

## УСТАРЕЛА ЛИ ЗНАНИЕВАЯ ПАРАДИГМА?

Сегодняшний социально-политический заказ отечественному образованию включает в себя установку на смену образовательной парадигмы и создание какой-то иной педагогики, отличной от старой. Ее называют «инновационной», «субъект-субъектной», «гуманной», но это – самоназвания. А самоназвания часто не раскрывают сущности, как в случае с «гуманистической психологией» А. Маслоу: на поверку она вовсе не является более гуманистической, чем другие педагогические теории. Эта новая педагогика объявила нешуточную войну старой (см., например: [Фельдштейн, 2011]). Коллега Ф.И. Капелевич, например, ничтоже сумняшеся, пишет: «Основной целью современного образования является обеспечение индивидуального развития учащегося, внимание к его индивидуальности как неповторимому уникальному образованию, формирование творческой личности, а не просто получение учеником определенных знаний, умений и навыков» [наст. изд, с. 65]. Почему индивидуальное развитие не совместимо со знаниями, умениями и навыками – нам не понятно. И не понятно, почему педагогический процесс она определяет,

27

как «просто получение учеником знаний, умений и навыков». Не понятно также, почему старая школа противоречит индивидуальности. А коллеги Коваленко В.В. и Давыдова Л.А. всерьез верят в то, что Россия живет в эпоху постмодерна, и «Если мировое хозяйство перейдет на новую модель корпоративного капитализма, то образование должно соответствовать требованиям новой модели. Система образования должна будет учитывать новые требования, предъявляемые новой моделью экономики капитализма, учитывая в учебном процессе новейшие направления науки и техники, при этом не разрушая базисного образования» [наст. издание, с. 97]. Они всерьез рекомендуют выполнять установки и К. Шваба и Давосского экономического форума, как будто и нет вовсе нового технологического уклада, противостоящего корпоративному капитализму и глобализации. Мы предпочитаем аргументацию совсем других исследователей,

таких, как, например, В.И. Стрельченко, который пишет: «... рано говорить о безальтернативности неолиберального выбора в пользу капиталистических идеалов человека, его образования и воспитания, полностью игнорируя, например, в высшей степени влиятельные в духовной жизни Европы XX в. социально-философские и идеологические доктрины “контркультуры”, деконструктивизма, постструктурализма, а также марксизм и связанные с ним леворадикальные движения» [Стрельченко, 2018, с. 18-19].

Очевидно, что сегодня необходимо разобраться: что такое эта старая школа, которой объявили войну. Старая педагогика выросла из античного рационализма с его фундаментальными понятиями логоса и космоса. Образование в этой парадигме есть всегда познание сущностей с помощью разума, который сродни логосу. Средневековая религиозная христианская философия, заменив логос на бога, всего лишь усилила роль слова в этой парадигме: слово рассматривалось как фундаментальный культурный сакральный символ. Этот вербализм в обучении подвергся жестокой критике со стороны гуманистов Возрождения, требовавших «вернуть школу к жизни». Эта задача была выполнена в XVI веке протестантами, отказавшимися от латыни и совершившими настоящую революцию в образовании, введя классно-урочную систему обучения. Эту революционную образовательную технологию очень быстро переняли и их идеологические враги католики, поручив ордену иезуитов ведать образованием в католических странах. Классно-урочная система была гениально систематизирована в XVII веке чешским протестантским педагогом Я.А. Коменским в «Великой дидактике» [Коменский, 1988]. Главным принципом ее стала идея пансофии, согласно которой задача образования – учить молодежь всеобщей мудрости для того, чтобы они лучше понимали жизнь. В более позднюю, атеистическую эпоху Просвещения идея пансофии трансформировалась в идею прогресса разума посредством научного образования под эгидой государства. На государство философы европейского Просвещения возлагали ответственность за культурный уровень народа, ибо «Государь силен поистине лишь силой своего народа. Если перестают уважать народ, то и государь перестаёт быть могущественным. Он желает и должен желать, чтобы его подданные были

мужественными, трудолюбивыми, просвещенными и добродетельными» [Гельвеций, 1977].

