

ПАРИТЕТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ СМЫСЛОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ – УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ: ВЗГЛЯД ИЗ ИСТОРИИ

Н.В. Семенова

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск

Рассматривается проблема, разрешение которой является, на взгляд автора, гарантом эффективности образования в XXI в. – установление паритета индивидуальных и социальных сил личности и на этой основе – развитие в единстве индивидуальных и социальных смыслов образования для каждого обучающегося.

Ключевые слова: паритет, индивидуальные смыслы, социальные смыслы, образование, целостность личности.

Как показывает опыт общения с выпускниками школ, развитие различных сферы личности, не помогает им обрести индивидуальные и социальные смыслы жизни, деятельности и самого образования.

При этом под индивидуальным мы подразумеваем индивидуальные возможности человека, его физические, психологические, социальные особенности, его особый внутренний мир (начала), максимально глубокое раскрытие которых (превращение в реальные силы) не может быть осуществлено без социализации личности. Под социальным – меру развития человека как общественного существа, степень присвоения общественного опыта [10]. Индивидуализация и социализация – неразрывно взаимосвязанные компоненты единого процесса личностного развития, следствием чего становится его субъектность (способность быть субъектом – В.А. Петровский [7], Н.Е. Щуркова [12; 10], Д.И. Фельдштейн [11]).

Характер отношений индивидуального и социального может быть разным: доминирование, приоритет, акцент одного из этих начал личности. Но наиболее оптимальным Ш.А. Амонашвили, Б.М. Бим-Бад, В.И. Загвязинский, В.И. Максакова, А.В. Мудрик, Н.Е. Щуркова считают их паритет. Более того: установление паритетности соотношений индивидуального и социального в процессе образования Ш.А. Амонашвили и В.И. Загвязинский формулируют как педагогический закон [1]. При этом идея паритетности прочитывается как сохранение их равной ценности, – позиция, которая единственно может предотвратить нарушение целостности личности в ее «неслиянности» с обществом и одновременно «неотделимости» от него. Предпосылками паритетности индивидуальных и социальных сил детей в процессе их воспитания и обучения предполагаются: отношения к человеку как к ценности; взаимодействие педагогов и обучающихся; достоинство личности педагогов и уважение достоинства учащихся; признание субъектности каждого участника коллективной жизни; признание собственных прав и прав других людей, уважение их как ценности; личностно ценностное отношение к явлениям общественной жизни, ее атрибутам (права, обязанности, нормы, традиции, социальные институты); готовность и способность молодежи стать субъектом собственной жизни и принять на себя ответственность за жизнь общества и свою жизнь.

Решение перечисленных задач становится одним из важнейших, принципиальных условий подготовки детей к продуктивному взаимодействию в обществе и с обществом, взаимодействию, которое было бы продуктивным как для личности, так и для общества, к созданию антропоориентированного общества. Таких традиций в российском обществе нет. Это идеальная модель, стремление к которой, как высшей цели личностного совершенствования, может вывести человечество из того тупика, в который оно попало в ходе своего развития.

Особенности развития идеи соотношения индивидуальных и социальных сил при воспитании детей в педагогике России обуславливались переходом от обоснования паритетности личности и общества, индивидуального и социального – в дореволюционный период к идее и практике приоритетности общества над личностью, социального над индивидуальным – в послереволюционный период. Личность и общество, индивидуальное и социальное в личности рассматривались в российской педагогике дореволюционного периода с позиций их «неслиянности» и неразделимости, что утверждалось антропологической философией (рассматриваются как антиномия и дихотомия), а в педагогике обуславливалось принципом природосообразности (формулируется как принцип природосообразности). В педагогике послереволюционного периода общество, социальное, заняли приоритетную по отношению к личности, к ее индивидуальности позицию, а потому и в педагогике воспитание социальных сил стало преобладающим и оформилось в принцип социосообразности.

