

СОДЕРЖАНИЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ШКОЛЫ ЗНАНИЙ К ШКОЛЕ КУЛЬТУРЫ



Александр Новиков,
академик РАО

Уже более 40 лет, начиная с 1957 года, советская, а затем российская школа находится в непрерывной лихорадочной череде «реформ». Действительно, можно вспомнить «реформы» 1957-го, 1964-го, 1968-го, 1984-го, 1988-го, 1991–1992-х годов, не говоря уже о менее масштабных деформациях общеобразовательной школы. И в последние годы постоянно предпринимаются попытки направить школу по пути новой «реформы» под такими красивыми названиями, как «продолжение реформы образования», «переход общеобразовательной школы на 12-летний срок обучения», «проведение широкомасштабного эксперимента по переходу на новую структуру и содержание образования», «модернизация образования» и т.д. Но каждая «реформа», как бы она ни называлась, преследует одну цель — *«совершенствование» содержания школьного образования.*

Реформы, по существу ничего не меняя в строении здания и всего уклада школы, подобны «латанию тришкиного кафтана». Понятно, что они вызывают раздражение и всего педагогического корпуса из-за необходимости осваивать очередные новые программы, и всего общества, которое не видит результатов реформ.

Школьные реформы постоянно проводятся не только в России, но и в других странах. Необходимость реформирования школы вызвана объективной причиной: переходом мирового сообщества в принципиально иную, так называемую постиндустриальную эпоху своего существования (об этом подробно написано в книге автора «Российское образование в новой эпохе». М., 2000). Почему же все школьные «реформы» как у нас в стране, так и за рубежом оказываются в конечном счёте безрезультатными? Попробуем разобраться в причинах этого явления.

Начиная с эпохи Возрождения, наука, отодвинув на задний план религию, заняла ведущую позицию в мировоззрении человечества. Наука стала высшим авторитетом и критерием истинности. Примерно тогда же, благодаря книгопечатанию, начала развиваться массовая школа, которая в этих условиях формировалась как «школа знаний». И этому было подчинено *содержание* школьного образования: «Основная образовательная задача школы — обеспечить активное, сознательное, прочное и систематическое усвоение школьниками основ наук» (*Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М., 1972*) — это типичные взгляды авторов учебников педагогики и педагогической психологии, бытовавшие до недавнего времени...

Но за последние десятилетия роль науки (в самом широком смысле) существенно изменилась по отношению к общественной практике (также понимаемой в широком смысле). *Триумф науки миновал.* С XVIII века до середины прошлого XX века открытия в науке следовали одно за другим, а практика следовала за наукой, «подхватывая» эти открытия и реализуя в общественном производстве — как материальном, так и духовном. Но постепенно наука стала всё больше «переключаться» на технологическое совершенствование практики: понятие «научно-техническая революция» сменилось понятием «технологическая революция», а вслед за этим появилось понятие «технологическая эпоха». Если раньше в ходу были теории и законы, то теперь — модели, характеризующиеся многозначностью возможных решений проблем (в том числе, к примеру, многозначностью возможных альтернативных образовательных систем). Очевидно, что работающая модель полезнее отвлечённой теории.

Исторически известны два основных подхода к научным исследованиям. Автором первого является Галилео Галилей. Цель науки, с его точки зрения, — установление



порядка, лежащего в основе явлений, чтобы представлять возможности объектов, порождённых этим порядком, и, соответственно, открывать новые явления. Это так называемая «чистая наука», теоретическое познание.

Автором второго подхода был Фрэнсис Бэкон. О нём вспоминают гораздо реже, хотя сейчас возобладали именно его точка зрения: «Я работаю, чтобы заложить основы будущего процветания и мощи человечества. Для достижения этой цели я предлагаю науку, искусную не в схоластических спорах, а в изобретении новых ремёсел...» Наука сегодня идёт именно по пути технологического совершенствования практики.

Изменение роли науки в жизни людей требует и изменений в подходах к построению содержания общего образования. Если раньше в его основе лежали исключительно научные знания, то теперь *они должны стать лишь одним из компонентов, наряду с другими формами человеческого сознания*. Научный тип образования должен смениться другим, новым типом. Назвать его пока затруднительно, возможно, это будет *технологический тип*.

