

# ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ анализ потенциала формирования продуктивности личности в образовательных средах

Витольд Альбертович Ясвин,

доктор психологических наук, профессор департамента психологии  
Института педагогики и психологии образования, Москва

Понятие «продуктивность» в психологии наиболее лаконично сформулировано Н.И. Козловым, который определяет её как способность человека создавать полезные вещи (продукты и услуги)<sup>1</sup>. Продуктивность рассматривается психологами в качестве характеристики поведения человека, связанной с улучшением его благосостояния, а также благосостояния групп, частью которых он является. Подчёркивается, что повышению продуктивности личности способствует её творческая деятельность, обеспечивающая оригинальность производимых продуктов<sup>2</sup>.

- эколого-педагогический (средовой) подход
- среда развития личности
- типология образовательных сред
- продуктивность личности
- человеческий капитал
- историко-педагогический анализ

## Продуктивность личности и продуктивное образование

Методологические основы «продуктивной педагогики» представлены в работах Н.Б. Крыловой<sup>3</sup>, которая рассматривает такие понятия, как «принцип продуктивности», «продуктивная деятель-

<sup>1</sup> Козлов Н.И. Психологос. Энциклопедия практической психологии [Текст] / Н.И. Козлов. — М.: Эксмо. — 2016. — 752 с.

<sup>2</sup> Толковый словарь по психологии [Электронный ресурс]. — 2013. [https://psychology\\_dictionary.academic.ru/](https://psychology_dictionary.academic.ru/)

<sup>3</sup> Организация продуктивного образования: содержание и формы, размышления и рекомендации: Книга для педагога / Авт.-сост. Н.Б. Крылова // Серия научно-методических изданий «Новые ценности образования». — 2008. — № 3. — 158 с.

ность», «продуктивное образование», «продуктивное учение», «продуктивное обучение», «продуктивные школы» и т.п. Подчёркивается, что «продуктивная деятельность, лежащая в основе образования, радикально меняет не только содержание педагогической деятельности, но и содержание образования, которое должно конструироваться с ориентацией на законченный продукт, итог комбинированной (автономно-совместной и практико-познавательной) работы учащегося, на его практические достижения, а не на уровень усвоенных учеником знаний в оценке учителя»<sup>4</sup>.

А.М. Кушнир рассматривает педагогическое обеспечение продуктивности развивающейся личности как ключевое положение

<sup>4</sup> Там же. — С. 47.

«образовательной стратегии в логике человеческого капитала»<sup>5</sup>, которая выступает в качестве альтернативы «образовательной стратегии в логике учебных достижений». Образовательная стратегия развития человеческого капитала предполагает **производственное воспитание** школьников на основе включения их в **производственный труд**<sup>6</sup>, результатом которого и должны, собственно, являться «полезные вещи (продукты и услуги)».

Уровень педагогической организации возможностей, обеспечивающих **продуктивность учащихся как «производящую мощь личности»**<sup>7</sup>, может быть проанализирован с точки зрения эколого-педагогического (средового) подхода к организации образования, рассматривающего образовательную среду как пространственно и/или событийно ограниченную совокупность возможностей для развития личности, возникающих при её взаимодействии со своим социальным и пространственно-предметным окружением под влиянием педагогически спроектированных условий, а также случайных факторов<sup>8</sup>.

Продуктивность характеризуется таким системным параметром образовательной среды, как её **«социальная активность»**, отражающим *«социально ориентированный созидательный потенциал и экспансию институциональной образовательной среды в среду обитания»*<sup>9</sup>. Образовательная среда в одних случаях может вы-

ступать исключительно в роли социально-го потребителя, эксплуатирующего в процессе своего функционирования те или иные гуманитарные или материальные ценности, ничего не отдавая обществу (в том числе и образованным на современном уровне новым его членам), тогда правомерно говорить о низкой степени её социальной активности. В других случаях школа сама производит тот или иной социально значимый продукт, активно его распространяет, оказывая, таким образом, влияние на среду обитания, т.е. демонстрирует высокую степень социальной активности. Таким социально значимым продуктом могут быть не только образованные люди, обязанные своим личностным развитием данной институциональной среде (например, школе или клубу во Дворце молодёжного творчества), но также собственно интеллектуальные и материальные ценности: общественные инициативы, компьютерные программы, методическая литература, радио- и телепередачи, художественные и литературные творческие произведения, сувениры, игрушки, наконец, овощи и фрукты, производимые в школе.

### Метод педагогического анализа сред развития личности

В главной педагогической работе Я. Корчака «Как любить ребёнка» даётся характеристика четырёх типов «воспитывающей среды»<sup>10</sup>.