Проведенное автором статьи исследование [9] позволило выявить, что важнейшими условиями действительного достижения паритетности индивидуального и социального в процессе воспитания личности являются: обеспечение самопознания, самостоятельности, самобытности детей как источников и факторов сохранения индивидуальности личности в процессе ее отношений с обществом; организация разнообразных видов деятельности для приобретения детьми широкого социального опыта, дающего осознание связи блага собственной жизни с благом жизни множества людей, осознание взаимного принятия людьми обязанностей служения друг другу как необходимости; сохранность и осуществленность свободы личности ребенка в его естественной социальной жизни и в специально организованном педагогическом процессе; свободное и осознанное принятие детьми общих целей как личных, многочисленность и многообразие связей в процессе достижения этих целей, вызывающих чувство сопричастности общему, солидарности с ним и потребности поддерживать их; активность личности в ее восприятии влияния внешних факторов и отношениях с ними.

Образование должно объединить индивидуальное и социальное в личности. В этом видится резерв для преодоления технократизма в научно-педагогическом обосновании и организации образования и педагогического процесса. Утверждение этого взгляда возможно при переосмыслении содержания ключевых педагогических понятий, факторов, условий их действенности и т. п.

Человеческое измерение – это его индивидуальность и социальность во взаимодействии. Ориентир образования на то или иное – нарушение соразмерности.

Именно достижение паритета, как показывает анализ истории и современного состояния образования, следует рассматривать как важнейшее условие для развития человека, семьи, общества, государства и самого института образования. Именно эти направления подтверждаются в Законе «Об образовании в РФ» 2012 г., они же были заявлены в качестве главных ориентиров в Законе РФ «Об образовании» 1992 г.

Образование в данном контексте рассматривается в следующих ипостасях: как социокультурный институт и как человекообразующий, т. е. создающий неповторимый и целостный в своей многогранности образ человека, способного не только успешно адаптироваться к условиям внешнего мира, но, в большей степени, творчески преобразовывать и себя, и мир вокруг.

Как социокультурный институт образование является искусственным созданием разума и рук людей (общества, государства) для производства и воспроизводства поколений, адекватно воспринимающих окружающий мир, понимающих смысл событий и поддерживающих стабильность этого мира. Поэтому в своем содержании, организационных формах и методах образование всегда отражало представления взрослых (особенно правящих взрослых!) о том, что, какими способами, в какие сроки должны познать подрастающие поколения и какими они должны стать в интеллектуальном, нравственном, физическом отношении. В результате произошло отчуждение школы от ребенка и ребенка от школы. Эти явления критически оценивались в истории образования. Так, например, В.В. Розанов на рубеже XIX и XX вв. [6, с. 4] был убежден, что в искусственных условиях, лишь подражающих природе (природе познания, природе человека), невозможно выработать по-настоящему «живой организм». Причину он видел в том, что «все воспитание получило характер усвоения переданного, т. е. книжный» [6, с. 22]. В результате вместо восприятия с помощью собственных ощущений реальности, ее идей и качеств обучающиеся вынуждены воспринимать чужие ощущения, качества, идеи, предназначенные не для переживания и осмысления, а для механического усвоения в виде абстрактных правил. При этом сама действительность закономерно теряет интерес для них и не раскрываются социальные смыслы. Все это В.В. Розанов связывал с нарушением принципа индивидуальности. Сохранение же индивидуальных сил, этого «драгоценнейшего в человеке и в его творчестве» начала считал возможным только через «соприкосновение» индивидуальности учителя с индивидуальностью ученика [7, с. 92]. Подытоживая эти критические рассуждения, он замечал: «Каждое время имеет, в сущности, ту школу, которую оно заслуживает. Идеи в устройении ее так точно отвечают главному в нас, что каковы мы – так учим и воспитываем детей. Школа – это, скорее всего, симптом, показатель нашего внутреннего «я». Это пульс, который бьется тревожно, и мы ясно его нащупываем, когда болезнь схоронена еще глубоко внутри организма» [6, с. 168].

На негативные результаты пренебрежения индивидуальностью и ее

развитием, подавления в детях проявлений инициативы, самостоятельности, духовной самодеятельности указывал в начале XX в. В.М. Бехтерев: школа «под названием неудачников выбрасывает в наше общество недоразвитых лиц, неприспособленных к современным условиям общественной жизни» [1, с. 118].

В 1918 г., выступая по поводу проектов реформирования школы, В.В. Зеньковский убеждал работников образования в том, что вывести школу из тупика можно лишь через отказ от отвлеченного интеллектуализма как основного греха «школы учебы» и развитие у обучающихся всех форм активности, творчества. Особый акцент он делал на равнозначности социальных и индивидуальных сил. Эти направления работы он считал взаимосвязанными и взаимообусловленными [2, с. 334].