Коренным образом изменилась и идеология человечества. Ведь начиная с XVIII века, с эпохи Просвещения и на протяжении двухсот лет основной идеей, доминирующей силой и главным двигателем политики была вера в спасение человечества посредством справедливого общественного устройства — так называемая «идея общественного спасения». Эта идея непосредственно влияла и на построение содержания школьного образования. Например: «Знания — это результат познания объективного мира, т.е. коллективный опыт человечества, взятый в обобщённой форме» (Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. М., 1960). Тем самым полностью игнорировалось *личностное знание* и все другие *субъективные компоненты* человеческой культуры.

Но за двухсотлетнюю историю идея общественного спасения себя не оправ-

дала. *А это обстоятельство также меняет приоритеты в построении содержания образования, смещает акценты с общественных компонентов на личностные.*

Эти две общие, так сказать, глобальные причины, и вызывают необходимость изменить подходы к построению содержания школьного образования. Как же они конкретизируются?

Начиная с эпохи Возрождения, учёные определяли содержание образования — сперва университетского, а впоследствии и школьного. Исторически это было вполне оправдано: знанием владели только учёные, а среднее и высшее образование получала лишь очень незначительная часть населения, которая занималась умственным трудом. Всё остальное население занималось трудом физическим. Так вполне закономерно родился подход, который теперь называется *знаниевым*, когда в основе содержания образования — научные знания (умения и навыки в школе играли второстепенную роль, чаще всего туманную, малоопределённую). А поскольку научное знание всегда предметно (математика, физика, история, география и т.п.), то и всё содержание школьного образования строилось и поныне упорно строится на предметной основе. Ведь традиции сильны!

Так называемый «предметоцентризм» жизнеспособен именно потому, что к разработке содержания общего среднего образования и раньше, и теперь допускаются лишь две категории специалистов. Первая — это учёные. Причём представители только фундаментальных наук: математики, физики и т.д., чаще всего члены Российской академии наук. А эти учёные, естественно, предметники. Ведь в наше время не бывает «учёных вообще». Есть учёные-химики, учёные-математики, учёные-историки и т.д. Они отстаивают интересы своего предмета, не интересуясь другими. Вторая категория — это представители сферы образования: министерства и академии образования. В эту категорию людей также, в большинстве сво-





ём, входят «предметники». В результате получается, что программы и учебники, например, по физике разрабатывают учёные таким образом, как будто они всех школьников должны сделать профессиональными физиками, то же — по биологии, по химии и т.д. (вспомним хотя бы школьные учебники И.К. Кикоина и А.Н. Колмогорова). Поэтому в голове ученика не складывается целостного мировоззрения, а остаётся лишь обрывочная информация из разных школьных курсов. К тому же, эти сведения, не связанные с личностными интересами учащихся, с их дальнейшей практической деятельностью, быстро забываются.

Предметоцентризм стал источником ещё одного бедствия: постоянного стремления все учебные курсы втиснуть в учебные предметы. Поясню: учебный курс — это изучение основ наук как учебных предметов (истории, географии, математики и т.д.). Но наряду с учебными предметами существуют учебные курсы. Они направлены либо на овладение определёнными видами человеческой деятельности, например, физическая культура, труд, ранее бытовавшие в школе пение и рисование, либо на формирование убеждений и нравственных позиций школьников, например, литература. Так вот, с точки зрения представителей предметоцентризма, которые определяли и определяют содержание школьного образования, для *всех учебных курсов должны быть определены соответствующие, адекватные им предметные области научного знания: нет такой науки «литература», предмет надо построить так, чтобы он соответствовал литературоведению, филологии. Нет такой науки «рисование» — заменим на искусствоведение. Нет науки под названием «труд», но есть наука «технология» (хотя, строго говоря, технология как единая наука пока ещё не сформировалась, есть лишь отраслевые технологии — технология машиностроения, химическая технология и т.п.),*

поэтому учебный курс «трудовое обучение» заменили на некую туманную образовательную область «технология». И так далее.