**1. Догматическая среда** характеризуется Я. Корчаком как авторитарная среда, в которой господствуют традиции, обряды, повеления, дисциплина, порядок и добросовестность. Такая среда транслирует ясность, твёрдость, ощущения прочности и устойчивости, уверенности в своей правоте. Характерны самоограничение, самопреодоление, труд, нравственность, благоразумие. *Личность,*

<sup>5</sup> Кушнир А.М. Главный дефект российского образования, или Зачем нужны производственные технопарки и детско-взрослые образовательные производства в школе? // Народное образование. — 2012. — № 11. — С. 11–18.

<sup>6</sup> Кушнир А.М. Концептуальный очерк образовательной стратегии на основе теории человеческого капитала и проблема правовой регламентации производственного (правового) воспитания / А.М. Кушнир, А.Б. Вифлеемский // Народное образование. — 2018. — № 5. — С. 7–25.

<sup>7</sup> Кушнир А.М. «Наша новая школа» не совсем наша и вовсе не новая // Народное образование. — 2010. — № 7. — С. 9–20.

<sup>8</sup> Ясвин В.А. Экологическая психология образования как направление психолого-педагогической науки // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». — 2013. — № 4 (26). — С. 42–49.

<sup>9</sup> Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. — М.: Народное образование. — 2019. — С. 94.

<sup>10</sup> Корчак Я. Как любить ребёнка / Педагогическое наследие. — М.: Педагогика, 1990. — С. 19–174.

формирующаяся в догматической среде, по мнению Я. Корчака, характеризуется прежде всего высокой степенью *пассивности*, когда спокойствие трансформируется в отрешённость и апатию. Если же в такой среде оказывается уже сложившаяся сильная личность, то она, как правило, ожесточается в своём стремлении устоять против чужой воли, в частности, направляя свою энергию на какую-либо трудовую деятельность.

**2. Для среды внешнего лоска и карьеры** характерно упорство, вызванное холодным расчётом, а не духовными потребностями. В такой среде никто не ориентируется на полноту содержания, достаточно соблюсти принятую форму, произвести соответствующие лозунги, исполнять этикет. Господствуют тщеславие, высокомерие, раболепие, зависть, злоба, злорадство. Здесь людей постоянно оценивают. Основные черты *личности*, формирующейся в такой среде, — фальшь и лицемерие, стремление к карьере за счёт хитрости, подкупа, высоких связей и т.п.

**3. Среда безмятежного потребления** заключает в себе покой, беззаботность, чувствительность, приветливость, доброту. Господствует атмосфера внутреннего благополучия и лени. Развитие личности проистекает из книг, бесед, встреч и жизненных впечатлений. В среде безмятежного потребления работа никогда не служит какой-либо идее, а лишь является средством для обеспечения желательных условий. По мнению Я. Корчака, в подобной среде формируется *личность*, которая в принципе всегда довольна тем, что у неё есть. Основной чертой такой личности можно считать жизненную *пассивность*, неспособность к напряжению и борьбе. Встречаясь с трудностями и препятствиями, такой человек предпочитает самоустраниться от их разрешения.

**4. Наконец, идейная среда** характеризуется полётом мысли, порывом, движением. Здесь не работают, а радостно творят. Нет повеления — есть добрая воля. Нет догм — есть проблемы. Нет благоразумия — есть жар

души, энтузиазм. Здесь временами ненавидят, но никогда не презирают. Господствует уважение к свободной мысли, пусть и отличной от принятых взглядов. В идейной среде формируется *личность*, которая характеризуется *активностью* освоения и преобразования окружающего мира, высокой самооценкой, открытостью и свободой своих суждений и поступков.

Таким образом, можно констатировать, что, согласно типологии Я. Корчака, **догматическая** среда способствует формированию зависимой и пассивной личности; **идейная** — свободной и активной личности; **безмятежного потребления** — свободной, однако пассивной личности; **карьерная** среда — активной, но зависимой личности.

Разработанная нами методика векторного моделирования образовательной среды<sup>11</sup> предусматривает построение системы координат, состоящей из двух осей: «свобода — зависимость» и «активность — пассивность». Для построения в этой системе координат вектора, соответствующего тому или иному типу образовательной среды, необходимо на основе педагогического анализа данной среды ответить на шесть диагностических вопросов. Три вопроса направлены на определение наличия в данной среде возможностей для свободного развития ребёнка и, соответственно, три вопроса — возможностей для развития его активности. Ответ на каждый вопрос позволяет отметить на соответствующей шкале (активности, пассивности, свободы или зависимости) один пункт. «Активность» понимается как наличие таких свойств, как инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание этих интересов и т.п.; соответственно, «пассивность» — как отсутствие этих свойств, другими словами, полюс «пассивности» на данной шкале

<sup>11</sup> Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — № 4. — С. 79–88.

может рассматриваться как нулевая активность; «свобода» связывается с независимостью суждений и поступков, правом выбора; наконец, «зависимость» понимается как послушание, исполнительность, приспособленчество.

### Диагностические вопросы и интерпретация ответов

Для оси «свобода — зависимость». Оцените в процентном соотношении.

