

АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ ХАРАКТЕР ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Михаил Брониславович Бабинский,

*ведущий научный сотрудник Института содержания и методов обучения
Российской академии образования, кандидат педагогических наук*

ОРГАНИЗУЯ СТАНОВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ, ПЕДАГОГИКА ЕСТЕСТВЕННО ВЫХОДИТ К ВОПРОСАМ ОНТОЛОГИИ. ПОТОМУ ЧТО ЧЕЛОВЕК РАЗВИВАЕТСЯ НЕ КУДА-ТО В ПУСТОТУ, А В КОНКРЕТНУЮ ВЗРОСЛУЮ ЖИЗНЬ — В ПОРУ ПЛОДОНОШЕНИЯ: БИОЛОГИЧЕСКОГО, ДУХОВНОГО. В ЭТОМ ОТНОШЕНИИ ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ ЧЕЛОВЕКА МОЖЕТ БЫТЬ РАЗДЕЛЁН НА ДВА ЭТАПА: ПРИГОТОВЛЕНИЕ К БЫТИЮ И БЫТИЕ КАК ТАКОВОЕ. ПРИЧЁМ ПОСЛЕДНЕЕ ЛОГИЧНО РАССМОТРЕТЬ ПРЕЖДЕ «СТАНОВЛЕНИЯ», ТАК КАК БЕЗ РАЗРЕШЕНИЯ ВОПРОСА О МОДЕЛИ ВЗРОСЛОГО СУЩЕСТВОВАНИЯ НИ О КАКОЙ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОСТИ «СТАНОВЛЕНИЯ» (НЕ ГОВОРЯ УЖЕ ОБ «ОРГАНИЗАЦИИ») РЕЧИ БЫТЬ НЕ МОЖЕТ.

Рассмотрение заявленного в заголовке статьи вопроса в предварительном порядке предполагает постановку ещё двух вопросов, дополнительных, тоже посвящённых альтернативности: сначала — взрослого бытия, затем — приготовления к нему в школьные годы.

Альтернативность бытия взрослого человека

Я проклинаю ложь без меры
И изворотливость без дна,
С которой в тело, как в пещеру,
У нас душа заключена...

Эти поэтические строки Гёте, в переводе Пастернака содержат рефлексию Фауста на дуализм природы человека. Филиппика вызвана необходимостью жить в двух мирах одновременно. Причём резко несхожих, где каждый «развёртывается» *от своего полюса*. (Чтобы этот момент легче можно было представить себе, полезно вообразить глобус: две точки — Северный и Южный полюс — от которых

сферически «расходятся» два полушария поверхности

Земли с тем, чтобы по линии экватора «спаяться» в одно целое.)

Вот именно так — с двух *противоположных* сторон — «развёртываются» и миры человека. Отправной точкой одного из них является *телесно-морально-социальный* полюс. Другой мир стартует с полюса *духовно-нравственно-индивидуального*. В первом случае рождается *объективный* мир человека, во втором — *субъективный*. Как это у Г.Р. Державина... «Я раб — я царь — я червь — я Бог».

Тут впору задаться вопросом: да кто ж такой должен мыслиться под этим трафаретным латинским словосочетанием — *Homo sapiens*? Кто-то биологический? Духовный? Вот в этом-то и всё разрешение вопроса: и тот и другой — одновременно.

Кстати, стоит сразу предупредить о том, что вопрос о духовности (один из важнейших для этой статьи) будет ставиться ниже в нерелигиозном смысле — исключительно в его *светской* форме.

* * *

«Категория предметной деятельности является не только исходной, но и главной»¹. Совершенно верно: способность к деятель-

¹ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. С. 7.

ности — вернейший признак Homo sapiens! «Пчела постройкой своих восковых ячеек посрамляет некоторых людей-архитекторов. Но и самый плохой архитектор от самой лучшей пчелы отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил её в своей голове»².

В отличие от непосредственности инстинкта, действие в составе деятельности опосредуется *предвидением результата*. Деятельностный акт двучастен. Его второй этап (*практико-реализующий*) обуславливается *идеально-проективным*.

Кстати, объект, уже выделенный в качестве первостатейного — *бытие человека* — дифференцируется не без участия структуры деятельностного акта. Путём *проекции* на жизненный путь человека. Тем самым отграничиваются этапы: *становление человека* (школьное), *бытие человека* (взрослое). Второе обуславливается первым.