В 1921 г., уже после революции, в процессе реформирования школы, К.Н. Корнилов вновь отмечал, что, несмотря на реформирование, школа «по-прежнему влияла неблагоприятно как на физическую, так и психическую сторону учащихся: расшатывая здоровье, школа в своей исключительной погоне за знаниями своей мертвящей регламентацией всех проявлений жизни учащихся убивала в них дух творчества, инициативы и общности» [4, с. 349–350].

В высшей степени много и резко обсуждались недостатки образования в конце XX в. в связи с актуализацией идеи его гуманизации. В диссертационных советах России в целом, в диссертационном совете Дальневосточного государственного гуманитарного университета в частности (г. Хабаровск) защищены десятки диссертаций на эту тему. Главным смыслом исследований Хабаровских научных школ Л.Н. Куликовой и Л.А. Степашко стал поиск гуманных педагогических условий и средств, способствующих реализации гуманных целей в образовании.

Идея гуманизации образования выражена в концепциях и теориях «лично ориентированного обучения и воспитания», «антропоориентированного» и «антропоцентрированного» педагогического процесса. Но, к сожалению, практическая образовательная деятельность редко направлена на раскрытие и стимулирование собственных внутренних потенциалов и сил ребенка, его собственных устремлений, чувств, переживаний, воли, без чего невозможно его становление как личности, т. е. как единства индивидуального и социального.

Учреждения образования изначально были призваны подготовить подрастающее поколение к жизни в определенных общественных условиях, в определенной культуре, вооружив его при этом интеллектуальным и социокультурным опытом предшествующих поколений. Этим целям служило содержание образования, включавшее не только опыт познания, но и традиции, ценности, установки существующего общественного или государственного уклада. Через них учащимся транслировались и определенные нравственные установки, в том числе идея преданности, служения, долга, жертвенности по отношению к обществу и государству, что характерно для всех эпох и стран. Но рефлексия результатов показывает, что без достаточного включения в познание индивидуальных интеллектуальных и эмоциональных сил учащихся эти знания большой социальной значимости не пронизывались личными смыслами и тем

самым не создавали глубоких и устойчивых мировоззренческих взглядов и убеждений.

Центральным смыслом образования в советский период было воспитание поколения, способного реализовать задачи строительства коммунизма. Это поколение должно быть пропитано, как подчеркивала Н.К. Крупская, «коллективистическими инстинктами, ясно понимать, за что борется современный рабочий класс» [5, с. 172–173], понимать и принимать его идеалы. Это молодое поколение должно ясно видеть пути, которые ведут к осуществлению целей рабочего класса, уметь идти по этим путям.

Таким образом, в процессе образования следовало сформировать классовое политическое сознание, дать марксистское представление о законах общественного развития, научить действовать в соответствии с поставленными целями, научить строить общество, идеал которого существовал пока только в теоретических выкладках и живом воображении революционных деятелей. Ядром образования являлись социальные смыслы.

Неэффективность такого одностороннего ориентира для развития как личности, так и самого общества и государства показало не только далекое прошлое, но и текущая история.

Ситуация, тенденции и перспективы развития нашего общества и государства все явственнее показывают необходимость направленности образования одновременно и на социальные, и на личностные смыслы как на равноценные. Так, например, современные философы и социологи обуславливают идею демократизации общества новыми измерениями личности человека, а не прихотью или действиями тех или иных политических деятелей. А для этого необходимо преодоление личной отстраненности и отчужденности, развитие демократического социального самосознания в паритетности с человеческой индивидуальностью. Особо подчеркивается значимость реальной опоры на личную ответственность, личную инициативу, личный вклад каждого в любое дело. Пустое, вне реальных действий, декларирование свободы личности и основ демократии приносит непоправимый вред как личности, так и обществу: люди отучаются мыслить и действовать самостоятельно, ответственно.

При этом все более востребованным становится воспитание у подрастающего поколения аксиологического облика и образа общества, отношения к обществу как к ценности, чувства и сознания того, что только при наличии общества и связей с ним возможно становление и реализация человека как личности и как индивидуальности.