1. Чьи интересы и ценности ставятся на первое место в данной образовательной среде?
  - а) личности;
  - б) общества (группы).

Констатация приоритета личностных интересов и ценностей над общественными интерпретируется как возможность свободного развития ребёнка, соответственно, присваивается балл по шкале «свобода»; в случае констатации приоритета общественных интересов присваивается балл по шкале «зависимость».

2. Кто к кому подстраивается в процессе взаимодействия?
  - а) воспитатель к ребёнку;
  - б) ребёнок к воспитателю.

Если отмечается, что в данной образовательной среде доминируют ситуации, когда воспитатель подстраивается к ребёнку (или, по крайней мере, существует стремление воспитателей к такому положению), то это также интерпретируется как возможность свободного развития ребёнка, соответственно, присваивается балл по шкале «свобода»; если же констатируется, что ребёнок вынужден приспособиться к своим воспитателям, то присваивается балл по шкале «зависимость».

3. Какая форма воспитания преимущественно осуществляется в данной образовательной среде?
  - а) индивидуальная;
  - б) коллективная (групповая).

Ориентация образовательной среды на индивидуальную форму воспитания интерпретируется как наличие в среде дополнительной возможности для свободного развития самостоятельного ребёнка, присваивается балл по шкале

«свобода»; в случае приоритета в образовательной среде коллективного воспитания — балл по шкале «зависимость».

Для оси «активность — пассивность». Оцените в процентном соотношении.

4. Практикуется ли в данной образовательной среде наказание ребёнка?
  - а) да;
  - б) нет.

Отсутствие наказаний рассматривается в качестве условия, способствующего развитию активности ребёнка, присваивается балл по шкале «активность»; при наличии в данной образовательной среде системы наказаний (используемой как прямо, так и опосредованно) присваивается балл по шкале «пассивность».

5. Стимулируется ли в данной образовательной среде проявление ребёнком какой-либо инициативы?
  - а) да;
  - б) нет.

Если в рассматриваемой образовательной среде можно констатировать положительное подкрепление инициативы ребёнка (как сознательное, так и бессознательное), то это интерпретируется как дополнительная возможность развития его активности, присваивается балл по шкале «активность»; если же проявленная ребёнком инициатива, как правило, может обернуться для него различного рода неприятностями, то присваивается балл по шкале «пассивность».

6. Находят ли какой-либо положительный отклик в данной образовательной среде те или иные творческие проявления ребёнка?
  - а) да;
  - б) нет.

В случае, когда в образовательной среде существуют условия, при которых творчество ребёнка стимулируется или может

быть оценено, такая среда рассматривается как способствующая развитию активности, присваивается балл по шкале «активность»; если же творческие проявления ребёнка игнорируются, остаются, как правило, незамеченными и не оценёнными, присваивается балл по шкале «пассивность».

На основе данной диагностики анализируемая среда развития личности может быть отнесена к одному из четырёх базовых типов: «догматическая среда», способствующая развитию пассивности и зависимости ребёнка; «карьерная среда», способствующая развитию активности, но и зависимости ребёнка; «безмятежная среда», способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности ребёнка; наконец, «творческая среда», способствующая свободному развитию активного ребёнка.

### Историко-педагогический анализ сред развития личности

В основе нашего историко-педагогического анализа лежит представление о том, что потенциал обеспечения продуктивности развивающейся личности обеспечивают среды, ориентированные на стимулирование **личностной активности**, т.е. **творческая** (свободная активность) и **карьерная** (зависимая активность) образовательные среды. В свою очередь догматическая и безмятежная среды не обеспечивают условий продуктивности учащихся даже при педагогической организации их трудовой деятельности.

**Догматическая среда**, несомненно, преобладает в педагогической системе **Я.А. Коменского**<sup>12</sup>. Главные цели образования — подготовка служению Богу и обществу. Ценности и интересы общества приоритетны по отношению к ценностям и интересам личности. В трудах Я.А. Коменского глагол

<sup>12</sup> Коменский Я.А. Великая дидактика // Педагогическое наследие. Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. — М.: Педагогика, 1989.

«вести» наряду с такими, как «показывать», «открывать», «наставлять», «изгонять» и т.п., наиболее часто используется по отношению к функции учителя. Характерны рассуждения Я.А. Коменского о личности учителя: воспитание детей может быть доверено «лицам устоявшегося возраста и проверенной нравственности», т.е., по сути, людям, наиболее склонным к авторитарному стилю отношений. В педагогической системе Я.А. Коменского коллективное воспитание заложено в качестве одного из основополагающих принципов организации образования, поскольку он полагал, что образованные по единому шаблону, единообразно воспринимающие действительность и, соответственно, одинаково мыслящие люди смогут благодаря этому жить в христианском мире без распрей и конфликтов. Таким образом, анализ среды, спроектированной Я.А. Коменским, по оси «свобода — зависимость» не оставляет сомнений в её ориентации на «зависимость» ребёнка.