Подводя итог разговору о традиционном «знанием подходе», можно с горечью констатировать, что все школьные «реформы», «полуреформы» и попытки «реформ» за последние сорок с лишним лет строились и строятся одинаково: формулируются общие, туманные и неконкретизированные цели очередной «реформы», а затем начинается делёж «пирога» учебного плана, т.е. попытки «предметников» ухватить как можно больший кусок учебных часов. Причём в эту брешь — между неопределёнными целями общего среднего образования и конкретным его содержанием — проникают такие конъюнктурные предметы, как «Правила дорожного движения», «Валеология», «Этика и психология семейной жизни», ОБЖ и т.п. (хотя в XX веке в школах появился всего один-единственный принципиально новый и объективно необходимый учебный курс — «Информатика»). А затем, когда «делёж пирога» закончен, *начинается на-полнение учебных курсов традиционным, принципиально ничего не меняющим содержанием.* В этом заключается первая причина тупика школьных «реформ» последних десятилетий.

Один из основных парадоксов общеобразовательной школы в том, что содержание обучения в ней почти целиком диктуется школой высшей. Это явление также имеет свои исторические объективные причины. Когда после Первой мировой и Гражданской войн началась индустриализация, страна остро нуждалась в дипломированных специалистах, поэтому всех учеников старшего звена общеобразовательной школы стали целиком ориентировать на подготовку в вузы. По сути, это продолжается до сих пор, изменились только пропорции. Так, если в 1922 году полную среднюю школу заканчивал один из ста 18-летних, то в 1950 году — пять из ста. И все они поступали в вузы. Однако и тогда специалистов не хватало. Положение изменилось к концу 50-х годов, когда в город хлынули миллионы семей, освобождённых от сталинского колхозно-крепостного права. К 1960 году полную среднюю школу оканчивал уже каждый второй 18-летний, а спустя 10 лет — три из четырёх. И школа стала не просто школой, а своего рода «подготовительными курсами» для поступления в вуз. *Это значит, что в ней учили и учат до сих пор не тому, что нужно в жизни, а тому, что необходимо для успешной сдачи вступительных экзаменов в вуз.* А вступительные экзамены при наличии конкурсов можно устроить только в форме проверки уровня знаний абитуриента, что не является показателем ни его профессиональных склонностей, ни волевых и нравственных качеств. Многолетней целенаправленной пропагандой попутно добились того, что поступившие в вуз стали считаться «элитой», людьми «первого сорта», а не поступившие — людьми «второго сорта». Между тем, при быстром количественном росте (за счёт столь же быстрого снижения качества подготовки)



вузы могли принять не более 20% молодёжи. Конкурсы возросли до астрономических размеров. И, таким образом, миллионы молодых людей начинали взрослую жизнь с жесточайшего разочарования. *Но для каждой средней школы одним из главных показателей, если не главным, было и остаётся до сих пор количество выпускников, поступивших в вузы.*

В последние годы мы наблюдаем резкий рост потребности молодёжи в образовании, в том числе высшем. И это, безусловно, отрадно. Но вся беда в том, что *вузы по-прежнему своими требованиями к вступительным экзаменам навязывают школе содержание общего образования.* И какие бы государственные стандарты, базисные учебные планы ни вводились в школу, она будет по-прежнему выполнять эту задачу. Парадокс ещё и в том, что в вузы по-прежнему поступает лишь около 20% молодёжи, может быть, чуть больше. Но в эту «гонку» втянуты все школьники без исключения!

По этой причине *содержание обучения в общеобразовательной школе всё больше специализируется, или, как стало принято говорить, профилируется для подготовки в соответствующие вузы.* И это профилирование спускается всё ниже, во всё более младшие классы. Невольно возникает вопрос: если школа даёт *общее* образование, то не должно ли оно быть *общим* (всеобщим) для всех?! Специализированное, профильное общее — это нонсенс! Такой же, как «сухая вода» или «обезжиренное масло». Профильным, специализированным может быть либо профессиональное образование, либо дополнительное.

Появление и стремительное развитие таких инновационных образовательных учреждений, как гимназии и общеобразовательные лицеи, также обусловлено стремлением подготовить учащихся к поступлению в вузы — каждое из этих образовательных учреждений чётко ориентировано на соответствующий профиль высших учебных заведений.