Предпосылкой к расширению демократии является «субъект, обладающий способностью суждения», именно он должен быть перспективой и целью всей социальной, образовательной и правовой политики. Особенного внимания требует воспитание ценностного отношения к демократии, которая должна быть гарантом и защитником свободы каждого человека.

Узкая социальная смысловая ориентация образования (на цели общества или государства) неправомерна и потому, что пренебрегает сущностными характеристиками и общества, и личности, не принимает во внимание того, что

общество – это прежде всего взаимодействия, коммуникации многих конкретных личностей, в процессе которых происходят взаимопроникновение, взаимовлияние человека и общества, их взаимообусловленность. Только в результате взаимодействия рождаются и укрепляются обычаи, традиции, нормы, регламентирующие все сферы жизнедеятельности человека и самого общества. И общество, и люди, составляющие его, одновременно являются и субъектами и объектами, потому изолированно их рассматривать, по меньшей мере, не корректно.

Общество создает нормативные рамки для поведения человека. Невозможность существования и осуществления образования без нормативности должна быть прочувствована, осознана и принята личностью. Для этого в процессе образования человеку должны быть созданы условия для переживания удовлетворенности не от подчинения этим рамкам и нормам, а от успешности взаимодействия с другими людьми и для него, и для его партнеров. Эти рамки и нормы в идеале должны предполагать возможность изменения, и эта возможность также должна осознаваться обучающимися.

Образование в аспекте своей организации призвано быть «гимнастическим залом» (А.С. Макаренко), где каждый получает опыт социальной жизни, развивая свою природную социальность в упражнениях по организации совместной с другими деятельности в установлении при этом разноплановых отношений, подвергая их анализу, принимая или отвергая.

Понятие личности для русских религиозных философов конца XIX – начала XX в. связывалось с ее изначальным единством, целостностью, автономией. Именно этими сущностными характеристиками личности обуславливалось ее благочестие, способность и потребность в подвиге и самопожертвовании во имя общего дела.

С личностью как качеством и уровнем развития индивида и сегодня связывается способность человека взять на себя моральную ответственность за тот или иной выбор, за его последствия, возможность в связи с этим сохранения общечеловеческих ценностей.

В.В. Ильин, например, определяет «личность» как общественный статус, как особую роль и место индивида (взаимодействующего!) в обществе, показатель его встроенности в социум, способность выстраивать стратегию этого взаимодействия на основе одновременно «вменяемости» и «неподопечности» [3].

Атрибутивными характеристиками личности в контексте антропологического подхода оказываются: социальность, свобода, самосознание, стремление к саморазвитию, активность, самобытность и оригинальность творческих актов, устойчивость по отношению к внешним детерминантам, определенность и осознанность ценностных ориентаций, способность и готовность взять на себя обязанности и нести ответственность за собственную жизнь и свои действия в отношении других людей и общества.

Образование, чтобы выполнить так называемый «социальный заказ», не может не ориентироваться на личностное в ученике, оно должно стать вектором, детерминированным как особенностями и потребностями социума,

так и личности, аккумулируя социальное в личности и личностное в социуме, ибо одно не существует без другого. Противостояние личности и общества, противоречия между ними объективно обусловлены, несоответствие их интересов неизбежны, что должно быть осознаваемо образованием и к чему оно должно подготовить своих воспитанников. Задача образования – научить принимать это как закон жизни, как условие и фактор собственного развития и развития общества, состоящего из личностей. Ориентир на личностное требует предоставления реальной свободы, простора для активности, творчества. Однако следует иметь в виду, что эта свобода не должна сводиться к так называемой «школьной свободе выбора», по определению русских философов (Н.А. Бердяев, В.В. Розанов, П. Сорокин). Свобода эта состоит в реальной возможности реализации внутренних стремлений и сил самого ребенка, в решении реальных нравственных коллизий по собственному внутреннему призыву. Без такой свободы, по мнению русских философов и психологов, не существует чувства долга и ответственности. Они появляются там и тогда, где и когда человек сам принимает их на себя, по собственной воле. Если говорить в этом контексте о получаемых знаниях, то они должны быть «переварены» собственными силами ученика, его чувствами, только на этой основе может вырастать осознание необходимости их для реальной жизни, а не для отметки или института. Деятельность, в которую включаются в процессе образования дети, должна быть осмыслена ими во всех ее нюансах возможных творческих актов.