По характеру проектирования, течения процесса и эффективности результата деятельность подразделяется на *продуктивную* и *репродуктивную*. В первом случае предвидение результата вырабатывается самим субъектом, вследствие чего на *продукте* деятельности запечатлевается его индивидуальность. Неповторимость субъекта, сконцентрированная в его индивидуальности, обуславливает принципиальную новизну продукта. (Другое название деятельности продуктивного типа — творчество.)

Во втором случае (репродуктивный тип) проектирование осуществляется по образцу, созданному другим или другими. На долю самого деятеля остаётся *воспроизведение*. Правда, здесь тоже имеется элемент инновационного порядка. Ведь копировать чаще всего приходится в новых обстоятельствах! Тем не менее необходимо принять к сведению тот факт, что репродуктивную

деятельность следует относить к явлениям преимущественно *социальным, а не индивидуальным*. (Другое название деятельности репродуктивного типа — ремесло).

Уровень логики, на котором развёртывается проективный этап деятельности, разумеется, тоже нельзя недооценивать: вариантов два — логика диалектическая и логика формальная.

* * *

Представленные выше характеристики деятельностного акта могут быть сведены в две обобщённых модели бытия: *Человек рассудочный* и *Человек разумный*.

Суть и названия этих моделей опираются на два гносеологических понятия: рассудок и разум. Связь между ними в такой степени органична, что термины эти нередко взаимозаменяемы. «Всё рассудочное было когда-то разумным»³. Однако на этом основании было бы весьма опрометчивым делать вывод о том, будто данные способы организации бытия идентичны. «Рассудок не достигает природы, — дифференцирует Гёте. — Лишь высший разум». Приведя данную мысль, П.В. Копнин разъясняет: «Для рассудка характерно оперирование абстракциями в пределах заданной схемы или другого какого-либо шаблона. Рассудочная деятельность не имеет своей собственной цели, а исполняет заранее заданную цель, поэтому отражение действительности рассудком носит до некоторой степени мёртвый характер»⁴.

Итак, нормальное положение рассудка в бытии должно быть подчинённым. «Под управлением разума, — пишет И. Кант, — наши знания вообще должны составлять не отрывки, а систему, так как в системе они могут поддерживать существенные цели разума и содействовать им. Под системой же я разумею единство многообразных знаний, объединённых одной идеей»⁵.

Таковы дефиниции гносеологических понятий, избранных выше для названия двух обобщённых моделей бытия: *Человек разумный* и *Человек рассудочный*. Осталось лишь указать на органическую связь разума с логикой *диалектической*, а рассудка — с логикой *формальной*.

Рассматриваемые модели бытия человека именуется обобщёнными потому, что в них, кроме критерия гносеологического (уровень логики), используются ещё два онтологических: полюс выработки мировоззрения; способ

² Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2. Т. 1. М., 1955.

³ Копнин П.В. Философские идеи В.И. Ленина и логика. М., 1969. С. 172.

⁴ Там же. С. 170

⁵ Кант И. Сочинения. Т. 3. М., 1953. С. 680.

предвидения результата, течения процесса и эффективности итога деятельности.

Дифференциация обобщённых моделей бытия человека производится посредством выделения указанных на представленной ниже схеме *приоритетов*.

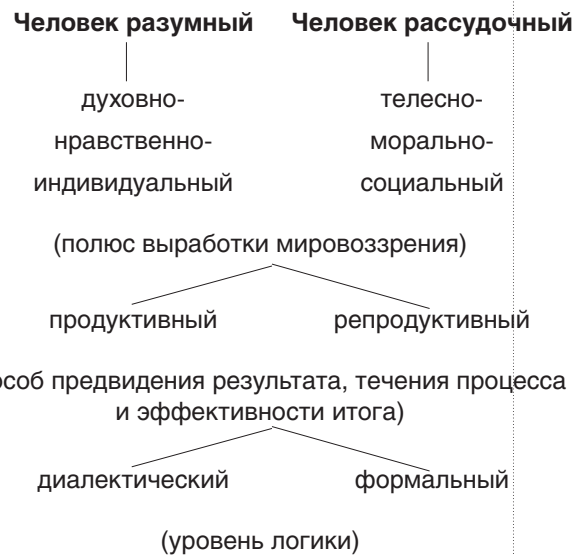
Как уже отмечалось, подготовительный, проективный этап школьной жизни является тем аргументом, который обуславливает функциональную эффективность взрослой жизни. Этот тезис можно конкретизировать: становление школьника с опорой на модель бытия *Человек разумный* — залог продуктивного характера взрослой жизни, а *Человек рассудочный*, соответственно, — репродуктивного.