Проблема дисциплины и наказаний раскрывается Я.А. Коменским достаточно подробно. Наказание не должно носить характер спонтанной эмоциональной реакции педагога на проступок воспитанника, из личностного плана взаимодействия оно перемещается в ролевой. Наказание становится педагогическим методом, который сознательно применяется для формирования определённого типа личности. То, что объектом педагогического воздействия становится именно личность, очевидно из замечания Я.А. Коменского о том, что за плохое поведение нужно наказывать строже, чем за неудовлетворительное учение. Проявление детьми инициативности и творчества в системе Я.А. Коменского не находит соответствующей педагогической поддержки. Его педагогические рекомендации сформулированы в русле учительского диктата и «укрощения учеников с острым умом и стремящихся к знанию, но необузданных и упрямых». Характерно, что в трудах Коменского неоднократно подчёркивается необходимость

ограничения круга чтения учеников, которые должны получать только избранную для них учителем литературу.

Анализ произведений Я.А. Коменского с целью выявить его позицию по отношению к развитию детского творчества не позволил констатировать какие-либо соответствующие педагогические положения и рекомендации.

Таким образом, рассмотрение среды, предлагаемой Я.А. Коменским, по оси «активность — пассивность» показывает её ориентацию на «пассивность» ребёнка. В итоге формируется «догматическая» личность, которая характеризуется абсолютной зависимостью и абсолютной пассивностью.

Одним из наиболее радикальных критиков господствующей в воспитательных учреждениях догматической образовательной среды был Ж.-Ж. Руссо<sup>13</sup>. Проектируя среду для своей системы воспитания, он стремился обеспечить свободу развития ребёнка. Слово «свобода», пожалуй, одно из наиболее употребляемых в его произведении. Он делает акцент на том, что индивидуальные ценности должны рассматриваться выше общественных.

Ж.-Ж. Руссо в своей педагогической системе отстаивает ещё одну важнейшую идею: воспитатель должен подстраиваться к воспитаннику, не ограничивать свободу детей, а только быть всегда рядом и «помогать им и восполнять для них недостаток разума или силы», когда у детей действительно возникают серьёзные проблемы или им грозит реальная опасность; «давать детям больше истинной свободы и меньше власти». Для Ж.-Ж. Руссо очень важно, чтобы среда, в которой воспитывается ребёнок, с ранних лет способствовала развитию в нём ощущения личностной свободы; чтобы в этой среде сформировался человек, который, став взрослым, «не будет уже нуждаться в ином руководителе, кроме самого себя». В педагогической системе Ж.-Ж. Руссо воспитание, безусловно, носит индивидуальный характер, он призывает воспитателя тщательно заниматься развитием «особых дарований

каждого ребёнка: нужно с ними хорошо ознакомиться, чтобы знать, какой нравственный режим пригоден для них».

Таким образом, анализ спроектированной Ж.-Ж. Руссо образовательной среды по оси «свобода — зависимость» не оставляет сомнений в ориентации на «свободу» ребёнка.

Более сложен анализ педагогики Ж.-Ж. Руссо, проводимый по оси «активность — пассивность». Так, например, Ж.-Ж. Руссо неоднократно подчёркивает мысль о недопустимости наказаний. Однако более тщательное рассмотрение проблемы показывает, что всё-таки наказания — принципиально важный элемент его педагогической системы. Приём, который предлагает Ж.-Ж. Руссо, заключается в том, что ребёнка наказывает непосредственно как бы не сам воспитатель, а «естественные последствия их дурного поступка». При этом такого рода опосредованные наказания могут быть достаточно жёсткими, хотя, скорее, носят эпизодический характер, а вовсе не служат фоном, на котором протекает воспитательный процесс. Его педагогика в целом направлена на развитие инициативности ребёнка, которому придаётся принципиальное значение. Ж.-Ж. Руссо делает акцент скорее на практическую сторону воспитания, нежели на творческую. Наиболее полезными занятиями для ребёнка он считал земледелие и столярное ремесло.

Таким образом, рассмотрение образовательной среды, предлагаемой Ж.-Ж. Руссо, по оси «активность — пассивность» показывает ориентацию на «пассивность» ребёнка (наличие наказаний и отсутствие стимулирования творчества). В то же время «пассивность» здесь не является столь чётко выраженной, как, например, в системе Я.А. Коменского. Среда, спроектированная Ж.-Ж. Руссо, может быть определена как *безмятежная среда пассивной свободы*.

<sup>13</sup> Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Педагогическое наследие. Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. — М.: Педагогика, 1989. — 416 с.

Формируемая личность воспитанника может быть охарактеризована как относительно свободная, но крайне пассивная.