Может сложиться впечатление, что я хочу обвинить вузы: какие плохие там сидят «дяди» и «тёти» — коверкают общеобразовательную школу. Вовсе нет. Вузы действуют в соответствии с традиционно установленным порядком перехода выпускников средних общеобразовательных учреждений в высшие учебные заведения. Но давление высшей школы на школу общеобразовательную разом прекратится, если Законом РФ «Об образовании» будет предусмотрено создание независимых аттестационных служб. Сейчас роль такой независимой службы выполняет Единый государственный экзамен. Но к разработке содержания ЕГЭ ни в коем случае нельзя привлекать представителей вузов! Это станет ещё одним шагом школы на пути к самостоятельной, самооценной ступени системы народного образования.

Мы рассмотрели вторую причину тупика многочисленных школьных «реформ». Но есть ли выход из этого тупика? Да, есть. Новой эпохе, в которую перешло человечество, нужны новая организация, структура и содержание образования. В постиндустриальном обществе не могут быть востребованы прежние, традиционно сложившиеся подходы. Нужны новые. В чём же они заключаются?

Рассмотрим сначала, что это такое — *общее образование*? Пожалуй, наиболее удачно и полно его суть может быть раскрыта содержанием понятия «общий» по Словарю русского языка С.И. Ожегова. Там оно имеет шесть значений: 1. Принадлежащий, свойственный всем, касающийся всех. 2. Производимый, используемый совместно. 3. Свойственный кому-нибудь одновременно с кем-нибудь другим, взаимный. 4. Целый, весь. 5. Касающийся основ чего-нибудь. 6. Содержащий только самое существенное, без подробностей.

Если следовать этому определению, то содержание общего образования должно быть принадлежностью всех людей (первое значение); позволять людям понимать друг друга, даже имея разные специ-





альности и согласовывать, координировать свои действия (второе и третье значение); оно должно давать человеку целостную, полную картину мира и своего места, своей роли в этом мире (четвёртое значение), раскрывая при этом основы человеческой культуры (пятое значение), не вдаваясь в подробности (шестое значение).

Важно осознать, что в нынешних условиях общее образование необходимо всем членам общества, людям всех профессий и специальностей, а не только «избранным», поступающим в вузы. *В новом обществе* людям нужен тот базис, который, во-первых, позволит понимать друг друга, а во-вторых, может служить основой для развития созидательных возможностей каждого человека, его самовыражения и самореализации в разнообразных, динамично изменяющихся сферах деятельности. Ведь известно, что в условиях рыночной экономики каждому человеку приходится не только часто менять место работы, но и профессию (в среднем 5–6 раз на протяжении трудовой жизни).

Поэтому общее образование должно быть общим для всех. Любая специализация, профилизация школы, тем более ранняя, ведёт к сужению возможностей личности, к «профессиональному идиотизму», по выражению К. Маркса¹.

Но если общее образование должно быть *для всех*, то и определять его структуру и содержание должно всё общество, а не группа ведомственных специалистов — учёных и работников образования. В комиссии по разработке содержания общего среднего образования должны входить и директора заводов, и бизнесмены, и инженеры, и врачи, т.е. представители всех сфер человеческой деятельности и общественной жизни. *Только совместными усилиями может быть*

определён необходимый обществу инвариант общего образования, которое, сохранив свой уровень, будет иметь практико-ориентированную, деятельностьную (а не академическую) направленность.

В противоположность знающему подходу, предметоцентризму около тридцати лет назад В.В. Краевский, И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин выдвинули концепцию «*культурологического подхода*», рассматривающую содержание общего среднего образования как «педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре (разумеется, не по объёму), человеческой культуре во всей её структурной полноте» (Краевский В.В. Содержание образования: вперёд к прошлому. М.: Педагогическое общество России, 2000). Этот прогрессивный, вполне современный культурологический подход получил широкое признание. Но до его реализации дело никак не доходит. Почему? По одной причине: для этого необходимо решить три проблемы — концептуально-философскую, технологическую и психолого-педагогическую. А к этому пока ещё никто не приступал.

