. А мы, взрослые (испорченные дети), растерявшие творческий потенциал, очень часто делаем так мало для сохранения этого потенциала у ребенка, этой непреходящей ценности и, загоняя их в рамки пресловутого «учебно-воспитательного процесса», превращаем их в себе подобных. Похоже на то, что дети нужны нам для того, чтобы осуществлялся этот самый «учебно-воспитательный процесс», а не наоборот.

Для пояснения мысли о ценности детства и необходимости работы души, обратимся к примерам. Януш Корчак, великий знаток детских душ, мечтал снова стать маленьким<sup>8</sup>, - ибо понимал, что культурная педагогика начинается с ребенка и с вхождения учителя в его мир. Дети для него не были абстракцией, они были конкретной ценностью (к счастью, ценности вообще не бывают абстрактными) за которую можно отдать жизнь. И он отдал ее, когда это потребовалось, пойдя на смерть вместе со своими учениками...

Пример второй. Как-то один из высокопоставленных чиновников от образования, отвечавший, кстати сказать, за повышение квалификации учителей в одной из областей России, сказал в порыве откровенности (и, разумеется, в узком кругу): - «Да что вы все о детях! В нашем деле они нас не интересуют!».

---

<sup>8</sup> Корчак, Я. (1990). Как любить ребенка. Москва, с. 306-398

Кажется нелепым? Отнюдь. Логика здесь предельно проста: если я отвечаю за квалификацию учителей, то причем здесь дети?

Мы не противопоставляем, и уж тем более не сравниваем две эти позиции, это было бы просто некорректно. Речь идет о другом. То, что мы, вслед за М.К. Мамардашвили, обозначили как «работу души» происходит в некотором смысловом пространстве, в своеобразном магнитном поле, которое создается двумя полюсами – высшим и низшим. Низший полюс обозначен совершенно явно, и более того, он навязывается, прямо или косвенно, но очень настойчиво. Происходит это не по чьей-то злой воле, а как-бы само собой. Действительно, заблуждения приходят без всяких усилий...

Но если обозначен нижний полюс, то должен быть обозначен и высший, то есть то, что мы и назвали идеей ценности детства. Когда оба полюса явно обозначены, тогда и возникает это смысловое пространство, это магнитное поле, внутри которого можно совершать работу собственной души. И вот в этом-то пространстве каждый учитель может, если пожелает, выстроить цели собственной педагогической деятельности. Можно сказать и иначе; принятие идеи о ценности детства и следование ей в своей повседневной деятельности *по мере сил* есть для нас сейчас спасательный круг, который позволит не утонуть в мутных водах безкультурной, бездетной педагогики, не поддаться ее течению.

И, наконец, следует сказать, что ценность детства как эпохи в жизни человека может быть выражена в еще одном смысле. Детство и юность – время рождения сознания и самосознания, нравственного самоопределения. Знания можно обретать всегда, всю жизнь, в любом возрасте. Но нравственный потенциал, то, что М. Бахтин очень точно назвал «нереализованным избытком человечности», формируется исключительно, или почти исключительно, в детстве и юности. Знания, полученные в школе, могут оказаться и невостребованными, могут со временем забыться, уйти из памяти. И это нормально. Но «нереализованный избыток человечности», то человеческое в тебе, которое может и не пригодиться, никуда не уходит, ибо без него ты не человек. Недаром С. Лагерлеф мудро заметила как-то, что образование – это то, что остается в человеке, если он вдруг забудет все, чему его научили в школе. Вот почему безнравственная, безкультурная школа сегодня это безнравственное и безкультурное общество завтра. Если ребенок не принял, не сделал внутренним своим достоянием человеческие ценности, то он рискует навсегда остаться дикарем, хотя бы и эрудированным. В ситуации, когда социальные и общественные институты (от средств массовой информации до семьи) в силу каких-то причин не выполняют функции передачи ценностей от поколения к поколению, и школа оказывается едва-ли не единственным местом, где этот процесс еще возможен, перед учителем действительно и в полный рост встает задача самоопределения в том смысловом пространстве, о котором мы говорим.

Что конкретно значит для педагога принятие идеи о ценности детства? И как воплотить это в реальной педагогической практике? Разумеется, дело не в том, что всем следует стать такими, как Корчак. Начать можно с малого: от позиции «Кто – кого?» в отношениях с детьми перейти к позиции «кто для кого?», что означает «Я для них». Хотя и это непросто. Но если решиться хотя-бы на этот шаг, и с этой новой позиции оценивать все, что ты делаешь, то есть свою

педагогическую деятельность, то тогда она окажется наполненной смыслом и цельной, то есть обретет как-раз те качества, которые напрочь отсутствуют в педагогической деятельности, направленной на достижение абсурдных целей... Тогда иным будет и результат. Поэтому вторым принципом культурной педагогики выступает принцип личностного роста.