Свою попытку изменить традиционную воспитательную систему предпринял и другой реформатор образования И.Г. Песталоцци<sup>14</sup>. В отличие от романтика Ж.-Ж. Руссо он спроектировал жёстко прагматически ориентированную среду, которая при всей внешней контрастности со средой Ж.-Ж. Руссо, однако, также классифицируется нами как среда безмятежного типа. Причём если Ж.-Ж. Руссо сумел обеспечить по крайней мере некоторую свободу для личностного развития, то в системе И.Г. Песталоцци нет и этого. Среда, спроектированная им, в итоге формирует полную социальную пассивность воспитанника. Даже организация пространственно-предметной среды в системе И.Г. Песталоцци полностью ориентирована на то, чтобы «подчинить воспитание бедных духу индустрии, соединить промышленность с воспитательными учреждениями». Таким образом, идея И.Г. Песталоцци заключалась в создании особого образовательного комплекса, состоящего из школы-интерната, фабрики и сельскохозяйственных угодий. Однако речь здесь не идёт о производственном воспитании в русле стратегии развития человеческого капитала, как она понимается А.Н. Кушниром, в плане воспитания «аристократов духа»<sup>15</sup>, понимающих труд как радость созидания и самореализации. В системе И.Г. Песталоцци формируется человек, который не готов бороться за свою лучшую долю, в этом смысле он абсолютно пассивен. Теряется даже его относительная изначальная свобода, он становится зависимым от своих начальников, надеясь больше на их добрую волю и гуманность, нежели на самого себя.

<sup>14</sup> Песталоцци И.Г. Письма г-на Песталоцци к г-ну Н.Э.Ч. о воспитании бедной сельской молодёжи // Педагогическое наследие. Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. — М.: Педагогика, 1989. — 416 с.

<sup>15</sup> Кушнир А.М. Концептуальный очерк образовательной стратегии на основе теории человеческого капитала и проблема правовой регламентации производственного (правового) воспитания / А.М. Кушнир, А.Б. Вифлеемский // Народное образование. — 2018. — № 5. — С. 8.

Таким образом, можно констатировать, что в образовательных системах как Ж.-Ж. Руссо, так и И.Г. Песталоцци оказалась недооценённой проблема развития активности воспитанников. Спроектированные ими образовательные среды не содержали соответствующего комплекса развивающих возможностей, что в итоге привело к низкой социальной адаптивности воспитываемой личности, практически даже не способной стремиться к самореализации, творчеству, борьбе за свои идеалы и т.д.

Полной противоположностью безмятежной среде является **карьерная среда**, в которой успешно решается проблема развития активности личности — проблема, которая оказалась неразрешимой в условиях догматической и безмятежной сред.

Формирование активной личности как первостепенная задача рассматривается, например, в педагогическом трактате Дж. Локка<sup>16</sup>, который разрабатывал образовательную среду для тех, «кто желает играть какую-либо роль в мире», т.е. для молодых людей из высшего света, призванных сделать карьеру и управлять обществом. Социальный заказ требовал от педагогики Дж. Локка воспитания активной личности, стремящейся к успеху и признанию, готовой к упорной борьбе, способной принимать решения и брать на себя ответственность.

Прежде всего следует отметить резкое неприятие Дж. Локком наказания как воспитательного метода, поскольку «такой род рабской дисциплины создаёт рабский характер». Принципиальное значение придаётся развитию в юном джентльмене такого качества как инициативность. В воспитательном процессе важнее всего не научить ребёнка чему-либо, а «возбудить в ребёнке желание научиться всему, чему бы вы хотели его научить». Дж. Локк призывает педагогов бережно относиться к про-

<sup>16</sup> Локк Дж. Мысли о воспитании // Педагогическое наследие. Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. — М.: Педагогика, 1989. — 416 с.

явлению детьми какой-либо инициативы, обусловленной их естественной активностью; он подчёркивает, что мудро и тонко стимулировать детскую инициативу гораздо важнее, чем заставлять детей выполнять какие-либо обязательные задания. Не менее серьёзно рассматривается Дж. Локком и проблема развития творческих способностей, возможности развития которых связываются прежде всего с освоением каких-либо ремёсел и искусств. Творческая деятельность — важнейший фактор, развивающий личность в целом. Такая деятельность приучает *«добиваться того, что им нужно, собственными силами и собственным трудом»*.

Таким образом, рассмотрение образовательной среды, предлагаемой Дж. Локком, по оси «активность — пассивность» однозначно отражает её ориентацию на «активность» ребёнка. В то же время анализ показывает, что приоритеты, расставленные Дж. Локком по оси «свобода — зависимость», не столь однозначны.