Спроектировать конкретную человеческую жизнь на основе модели *Человек рассудочный* возможно лишь в самых общих чертах. Полноценный, конкретный проект достижим лишь с опорой на модель *Человек разумный*, поскольку она позволяет более непосредственно «вобрать в себя» и самого субъекта деятельности, и особенности предмета деятельности, и объективные условия развёртывания процесса. Например, в профессиональной сфере продуктивная деятельность отличается от репродуктивной на величину, отделяющую творчество от ремесла.

Альтернативность характера становления человека

Следует дифференцировать два обобщённых направления становления человека школьного возраста: *социализация* и *индивидуализация*. Социализация есть освоение модели *Человек рассудочный*. Она предполагает развитие в *социально-типичностно-ремесленной* ипостаси.

Репродуктивная в своей основе, социализация отвлечена от ученика как субъекта. Франсуа де Ларошфуко совершенно верно подмечает: «Легче познать всех людей вообще, нежели одного человека в частности»⁶. Вот и школьник в процессе социализации сосредоточен скорее на познании «всех людей вообще» (т.е. типичного в себе), нежели самого себя «в частности».



Индивидуализация в сущности своей противоположна социализации. Заключаясь в освоении модели *Человек разумный*, она подразумевает становление в *индивидуально-личностно-творческой* ипостаси (точнее, должна подразумевать, поскольку в сегодняшней средней школе этого не происходит).

Время социализации — детский и младший подростковый возраст. Становление человеческого в человеке *начинается* именно с социализации: это легче и проще. И только затем — *на основе результатов социализации* — принимает формы более сложные и трудные: наступает черёд индивидуализации.

Переход от социализации к индивидуализации наблюдается в старшем подростковом возрасте. Эту критическую пору онтогенеза принято называть «трудным возрастом». Причина его — в вырастании школьника из одёжек социально-типичностных, в готовности перейти к «примерке» одежды, сшитой по индивидуальному заказу. Динамика становления школьника в онтогенезе обусловлена именно этим «переходом-переодеванием».

С точки зрения приготовления ко взрослому существованию как целостности, социализация и индивидуализация — два объективно равноценных направления становления школьника.

⁶ Зарубежная литература эпохи классицизма и Просвещения. Хрестоматия. М., 1994. С. 349.

Л.И. Божович отмечает: «Исследования с удивительной наглядностью показывают, куда направлены взоры учеников среднего и старшего возраста: если первые смотрят в будущее с позиций настоящего, то вторые смотрят в настоящее с позиций будущего»⁷.

Отсюда можно сделать вывод о том, что возможность сосредоточиться на проектировании уже не столько своей текущей, сколько будущей, взрослой жизни школьник получает лишь *на втором этапе* своего становления: в старшем подростковом и юношеском возрасте.

Данную закономерность можно представить в виде такой формулировки: *становление человека школьного возраста в онтогенезе сначала носит по преимуществу характер социализации (детский и младший подростковый возраст), затем — индивидуализации (старший подростковый и юношеский возраст).*

Альтернативный характер организации становления человека

Смысл работы среднего учебного заведения — в *организации* человеческого становления. Здесь, как и в любом другом виде деятельности, выделяются два этапа: *проективный и реализующий.*

Цель *первого* этапа предполагает создание *педагогической системы*, т.е. проекта развития педагогических отношений между старшим и младшим современниками.

Цель *второго* этапа заключается в развёртывании *педагогического процесса* — того, в чём педагогическая система найдёт свою реализацию.

В соответствии с возрастной периодизацией развития, в школьном педагогическом процессе можно выделить следующие *звенья*: *младше-среднее*, связанное с детским и младшим подростковом возрастом; *старшее*, посвящённое старшему подростковому и юношескому возрасту.

гогический процесс. В зависимости от того, на какую из рассмотренных выше моделей бытия человека этот процесс ориентирован, можно дифференцировать *два его варианта*: обучение-воспитание (модель *Человек рассудочный*) и образование (модель *Человек разумный*). (Последний вариант в современной средней школе отсутствует.)

Вследствие своей однородности, обучение и воспитание представляют собой *единый педагогический процесс* (обучение-воспитание). Его предназначение — обеспечить *социализацию* школьника в младших и средних классах школы. Образование представляет собой педагогический процесс, *альтернативный* обучению-воспитанию. В сравнении с последним, все важнейшие параметры его обладают *противоположными* значениями. Образование призвано наладить *индивидуализацию* школьника на старшей ступени школы.