### **Пространство личностного роста**

Проблема происхождения человека состоит не в том, от кого, когда и как он произошел (здесь существуют по крайней мере две противоположные и непримиримые точки зрения), а в том, что он происходит. Процесс происхождения человека – не загадка далекого прошлого, а тайна сегодняшнего дня. Мысль это не новая, она хорошо известна в философии и этнологии. Особенно ярко выражена она у Р. Декарта в его знаменитом тезисе о втором рождении человека. Человек – единственное существо, рождающееся дважды, сначала как живой организм, как особь, а затем как существо духовное. Первое рождение, писал Декарт, сопрягает человека с законами природы, второе – с законами Духа. Развивая эту метафору, можно сказать, что рождаясь и впервые и во второй раз, человек, **СОВЕРШАЯ СОБСТВЕННЫЕ УСИЛИЯ**, не может, тем не менее, обойтись без посторонней помощи. Это, конечно, имеет самое прямое отношение к педагогике; как врач помогает рождению на свет ребенку, так и учитель помогает рождению человека. Образование и есть, в некотором смысле, синоним рождения (образовался, появился, родился). Но есть пространство телесное, а есть пространство духовное, культурное, человеческое. И помогая человеку войти в это человеческое пространство, помогая второму рождению, нужно знать, хотя-бы в общих чертах, какова организация этого пространства и в каких единицах это пространство измеряется. Иначе окажется невозможным зафиксировать, а тем более организовать, движение в нем.

Воспользуемся, для прояснения этой мысли, метафорой. Психолог В.Франкл<sup>9</sup> предложил следующее сравнение. Висящий в пространстве конус проецируется на вертикальную и горизонтальные плоскости в виде круга и двух треугольников. Но если вырезать из этих трех плоскостей эти три проекции и сложить их вместе, то никакого конуса не получится. Трехмерное пространство, в котором находится конус, есть нечто большее, чем сумма трех плоскостей, а предмет, который находится в этом пространстве, есть нечто большее, чем сумма своих проекций. А теперь разоведем эту мысль и представим себе, что мы способны воспринимать только плоскости и проекции (если мы, к примеру, двухмерные существа). Как мы можем тогда узнать предмет? Создать его из проекций невозможно, как бы мы их ни складывали, не уменьшали или не увеличивали. Сам предмет находится, существует, в ином пространстве, и для того, чтобы увидеть его как нечто целое, нужно выйти в пространство его реального существования. Ну а проекции для нас есть не более, чем подсказки, намеки на то, как в действительности выглядит предмет.

---

<sup>9</sup> Франкл, В. (1990). Человек в поисках смысла. М. С. 48-53

А теперь представим себе, что конус начинает вращаться вокруг вертикальной оси. Что происходит с проекциями? Ровным счетом ничего. Движение предмета осталось скрытым от нас...

Эта метафора (или, если угодно, иллюстрация) понадобилась нам вот зачем. Человек по своей природе есть существо неразложимое на проекции. Человек не сводим не только к природно-биологическим своим проявлениям, но и к психологическим компонентам. Человек не исчерпывается лишь некоторым набором черт характера, особенностями мышления и памяти, совокупностью наличных психологических состояний, хотя в некоторой степени выражается, проявляется в них. Биологическая, психологическая и социальная сущности человека, на которые именно как на сущности, опирается педагогика, на самом деле никакие не сущности, а не более, чем проекции целого, ни по отдельности, ни в совокупности этого целого не дающие. Поэтому говорить, что человек есть существо биологическое и, вместе с тем, социальное – то же самое, что говорить о конусе как о сумме треугольника и круга. Вот и получается, что если мы сознательно принимаем такой взгляд на человека, то просто *вынуждены* воспринимать только плоскости, только проекции. А это значит, что движения, изменения в человеке оказываются от нас скрытыми.

Предмет неразложим, он проявляет себя только в трехмерном пространстве, тоже неразложимом. Плоскости в реальном пространстве и проекции в реальном предмете слиты воедино. И человек тоже неразложим, и проявляет себя как целое в каком-то слитном, нерасчлененном движении. Что это за движение? Это движение есть *поступок*. Поступок это ведь одновременно и действие и акт человеческого самоопределения. Это и мера личностного роста, ведь именно в поступке человек выражает себя целиком. Поступок невозможно разложить на составляющие, на психологические компоненты (мотивы, эмоции, цели, действия и т.д.), хотя они всегда в нем присутствуют. Его нельзя разложить на социальные «компоненты» (социальная среда, выгода и т.д.), хотя все это можно в нем обнаружить. Поступок и как действие (всегда свободное действие!) и как акт самоопределения есть живое целое, и, поэтому, у него нет частей – части есть лишь у трупа (Ф. Энгельс). В поступке психологическое, социальное и культурное сливаются воедино, соединяются в одну живую ткань. Поступок совершает человек, поступком он как-бы встраивает себя в иной мир. Поэтому поступок есть мера личностного роста.