В противоположность позиции Ж.-Ж. Руссо, по мнению Дж. Локка, молодой человек должен быть воспитан так, чтобы сознавать свою гражданскую ответственность. Спроектированная Дж. Локком среда способствует развитию прежде всего нравственных качеств личности, которым он придавал первостепенное значение. Дж. Локк был сторонником того, что дети с ранних лет должны учиться подчиняться своим воспитателям. Однако *«по мере того как они будут подрастать и подрастут настолько, чтобы руководствоваться своим разумом, строгость управления будет мало-помалу (в той мере, в какой они будут заслуживать) смягчаться»*. Отметим также, что один из наиболее часто употребляемых Дж. Локком глаголов — «заставляйте». Дж. Локк был категорическим сторонником индивидуального воспитания. Образованием джентльмена должен заниматься специальный воспитатель, которому следует быть весьма внимательным к индивидуальности своего воспитанника.

Таким образом, рассмотрение образовательной среды, предлагаемой Дж. Локком, по оси «свобода — зависимость» показывает её ориентацию в сторону «зависимости» (приоритет общественных ценностей и авторитарное управление детьми). В то же время «зависимость» здесь не столь чётко выражена, как, например, в сис-

теме Я.А. Коменского, благодаря ориентации на индивидуальный характер воспитания. Среда, спроектированная Дж. Локком, может быть классифицирована как **карьерная среда зависимой активности**. В такой среде развивается активная личность, которая ориентируется на собственный упорный труд для достижения высокого общественного положения.

Совершенно другая среда, которая тем не менее по ключевым диагностическим признакам может быть также классифицирована как карьерная, была спроектирована А.С. Макаренко. Вся педагогическая система А.С. Макаренко<sup>17</sup> ориентирована на абсолютный приоритет общественных ценностей, предусматривает широкие полномочия детского самоуправления. Решения детского самоуправления формально обязательны для исполнения всеми, в том числе и педагогами, и руководителем учреждения. Однако за этими решениями стоит железная воля педагога, точка зрения которого в итоге и проводится через соответствующий орган самоуправления под видом коллективного мнения воспитанников: *«Настроение и решение общего собрания необходимо хорошо готовить... Подготовка общих собраний, обработка отдельных выступлений, организация общественного мнения должны составлять главную работу педагогического коллектива»*. Диктат воспитателя — неотъемлемый элемент педагогической системы А.С. Макаренко. Практически он ставит вопрос даже не о диктате воспитателей над воспитанниками, а о диктате директора образовательного учреждения над всей системой функционирования образовательной среды.

Таким образом, анализ образовательной среды, спроектированной А.С. Макаренко, по оси «свобода — зависимость» не оставляет сомнений в её ориентации на «зависимость» ребёнка.

<sup>17</sup> Макаренко А.С. Воспитание гражданина / сост. Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова. — М.: Просвещение, 1988.



В педагогической системе А.С. Макаренко метод наказания занимает важное место: *«Наказание — это не только право, но и обязанность в тех случаях, когда наказание необходимо»*. А.С. Макаренко рассматривал развитие инициативности воспитанников в контексте коллективного воспитания. Если инициатива ребёнка была направлена на достижение личных целей, то она не могла встретить педагогической поддержки. В то же время инициатива воспитанника, связанная с коллективными интересами, обязательно получала такую поддержку. Была разработана целая педагогическая система развития инициативности воспитанников. А.С. Макаренко также чётко понимал важность и необходимость организации самых разнообразных возможностей для развития творчества, прежде всего связывая творчество с трудовым воспитанием.

Таким образом, анализ среды, спроектированной А.С. Макаренко, по оси «активность — пассивность» показывает её ориентацию на «активность» ребёнка (развитие инициативы и творчества воспитанников). В то же время развитие «активности» в определённой степени сдерживается благодаря широкому применению метода наказаний. Образовательная среда, спроектированная А.С. Макаренко, может быть классифицирована как **карьерная образовательная среда активной зависимости**.

Совершенно особая среда была спроектирована Я. Корчаком<sup>18</sup>. По отношению к приоритетам интересов личности или общества в образовательном процессе Я. Корчак, так же как и Ж.-Ж. Руссо, твёрдо стоит на позиции приоритета личности. Воспитателям следует тщательно и всесторонне изучать детей для того, чтобы педагоги могли наиболее эффективно помогать детскому развитию, творчески подстраиваясь под этот процесс. Я. Корчак всегда выступал как сторонник индивидуального воспитания, которому он придавал первостепенное значение в своей педагогической системе. Следует отметить, что в отличие от Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо, которые также

были сторонниками индивидуального воспитания и считали целесообразным проводить его в определённой социальной изоляции (один воспитатель + один воспитанник), Я. Корчак сумел организовать процесс индивидуального воспитания в групповой среде. Ему удалось органично синтезировать *индивидуальное содержание* воспитательного процесса с его *коллективной формой*, в результате чего детский коллектив не выступал препятствием развития личностной свободы отдельного ребёнка.

Таким образом, анализ образовательной среды, спроектированной Я. Корчаком, по оси «свобода — зависимость» не оставляет сомнений в её ориентации на «свободу» ребёнка.