На рубеже XX и XXI в. в качестве приоритетных для развития общества ценностей называют: развитый человеческий разум и интеллектуальные способности; воспитание аксиологического облика и образа общества; воспитание потребности в нем как в условии, факторе и поле самореализации; воспитание ценностного отношения к демократии; приверженность всех гуманистическим ценностям; способность и готовность искать и находить основания для духовной общности людей; субъект как ценность для общества; наличие в людях стремления к свободе, любви к свободе; самостоятельность и критичность мышления, способность к самостоятельным поступкам; способность к рефлексии; способность к целеполаганию; признание общества как универсальной общности людей, объединенных материальными, экономическими и духовными целями. Сам перечень этих ценностей предопределяет необходимость достижения паритета социальных и индивидуальных смыслов для личности в образовании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили Ш.А. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования // Педагогика. 2000. №2. С.11–16.
2. Бехтерев В.М. Проблемы развития и воспитания человека / под ред. А.В. Брушлинского и В.А. Кольцовой. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 416 с.
3. Зеньковский В.В. Психология детства. М.: Академия. 1996. 347 с.
4. Ильин В.В. Философия: Учебник для вузов. М.: Академический проект. 1999. 386 с.
5. Корнилов К.Н. Естественнонаучные предпосылки психологии. М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК». 1999. 496 с. (Психологи Отечества).
6. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 6 т. / под ред. А.М. Арсеньева, Н.К. Гончарова, П.В. Руднева. М.: Педагогика. 1978. Т. 2. 452 с.

7. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-н/Д: Феникс. 1996. 508 с.
8. Розанов В.В.(1856–1919) Сумерки просвещения / сост. В.Н. Щербаков. М.: Педагогика, 1990. 624 с.
9. Семенова Н.В. Идея о соотношении индивидуального и социального в процессе воспитания личности в отечественной педагогике 80-х годов XIX – первой трети XX века: монография. Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2006. 395 с.
10. Словарь по социальной педагогике /авт.-сост. Л.А. Мардахаев. М.: Академия, 2002.
11. Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология: избранные психологические труды. М.: Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. 432 с.
12. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2005. 366 с.

Об авторе:

СЕМЕНОВА Наталья Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, e-mail: astronom.hbr@mail.ru

ЭТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И ПРИКЛАДНАЯ ЭТИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

А.Б. Бушев

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Рассмотрены принципы деловой этики и вопросы прикладной этики, значимые для ценностного образования. Практические этические проблемы обсуждаются в курсах журналистики и менеджмента на современном материале прессы. Продемонстрированы истоки этических суждений, значимые для этического дискурса сегодня. Социальная ответственность организации рассматривается в круге проблем этического дискурса современности.

Ключевые слова: этика, моральная философия, ценностная педагогика, этика бизнеса, прикладная этика в образовании.

В педагогической традиции среди многочисленных подходов выделяется и ценностное воспитание – подход, ориентирующий нас на «то, чего мы желаем желать» – на ценности. Велика и значима философская рефлексия над ценностями в моральной философии. Гомер, Гесиод, Пифагор, Сократ, Платон, Аристотель, Эпикур, киники, стоики, религиозные этики, М. Лютер, Кальвин, Фрейд, Витгенштейн, Маркс, Ницше, Шопенгауэр, Кант, Декарт, М. Вебер, наш современник Гусейнов – вот тот набор имен, который прежде всего приходит на ум, когда говорим об этическом дискурсе. Подчеркнем, что здесь мы обращаемся здесь не только и не сколько к профессиональным философам. Значимыми оказываются великие моралисты прошлого – Конфуций, Будда, Моисей, Христос, Мухаммед, Сократ, Эпикур, Ницше, Лев Толстой, А. Швейцер, А. Зиновьев.

Моральная философия представляется важной для аксиологии педагогики. Ведь конечный смысл философии вполне релевантен воспитанию и дидактике – задаваться вопросами о сверхнеобходимом, говорить человеку о самом себе, о морали. Порой этикой пренебрегают, порой злоупотребляют.