Рождение ребенка начинается с первого толчка, с родовой схватки. Рождение человека начинается с первого самостоятельного поступка. Так и растет личность – от поступка к поступку, каждый раз рождаясь заново, возрождаясь... или вырождаясь. Как биологическая особь человек рождается лишь однажды, как человек – многократно и постоянно, совершая усилия для того, чтобы удержаться в поле роста. Жизнь вообще есть усилие во времени, удерживание себя в человеческом пространстве. Поэтому личностью нельзя стать, а можно только становиться. Личность вообще не есть результат развития, личность есть процесс удерживания себя в человеческом пространстве, процесс, который выражается в концентрированном виде в поступках (в свободном деянии). Поэтому реальность растущей личности, это по большому счету, есть единственная, не сводимая ни к чему другому, реальность, с которой имеет дело

учитель. Учитель, воспитатель – это тот, кто создает условия для этого роста и поддерживает его.

Но что значит конкретно, на практике, принять идею личностного роста как педагогический принцип? Это значит строить и оценивать свою работу по основному критерию – по способности детей совершать человеческие поступки и по изменениям этой способности. Не важно какими будут поступки – большими или маленькими – ведь они не имеют «размера». Им всегда есть место, даже в самом безнравственном обществе, даже в бесчеловечном окружении. Между прочим, в безнравственном обществе совершать человеческие поступки даже легче – для этого просто больше возможностей.

Совершая поступок, человек исходит из некоей иной реальности, чем та, в которой все определяется так называемой «объективной логикой жизни», зачастую действуя наперекор ей, выходя из нее, не подчиняясь ей. В этом суть идеи «второго рождения», идеи личностного роста. Человеком мало стать, им нужно быть и оставаться, осуществляясь в пространстве не социально-психологическом, но культурном.

### **Принцип культурного развития**

Если единственной реальностью с которой, по большому счету, имеет дело педагог, является реальность растущей личности, то возникает вопрос: в каком пространстве, понимаемом в прямом топологическом смысле (то есть в смысле м е с т а, местоположения) этот рост происходит? Ясно, что развитие не описывается только психологическими или социальными параметрами и характеристиками. Пространство, в котором личность обнаруживает себя к а к ц е л о е, в котром происходит ее рост есть пространство Культуры. Рост личности есть именно культурный процесс и понят он может быть только как процесс приобщения к Культуре, вхождения в нее. Вообще, идея Культуры как особого пространства, в котором только и возможен рост личности, становится универсальной и определяющей в современной гуманитарной картине мира. По разному, с разных сторон, с разной степенью внятности и отчетливости, но вместе с тем, достаточно очевидно она обнаруживается в философии, семиотике, культурологии, психологии, этнологии, социологии. Например, такие разные философы как Павел Флоренский и Мераб Мамардашвили фактически говорили об одном и том же. Сравним: «Культура есть среда, растящая и питающая личность» - это Флоренский. «Жизнь есть усилие во времени, сопряженное с силовыми линиями культуры, задаваемыми символами», как-бы (или в самом деле?) продолжает мысль Мамардашвили<sup>10</sup>. С этим вполне соотносится мысль этнолога и культурного антрополога Маргарет Мид о том, что образование есть не только социализация, но прежде всего инкультурация (вхождение в культуру)<sup>11</sup>. И, наконец, сама психология развития в лице Льва Выготского поставила вопрос о том, что понятие психическое развитие (и даже умственное развитие!) можно только в культурно-историческом контексте. Создается впечатление, что современные науки о

---

<sup>10</sup> Мамардашвили, М. (1990). Как я понимаю философию. Москва, с. 43-47

<sup>11</sup> Мид, М. (1983). Культура и мир детства. Москва, с.400

человеке приглашают и педагогику, освобождая для нее место **как для науки о культурном развитии ребенка**. Но место это пока вакантно...

Не хочется о грустном, но, похоже, что педагогика у нас зачастую оказывается не только оторванной от логики (об этом и шла речь в первой части статьи), но и от культуры. У нас вообще официально образование и культура проходят по разным ведомствам, по разным министерствам. Единственное, что утешает, так это то, что в Российской Академии Образования есть отделение «Педагогика и культура».