Я. Корчак крайне отрицательно относился к любым формам наказания ребёнка. Кодекс товарищеского суда, действующего в детском доме, начинался следующей преамбулой: *«Если кто-нибудь совершил проступок, лучше всего его простить в надежде, что он исправится»*. Среда, созданная Я. Корчаком, ориентирована на развитие инициативы и самостоятельности каждого ребёнка. Он, как и Дж. Локк, считал, что ни в коем случае нельзя ограничивать детскую активность, что эта естественная активность ребёнка является важнейшим фактором его личностного развития. Я. Корчак подчёркивает, что особенно эффективным средством развития инициативы могут быть детские собрания, если они проходят в «чистой и достойной моральной атмосфере»: *«Ребёнок должен знать, что он может взять слово, что это стоит делать, что это не вызовет гнева или неприязни, что его поймут»*. В отличие от А.С. Макаренко, считавшего, что «подготовка общих собраний, обработка отдельных выступлений, организация общественного мнения должны составлять главную работу педагогического коллектива», Я. Корчак был убеждён, что *«нет более бессмысленной комедии, чем нарочито подстроенные выборы и голосования с заранее известным результатом»*. В отличие от Я.А. Коменского, предлагавшего следить за тем, чтобы воспитанники

<sup>18</sup> Корчак Я. Как любить ребёнка // Педагогическое наследие. — М.: Педагогика, 1990.

не читали никаких других книг, кроме учебных, и Ж.-Ж. Руссо, считавшего книги «наибольшим злом» для ребёнка, Я. Корчак предоставлял детям полную инициативу в выборе книг для чтения. Точно так же Я. Корчак (в отличие от А.С. Макаренко) предоставлял воспитанникам полную инициативу в использовании заработанных денег. Развитие творческих способностей ребёнка также занимало важное место в педагогической системе Я. Корчака. Детское творчество связывалось им (как и Дж. Локком) с искусством, конструированием, игрой.

Таким образом, анализ среды, спроектированной Я. Корчаком, по оси «активность — пассивность» чётко показывает её ориентацию на «активность» ребёнка. Данная среда может быть классифицирована как **творческая образовательная среда**. Эта среда в наибольшей степени обеспечивает возможность развития свободы и активности ребёнка.

Результаты сравнительного историко-педагогического анализа сред развития личности по критерию их направленности на обеспечение свободной активности ребёнка как основы

психологической продуктивности представлены в таблице.

### Выводы

1. Выполнение системой общего образования своей социальной миссии невозможно без обеспечения продуктивности учащихся как необходимого условия развития их человеческого капитала.
2. Осуществление трудового, в том числе производственного, воспитания может обеспечить продуктивность учащихся только в условиях образовательных сред, направленных на стимулирование их личностной активности, т.е. в условиях творческого и карьерного типов среды.
3. В качестве примеров проектирования и организации творческого и карьерного типов среды может быть рассмотрено наследие таких педагогов-классиков, как А.С. Макаренко, Я. Корчак и Дж. Локк.

### Результаты сравнительного историко-педагогического анализа сред развития личности

Педагог-классик	Приоритет интересов	Кто подстраивается	Тип воспитания	Доминирующая ось	Отношение к наказаниям
Коменский	Общества	Ребёнок	Групповое	Зависимость	Положительное
Руссо	Личности	Педагог	Индивидуальное	Свобода	Применяются
Песталоцци	Личности	Педагог	Индивидуальное	Свобода	Применяются
Локк	Общества	Педагог	Индивидуальное	Зависимость	Отрицательное
Макаренко	Общества	Ребёнок	Групповое	Зависимость	Положительное
Корчак	Личности	Педагог	Индивидуальное в группе	Свобода	Отрицательное
Педагог-классик	Поддержка инициативы	Поддержка творчества	Доминирующая ось	Тип среды	Потенциал продуктивности
Коменский	Нет	Нет	Пассивность	Догматическая	Низкий
Руссо	Есть	Нет	Пассивность	Безмятежная	Отсутствует
Песталоцци	Нет	Нет	Пассивность	Безмятежная	Низкий
Локк	Есть	Есть	Активность	Карьерная	Высокий
Макаренко	Есть	Есть	Активность	Карьерная	Высокий
Корчак	Есть	Есть	Активность	Творческая	Высокий

4. Сама по себе организация производственной (трудовой) деятельности вне личностно-развивающего эколого-педагогического (средового) контекста не обеспечивает условий для продуктивности учащихся как основы развития

их человеческого капитала. В качестве соответствующих педагогически неэффективных примеров могут быть рассмотрены подходы таких педагогов-классиков, как И.Г. Песталоцци и Я.А. Коменский. **НО**

## **Historical And Pedagogical Analysis Of Formation Potential The Productivity Of The Individual In Educational Environments**

**Vitold A. Jasvin, doctor of psychology, Professor of psychology Department Institute of pedagogy and psychology of education, Moscow**