Концептуальная проблема заключается в необходимости разобраться — что же такое человеческая культура и как она должна быть отражена в содержании школьного образования. Культура в самом широком смысле включает как *объективные* предметные результаты деятельности людей (машины, технические сооружения, результаты познания, произведения искусства, нормы права и морали и т.д.), так и *субъективные* человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности (знания и умения, профессиональные навыки, уровень интеллектуального, эстетического и нравственного развития, мировоззрение, способы и формы взаимного общения людей (Философский энциклопедический словарь. М., 1983).

Предметные результаты деятельности человечества (первый, *объективный компонент культуры*) *отражаются в формах общественного сознания: язык, обыденное сознание², политическая идеология, право, мораль, религия, искусство, наука, философия.* Всё это в содержании школьного образования должно быть представлено *равнозначно* (за исключением, возможно, религии). Хотя по объёму формы общественного сознания могут сильно различаться — например, изучение основ наук, естественно, потребует большего учебного времени, чем, к примеру, изучение основ права или освоение проблем обыденного сознания. И все эти формы общественного сознания в структуре учебного процесса должны быть отражены *рядоположенно*. К сожалению, в условиях современного образования — неизжи-

¹ Парадоксально, что в последнее время в России стало неприличным ссылаться на этого классика, в то время как любой западный учёный в области общественных, гуманитарных наук считает неприличным на него не сослаться.

² Обыденное сознание формируется в процессе обучения. «Мама мыла раму» — это не только обучение чтению, но и освоение обыденного (житейского) сознания. Обыденное сознание формируется также при чтении художественной литературы и т.п. Интересно отметить, что исследованием формирования этого компонента общественного сознания у школьников, насколько мне известно, никто из учёных не занимался.



ваемой «знаниевой парадигмы» и предметности — этого не происходит.

Второй компонент культуры — субъективные человеческие силы и способности. Они выражаются в различных, чувственных знаниях, которые не передаются словами (понятиями), в умениях, навыках, в развитии тех или иных индивидуальных способностей, в личностных смыслах, в мировоззрении каждого человека и т.д. Этот субъективный компонент человеческой культуры ещё более проблематичен в содержании современного школьного образования. Умения, навыки, уровень развития способностей, личностные смыслы и т.д. для дидактики как раньше, так и теперь остаются «за кадром». Дидактика их признаёт, но говорит о них вскользь, нечётко и преимущественно декларативно. Не случайно! Это — традиционный отголосок «идеи общественного спасения», отголосок известных девизов, например, «общественные интересы выше личных» и т.п. Ещё в 40-х годах прошлого века замечательный советский психолог С.Л. Рубинштейн писал: «...из учения о действительности, бытии выпадает человек. Он, очевидно, идёт только по ведомству исторического материализма — как носитель общественных отношений; как человек он — нигде». Но с тех пор в дидактике ничего не изменилось — отражение *субъективных компонентов человеческой культуры в содержании школьного образования по-прежнему остаётся tabula rasa.*

Одно из возможных решений этой проблемы — отражения субъективных компонентов человеческой культуры

в содержании общего среднего образования — распространённый сегодня в образовательной среде *компетентный подход.* Он базируется на концепции компетенций как основе формирования у учащихся способностей решать важные практические задачи. Предполагается, что «компетентность» — это самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретённом учебном и жизненном опыте, ценностях и склонностях ученика³.

Компетентный подход позволяет, в частности, совершенно по-другому строить цели и содержание образования. Например, А.В. Баранников так формулирует содержание «ключевых компетенций»:

— *Учебные компетенции:* организовывать процесс учения и выбирать собственную траекторию образования; решать учебные и проблемы самообразования; извлекать выгоду (пользу) из образовательного опыта и т.д.

— *Исследовательские компетенции:* находить и обрабатывать информацию; использовать различные источники; работать с документами и т.д.

— *Коммуникативные компетенции:* выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей; дискутировать и защищать свою точку зрения; понимать, говорить, читать и писать на нескольких языках; выступать публично; литературно выражать свои мысли и т.д. (Баранников А.В. Содержание общего образования / Компетентный подход. М., 2002).