Основываясь на вышесказанном, можно сформулировать следующее принципиальное положение *организации* становления школьника в онтогенезе (назовём его *Законом динамического развёртывания школьного педагогического процесса*): динамика развития школьника в онтогенезе обеспечивается сменой социально ориентированного варианта педагогического процесса на индивидуально ориентированный.

Выбор термина для обозначения педагогического процесса в старшем звене общеобразовательной школы

Ситуацию с выбором термина для названия новой педагогической системы вообще следует признать довольно парадоксальной. С одной стороны — термин этот, казалось бы, очевиден. С другой — за годы тоталитаризма значение его извращено до такой степени, что становится совершенно необходимой специальная лексическая работа по восстановлению подлинного смысла.

По сравнению с терминами «обучение» и «воспитание», «образование» отличается двузначностью. И на самом деле: что является в нашем представлении, когда мы слышим этот набор звуков: «образование»?

⁷ Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. М., 1987. С. 45.

Непосредственная деятельность средней школы — *педа-*

Процесс? Результат? И то и другое (конкретное значение определяется контекстом). «У неё высшее образование». Тут речь явно идёт о *результатирующем* значении слова. «Непрерывное образование». Здесь имеет-ся в виду уже *процесс*.

Итак, два значения слова «образование»: процессуальное и результирующее. С процессуальным значением в XX веке происходили странные вещи. Несмотря на свою существенность в сфере собственно педагогической, оно явно было оттеснено на второй план бюрократическими клише: «высшее образование», «специальное образование» и пр.

С другой стороны, наблюдался самый активный выход процессуального значения за пределы собственно педагогической сферы («образование облаков, опухоли и т.д.»). Это приводило к общему сдвигу процессуального значения слова на субъект. Ведь в собственно педагогическом смысле образовательный процесс предполагает двух агентов: младшего и старшего, тогда как облака или опухоль порождаются изнутри, так сказать, на своей собственной основе. Эта трансформация процессуального значения за пределами педагогической сферы не могла не оказывать влияния на значение его также и в ней самой. Поэтому, когда мы говорим сейчас о процессе образования человека, то личностно ориентированный характер смысла тоже проступает совершенно ясно.

Наверное, выводя процессуальное значение слова «образование» за пределы педагогической сферы, язык оказывал сопротивление омертвлению слова посредством чрезмерного усиления значения результирующего, стремился спасти самое существенное в его семантике: обо-значение пути.

Подобного рода опасность была очевидной, ведь педагогический процесс обозначался другими словами: обучение и воспитание. Между тем как результат, вместо естественных «обученность» и «воспитанность», передавался словом «образование».

XX век, который (вследствие преобладания в нём социальной и технической проблематики) был эпохой достаточно внешней и

формалистической, создал такие условия, что в слове «образование» возобладало значение результирующее. (Что и закреплено С.И. Ожеговым в массовом обиходе: «Образование — результаты обучения и воспитания».)

В ответ хочется спросить: но почему? Ведь есть же — и обученность, и воспитанность? Так отчего ж это мудрый наш язык итоги обучения и воспитания вдруг решил обозначать словом, имеющим *совсем другой* корень (да ещё сопряжённый со столь тонкой субстанцией, как «образ»). Кстати: мудрый язык немецкий поступил точно так же.

Или, может быть, легче допустить, что оба языка стремились подчеркнуть, что образование *никакого* отношения к воспитанию и обучению не имеет, поскольку обозначает *совсем другой* педагогический процесс, и даже *противоположный* воспитанию и обучению?

Формалистика нынешней школьной педагогической системы... Быть может, главная причина её в том и заключается, что процессуальный аспект понятия «образование» (на беду — тот самый, которым сущность данного понятия и определяется) оказался редуцированным? Язык не даёт вытеснить и оставляет слово «образование» не только ради сохранения диалектического целого. «Результирующим» значением данного слова подчёркивается его высший, итоговый (по сравнению с «обучением и воспитанием») смысл. На этом конкретном факте можно видеть, что даже в такую заформализованную эпоху, как XX век, язык настаивал на том, что одним обучением и воспитанием педагогическое дело ограничиться не может, что на смену им вполне естественно должен явиться «образовательный процесс»; что «обучение и воспитание» следует рассматривать *всего лишь* как педагогический процесс, способный обеспечить *только* первую, пропедевтическую фазу приготовления младшего современника к взрослой жизни; что сама возможность развёртывания образовательного процесса обусловлена достижением определённого уровня обученности и воспитанности.