**Abstract:** *The concept of «personal productivity» in the context of human capital development. Comparative historical and pedagogical analysis of the potential for the formation of personal productivity in educational environments, designed by a number of classical teachers. The productivity of students to the greatest extent in pedagogical models A.S. Makarenko, J. Korczak and J. Locke, since they are aimed at stimulating the creative activity of the individual.*

**Keywords:** *ecological pedagogical (environmental) approach, personality development environment, typology of educational environments, personal productivity, human capital, historical and pedagogical analysis.*

### **Ispol'zovannye istochniki:**

1. Kozlov N.I. Psikhologos. Entsiklopediya prakticheskoy psikhologii [Tekst] / N.I. Kozlov. — M.: Eksmo. — 2016. — 752 s.
2. Tolkovyy slovar' po psikhologii [Elektronnyy resurs]. — 2013. [https://psychology\\_dictionary.academic.ru/](https://psychology_dictionary.academic.ru/)
3. Organizatsiya produktivnogo obrazovaniya: soderzhanie i formy, razmyshleniya i rekomendatsii: Kniga dlya pedagoga / Avt.-sost. N.B. Krylova // Seriya nauchno-metodicheskikh izdaniy «Novyye tsennosti obrazovaniya». — 2008. — № 3. — 158 s.
4. Tam zhe. — S. 47.
5. Kushnir A.M. Glavnyy defekt rossiyskogo obrazovaniya, ili Zache m nuzhny proizvodstvennyye tekhnoparki i detsko-vzroslyye obrazovatel'nyye proizvodstva v shkole? // Narodnoye obrazovaniye. — 2012. — № 11. — S. 11–18.
6. Kushnir A.M. Kontseptual'nyy ocherk obrazovatel'noy strategii na osnove teorii chelovecheskogo kapitala i problema pravovoy reglamentatsii proizvodstvennogo (pravovogo) vospitaniya / A.M. Kushnir, A.B. Vifleyemskiy // Narodnoye obrazovaniye. — 2018. — № 5. — S. 7–25.
7. Kushnir A.M. «Nasha novaya shkola» ne sovsem nasha i vovse ne novaya // Narodnoye obrazovaniye. — 2010. — № 7. — S. 9–20.
8. Yasvin V.A. Ekologicheskaya psikhologiya obrazovaniya kak napravleniye psikhologo-pedagogicheskoy nauki // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Pedagogika i psikhologiya». — 2013. — № 4 (26). — S. 42–49.
9. Yasvin V.A. Shkol'naya sreda kak predmet izmereniya: ekspertiza, proyektirovaniye, upravleniye. — M.: Narodnoye obrazovaniye. — 2019. — S. 94.
10. Korchak Ya. Kak lyubit' rebonka / Pedagogicheskoye naslediyе. — M.: Pedagogika, 1990. — S. 19–174.
11. Yasvin V.A. Psikhologicheskoye modelirovaniye obrazovatel'nykh sred // Psikhologicheskyy zhurnal. — 2000. — T. 21. — № 4. — S. 79–88.
12. Komenskiy Ya.A. Velikaya didaktika // Pedagogicheskoye naslediyе. Ya.A. Komenskiy, D. Lokk, Zh.-Zh. Russo, I.G. Pestalotstsi. — M.: Pedagogika, 1989.
13. Russo Zh.-Zh. Emil', ili O vospitanii // Pedagogicheskoye naslediyе. Ya.A. Komenskiy, D. Lokk, Zh.-Zh. Russo, I.G. Pestalotstsi. — M.: Pedagogika, 1989. — 416 s.
14. Pestalotstsi I.G. Pis'ma g-na Pestalotstsi k g-nu N.E.CH. o vospitanii bednoy sel'skoy molodezhi // Pedagogicheskoye naslediyе. YA.A. Komenskiy, D. Lokk, ZH.-ZH. Russo, I.G. Pestalotstsi. — M.: Pedagogika, 1989. — 416 s.
15. Kushnir A.M. Kontseptual'nyy ocherk obrazovatel'noy strategii na osnove teorii chelovecheskogo kapitala i problema pravovoy reglamentatsii proizvodstvennogo (pravovogo) vospitaniya / A.M. Kushnir, A.B. Vifleyemskiy // Narodnoye obrazovaniye. — 2018. — № 5. — S. 8.
16. Lokk Dzh. Mysli o vospitanii // Pedagogicheskoye naslediyе. YA.A. Komenskiy, D. Lokk, Zh.-Zh. Russo, I.G. Pestalotstsi. — M.: Pedagogika, 1989. — 416 s.
17. Makarenko A.S. Vospitaniye grazhdanina / sost. R.M. Beskina, M.D. Vinogradova. — M.: Prosveshcheniye, 1988.
18. Korchak Ya. Kak lyubit' rebonka // Pedagogicheskoye naslediyе. — M.: Pedagogika, 1990.