Здесь я привёл лишь отдельные выдержки из полного набора ключевых

³ Действительно, «нет пророков в своём отечестве». В отечественной педагогике и психологии давным-давно была разработана теория формирования умений. Начиная с работ Е.А. Милеряна (70-е гг. XX в.), умения стали рассматриваться не в узком технологическом смысле, а как «сложные структурные образования, включающие чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные качества личности, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях её протекания» (этому, в частности, посвящена докторская диссертация автора статьи). Как видим, понимание умений несколько шире «компетенций». Но теория формирования умений оказалась невостребованной. В английском же языке аналога нашему понятию «умение» не существует. Когда образовательная практика столкнулась с проблемой деятельности направленности образования, российские авторы быстро подхватили термин «competence», используемый в англо-американской образовательной среде. Но, как сказал М.А. Булгаков устами своего героя: «мы говорим... на разных языках... но вещи, о которых мы говорим, от этого не меняются».



компетенций. Но, очевидно, этот компетентностный подход весьма перспективен — он может придать содержанию общего образования деятельностную, практико-ориентированную направленность. Необходимо, однако, предостеречь от абсолютизации этого подхода: он может продуктивно охватить лишь второй — субъективный — аспект содержания общего среднего образования.

«Технологическая» проблема заключается в необходимости заполнить брешь между общими (неконкретизированными) целями образования вроде «разностороннего развития личности» и наполнением каждого учебного курса и предмета конкретным содержанием. Прежде чем распределять часы учебного плана по школьным курсам, прежде чем разрабатывать сам учебный план, необходимо определить *конкретные цели* общего среднего образования: *что должен знать и уметь* выпускник школы, какой *опыт творческой деятельности* он должен приобрести, какие *качества личности* у него должны быть сформированы. Условно говоря, необходимо составить «модель развития личности выпускника школы». И только после этого переходить к решению вопросов о том, какими учебными курсами могут быть достигнуты те или иные конкретные цели и сколько для этого понадобится учебного времени.

Удивительно, что разработчики содержания общего среднего образования до сих пор этого не понимают. Ведь параллельно общему существует профессиональное образование, где всегда построение содержания обучения начиналось не с выделения часов на тот или иной учебный курс, а с разработки профессионально-квалификационной характеристики будущего специалиста. Причём разрабатывается она при участии различных отраслевых ведомств,

предприятий и т.д., а *утверждается не образовательным ведомством, а генеральным заказчиком — ведомством по труду*. Почему бы этот накопленный за многие десятилетия опыт не заимствовать при определении содержания общего среднего образования?

Психолого-педагогическая проблема заключается в том, что попытки выразить конкретные цели обучения, а вслед за этим разработать и содержание обучения на языке развития человека, освоения основ культуры наталкиваются на определённые трудности.

Во-первых, более или менее чётко программировать цели и содержание обучения мы можем пока только в понятиях «знать» и «уметь». А ориентация образования на формирование «человека культуры» обуславливает необходимость принципиально иного подхода: раскрывать цели и содержание образования не в понятиях «знание» и «умение», а в понятиях культуры — «интеллектуальная культура», «нравственная культура», «эстетическая культура», «информационная культура», «гуманитарная культура», «техническая культура» и т.д. При таком подходе цели и содержание образования перестают быть технократическими, отчуждёнными от человеческой сущности, они «приближаются» к человеку, становятся природосообразными, а «знания» и «умения» переходят из ранга стратегических понятий в ранг тактических. Кроме того, прежнее разграничение на содержательную сторону образования (выраженное в понятиях «знать» и «уметь») и процессуальную сторону учебного процесса по «реализации содержания» (формы, методы, средства обучения и т.д.) теряет смысл: в структуру содержания попадает и учебная деятельность, которая также становится содержательной основой образования.

Во-вторых, то, что принято было считать содержанием образования — учебный план и программа вместе с учебником составляют лишь проект содержания обучения. Этот проект в процессе его реализации неизбежно трансформируется под влиянием местных (региональных, национальных, производственных и др.) условий и опосредуется личностью учителя. Ведь один и тот же урок у разных учителей будет совершенно разным по содержанию. Поэтому важно определить не только, чему и как, но и *кто* будет учить. А это также требует серьёзной научной проработки.

Мы рассмотрели основные, на мой взгляд, проблемы построения содержания общего среднего образования в новых социально-экономических условиях. Решив эти проблемы, мы получим образование, которое будет соответствовать потребностям времени, социума и человека, что и придаст ему подлинно гуманный характер. **НО**