Но ведь слово «педагогика» имеет, по крайней мере, два значения. Одно дело – педагогика как реальный живой процесс, творческий процесс общения поколений, который происходит всегда и везде, где есть Взрослый и Ребенок, Старший и Младший, Учитель и Ученик. В этом смысле педагогика есть совместное творчество, она конкретна, осязаема, видима. Во-вторых, это научная дисциплина, наука, со своим статусом, методами исследования, предметом и логикой. Понятно, что педагогическая наука и педагогическая практика друг без друга существовать не могут, так же, например, как теоретическая и прикладная физика.

Однако здесь есть одно очень существенное различие. Можно ли представить ситуацию, если бы развитие искусства определялось (и регулировалось) искусствоведением, а развитие музыки – музыковедением? В нашей истории такие попытки были: вспомним приснопамятных «искусствоведов в штатском». А конкретная живая педагогика? В этом смысле существующей ныне «теоретической педагогике» мог бы соответствовать термин «педагоговедение», с одной, правда, оговоркой, что она не столько отражает живой процесс педагогического творчества, сколько определяет его, и выводит не в пространство Культуры, а зачастую в мир бессмысленных и абсурдных абстракций. Разумеется, мы не против педагогики как науки, отнюдь! Мы просто против того (и между прочим, солидаризируемая в этом со многими учеными-педагогами), чтобы развитие личности в пространстве культурного развития представлялось как развитие некоего набора качеств, социально-педагогических характеристик. В этом случае, педагогика как наука, и следовательно, как практика, останется беспредметной. И если в т е о р и и личность просто распадается на части, то на практике это приводит к тому, что начинается массовое производство «частичного индивида», независимо от того, какие цели при этом провозглашаются.

Ведь это просто удивительно: дети, которые приходят в первый класс в большинстве своем лучше, чище, добрее, чем те, кто после окончания школы получают аттестат. Почему это происходит, и куда-же деваются все наши многолетние педагогические усилия по воспитанию личности? Это очень похоже, как если бы человек, несмотря на предпринятое лечение, покидал больницу в более тяжелом состоянии чем то, в котором он в эту больницу угодил.

Попробуем поразмышлять, почему так происходит. Ведь ясно же, что в социальном мире нет абсолютно никаких причин, чтобы быть добрым – но Добро, тем не менее, существует. Нет никаких социальных причин, чтобы быть

(а не казаться) честным, но честь, не смотря ни на что, не исчезла совершенно. Просто причины этих явлений лежат не в самой психологии человека, и даже не в социальном мире. Они лежат в сфере человеческой Культуры. Честь иметь невыгодно, и даже иногда обременительно. Но бесчестье – невыносимо. Если ребенок усвоил только первое, то это значит, что пространство Культуры осталось для него закрытым. Пусть откроется ему и второе – честь потому и имеет смысл, что бесчестье невыносимо. Реальная жизнь, безусловно, внесет свои коррективы. Но это будут лишь коррективы, и они имеют смысл только тогда, когда выбрано направление самостоятельного движения. И если нет этого движения, то жизненные поправки, так называемая «объективная логика жизни», с а м и становятся движением. И такое движение уже не требует ни усилий, ни направления. Человек в своих действиях, начинает просто следовать внешним обстоятельствам, а не внутренним устремленностям.

Культура – это система человеческих ценностей. И отношение к ним как к ценностям определяет духовное состояние людей. Мать, Родина, Семья, Любовь, Жизнь, Вера – это не просто явления биологические, географические или социальные. Это ценности, отношение к которым и сопрягает растущую личность с культурой. Это – не абстракции, они вполне конкретны и отношение к ним именно как к ценностям должно, безусловно, воспроизводиться (или, что то же самое, производиться работой души) в каждом новом поколении. Иначе распадается связь времен. Образование по сути и есть это воспроизводство в сознании человека основных человеческих ценностей, передача их от поколения к поколению. Кстати сказать, только благодаря такой передаче (инкультурации) они и сохраняются. Если мы, учителя, воспитатели открываем ему Культуру как систему ценностей, то это означает, что мы выводим его в пространство личностного роста в поле Культуры, приводим его в сопряжение с законами Духа, помогаем ему родиться во второй раз. Ну а если мы этого не делаем... то рост личности как целостный процесс становится невозможным. Культура – это почва, в которую должен в р а с т и корень, и которая будет питать все растение, ибо она есть среда, питающая личность.