Сопоставительная схема приоритетов двух школьных педагогических систем

Обучение и воспитание	Образование
Социализация человека	Индивидуализация человека
Процесс формирования человека	Процесс образования человека
Формальная логика	Диалектическая логика
Рассудок	Разум
Идентификация человека	Самоопределение человека
Анализ	Синтез
Отдельное произведение культуры	Историко-культурный процесс
Самосознание	Самопознание
Объективный мир человека	Субъективный мир человека
Телесно-роевое	Духовное
Норма и качество	Идеал, убеждения, идея жизни

Главная причина кризиса современной общеобразовательной школы и способ его преодоления

На мой взгляд, главная причина кризиса современной полной средней школы кроется в том, что *обучение и воспитание* перестали быть сензитивны старшеклассникам. Поэтому для *старшей* ступени школы сегодня должен быть разработан *отдельный* проект педагогических отношений, *принципиально* другого уровня и характера.

Этой новой *педагогической системе* присвоим название «*образование*» (как процесс). Теоретически — по аналогии с *теориями обучения и воспитания* — она будет представлена в *теории образования*. Практически — в *педагогическом процессе*, носящем то же самое название — «*образование*».

Выражаемая в статье точка зрения на общешкольную педагогическую систему заключается в том, что она должна быть составлена из двух *равноценных*, но *принципиально* различных частей: *обучения-воспитания* (в младшей и основной школе)

и *образования* (в школе старшей). С этой позиции рассматриваемая причина кризиса современного среднего образования объясняется тем, что *на практике применения* школьной педагогической системы (взятой как целостности) *обучение-воспитание* приобрели сегодня такой вес и звучание, что смежный двойник её — *образование* — оказался ослабленным сверх всякой меры. Как показано выше, в числе утраченных оказалась сама дефиниция этого понятия.

Образование, вместо того, чтобы принять на себя ту функцию, которая есть у него по самой сути одиннадцати-двенадцатилетней средней школы (обеспечение на старшей ступени школы *качественно* нового уровня педагогических отношений), представляет собой простое *количественное* приращение к обучению и воспитанию (т.е. к тому педагогическому процессу, что принят на младшей и основной ступенях школы). *Нынешняя школьная педагогическая система фактически лишена той альтернативности, которая заложена в ней дуализмом человеческой природы.*

* * *

Задачи по восстановлению альтернативности школьной педагогической системы (т.е. по преодолению кризиса современной полной средней общеобразовательной школы) можно поставить в такой последовательности:

1. Создать теорию, дающую современную трактовку *образования*.
2. Создать концепцию, обосновывающую построение соответствующего *образовательного курса*.
3. Издать *образовательно-методический комплект* (по всем школьным дисциплинам мировоззренческого цикла).
4. Внедрить *образовательный процесс* в практику работы школы.

Попытка решения двух первых задач принята автором в монографии «Теория образовательного процесса. Общая и специальная».

Заключение

Концепция, изложенная в настоящей статье, исходит из того, что главная причина кризиса современной полной средней школы кроется в несензитивности для старшеклассников педагогической системы *обучения и воспитания*. Способ преодоления кризиса связан с разработкой для *старшей* ступени

школы *отдельного* проекта педагогических отношений, *принципиально* другого уровня и характера. Это позволит придать педагогической системе школы в целом альтернативный характер. А именно: *воспитание-обучение* для младшего и среднего звена дополнить *образованием для* старшего.

Подобная *организация* педагогического процесса обеспечит альтернативный характер *становления* школьника: с акцентом на социализацию (в младшем и среднем звене), с акцентом на индивидуализацию (в старшем звене). Типичностное по преимуществу развитие младшего и среднего школьника окажется дополненным личностным у старшеклассника.

Данная особенность человеческого *становления* школьника, в свою очередь, обеспечит альтернативный характер его *взрослого бытия*. Самое ценное состоит в том, что, наряду с существованием собственно обывательским, у него будет возможность делать акцент на жизнедеятельности принципиально иного склада — жизнедеятельности творца.

В основе настоящей статьи, таким образом, лежит очень простая мысль: дуализм природы человека диктует необходимость обеспечения альтернативного характера — как становления школьника, так и педагогической организации этого становления. □