Но что значит конкретно принять принцип культурного развития, и осуществить его в практике? Мы могли бы ответить на этот вопрос так. Принять этот принцип – это значит строить свою педагогическую деятельность на основе закона культурного развития ребенка. Этот закон еще в 30е годы прошлого века был сформулирован выдающимся российским психологом Л.С. Выготским. Звучит он так: «*Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва социальном, потом — психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая*<sup>12</sup>». Иными словами, акт культурного развития происходит только тогда, когда возникает *категория* (драматическое столкновение, коллизия, напряженное социальное взаимодействие) между ребенком и другим человеком. И вот это столкновение (по Выготскому – драма развития) рождает новую функцию в сознании ребенка, приводит к качественному его изменению. Легко видеть, что этот закон является одновременно и психологическим, и имеющим отношение к культуре.

---

<sup>12</sup> Выготский Л.С. (1983).Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, с. 145.

Роль педагога, взрослого, как создателя такой категории, является исключительно важной, едва ли не решающей.

Построить категорию, создать ситуацию развития, конечно, нелегко. И едва-ли возможно делать это ежедневно. Но педагогика, ориентированная на психологическую теорию культурного развития, не может не опираться на основной закон культурного развития, в этой психологии открытый.

Впрочем, не только в культурной психологии. Удивительно (хотя только на первый взгляд), что в литературной форме этот основной закон культурного развития был сформулирован в «Братьях Карамазовых» Ф.М. Достоевского, в произведении, которое в этом смысле, является абсолютно педагогическим.

Вспомним финал книги – разговор Алеши с мальчиками на могиле Илюши.

«Согласимся же здесь, у Илюшина камушка, что не будем никогда забывать - во-первых Илюшечку, а во-вторых друг о друге. И что бы там ни случилось с нами потом в жизни, хотя бы мы и двадцать лет потом не встречались, - все-таки будем помнить о том, как мы хоронили бедного мальчика, в которого прежде бросали камни, помните, там у мостика-то? - а потом так все его полюбили... Итак, во-первых, будем помнить его, господу, во всю нашу жизнь. И хотя бы мы были заняты самыми важными делами, достигли почестей или впали бы в какое великое несчастье, - все равно не забывайте никогда, как нам было раз здесь хорошо, всем сообща, соединенным таким хорошим и добрым чувством, которое и нас сделало на это время любви нашей к бедному мальчику может быть лучшими, чем мы есть в самом деле.

Голубчики мои... Знайте же, что ничего нет выше и сильнее, и здоровее, и полезнее впредь для жизни, как хорошее какое-нибудь воспоминание, и особенно вынесенное еще из детства, из родительского дома. Вам много говорят про воспитание ваше, а вот какое-нибудь этакое прекрасное, святое воспоминание, сохраненное с детства, может быть самое лучшее воспитание и есть. Если много набрать таких воспоминаний с собою в жизнь, то спасен человек на всю жизнь. И даже если и одно только хорошее воспоминание при нас останется в нашем сердце, то и то может послужить когда-нибудь нам во спасение. Может быть мы станем даже злыми потом, даже пред дурным поступком устоять будем не в силах, над слезами человеческими будем смеяться...А все-таки как ни будем мы злы, чего не дай Бог, но как вспомним про то, как мы хоронили Илюшу, как мы любили его в последние дни, и как вот сейчас говорили так дружно и так вместе у этого камня, то самый жестокий из нас человек и самый насмешливый, если мы такими сделаемся, все-таки не посмеет внутри себя посмеяться над тем, как он был добр и хорош в эту теперешнюю минуту! Мало того, может быть именно это воспоминание одно его от великого зла удержит...»

Завершая наш разговор, хотим еще раз подчеркнуть: бесцельная деятельность по существу деятельностью не является, и это относится и к тем случаям, когда цели неопределены или абсурдны. Что же касается деятельности педагогической, то есть культурной деятельности по определению, то цели ее

являются производными от **ценностей**. А ценности требуют вхождения (и ребенка и взрослого) в пространство Культуры.

Существование в пространстве Культуры требует усилий, и выпасть из него очень легко. Но первый опыт такого существования, первые шаги с помощью Учителя, первый самостоятельный нравственный выбор, закрепленный в ПАМЯТИ, оказывается, чаще всего, решающим. И чем раньше это произойдет – тем лучше. А. Эйнштейн писал: «Важнейшее из человеческих усилий – стремление к нравственности. От него зависят наша внутренняя устойчивость и само наше существование. Только нравственность в наших поступках придает красоту и достоинство нашей жизни. Сделать его живой силой и помочь ясно осознать его значение – главная задача образования».<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Разум сердца. Москва, 1990, с. 23