На базе этой образовательной парадигмы, которую правильно назвать научно-рационалистической, работали все выдающиеся педагоги XIX века, независимо от их политических убеждений и конфессиональной принадлежности: автор идеи «детского сада» немец Ф. Фребель, швейцарец И.Г. Песталоцци, немецкий консервативный философ И.Ф. Гербарт, немецкий либерал Ф.А.В. Дистервег, православный Н.Ф. Каптерев, вполне светский педагог К.Д. Ушинский.

Эта установка Просвещения на рациональное познание в XX веке была воспринята в советской России, где после бурных дискуссий и умопомрачительных педагогических экспериментов 20-х годов была создана единая, трудовая, политехническая школа, ориентированная на воспитание гармонически развитой личности (эстетическое, нравственное и физическое воспитание). Эта образовательная парадигма позже, на Западе, получила название эссенциализма (см.: [Найт, 2000], [Knight, 2000]) – от латинского *essentia* (сущность). Научное образование и научное мировоззрение и было сутью коммунистического воспитания, поскольку предполагаемое общество будущего без науки и рациональной организации общества не мыслилось. Всевозможные клятвы октябрят, пионеров и комсомольцев вождю пролетариата и единственной партии при этом были не более чем политическими технологиями, призванными обеспечить выполнение этой прогрессивной образовательной программы. Не они суть советской педагогики и образования. Без таких политических технологий не обходится ни одна политическая система и сегодня. Безусловно, эссенциализм, не важно – советский или буржуазный, не лишен некоторой доли авторитаризма. Причины следующие. Во-первых, образовательная парадигма эссенциализма нацелена на всеобщее, а не на единичное, на познание мира природы и общества. А мир природы и общества – это мир объективных законов. По этой причине индивидуальные мнения и впечатления становятся в этой парадигме вторичными, хоть и важными. Несостоятельным поэтому, является утверждение, что советская

педагогика была авторитарна, поскольку это-де педагогика «тоталитаризма». Не менее авторитарно элитное (неважно – протестантское, католическое или светское) образование на Западе. Миф об авторитаризме советской педагогики легко развеивается, стоит только почитать аргументацию авторов, которые этот миф распространяют. Так, автор учебного пособия для вузов 2002 года [Лобанов, 2002] «авторитаристам» П.П. Блонскому, Н.К. Крупской, А.П. Пинкевичу, И.Т. Огородникову и Ю.К. Бабанскому противопоставляет, причем уже с обширным цитированием, «не авторитаристов» Л.И. Божович, М.С. Кагана, Л.С. Рубинштейна, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина. По какой логике первые – советские, а вторые – не советские автор не объясняет. Не логичнее было бы считать, что советское образование и советская педагогика, как это всегда было в истории образования и

педагогической мысли, включала в себя обе противоположности. Зато автор лихо громит советский авторитаризм в педагогике: «Еще в период Средневековья сформировалась теория авторитарного воспитания, одним из представителей которой был немецкий педагог И.Ф. Герbart. Согласно его концепции, воспитание должно сводиться к управлению детьми. Цель управления заключалась в подавлении дикой резвости ребенка, «которая кидает его из стороны в сторону». Управление ребенком должно определять его поведение в данный момент и поддерживать внешний порядок. Основными приемами управления И.Ф. Герbart считал надзор за детьми и приказания. Советская педагогика, хотя и пыталась вложить новые смыслы в понятие «воспитание», но довольно долгое время по сути своей опиралась на подход И.Ф. Гербарта» [Лобанов, 2002, с.7-8]. То есть была авторитарной. Стало быть, наступило-таки время, когда советская педагогика перестала опираться на подход Гербарта? Автор, видимо, считает такую педагогику антисоветской. Не правильнее ли считать ее столь же советской, хоть и «не авторитарной». Вспомним А.С. Макаренко. Или он – не советский, коль скоро испытывал на себе гонения «сверху»? В.А. Сухомлинский, совершенно советский педагог, прямо писал о том, что автор почему-то считает заслугой постсоветской,

«гуманистической» педагогики: он писал о том, что воспитание может происходить только при общении личности с личностью; вне такого общения нет никакого воспитания. Но ведь это как раз то самое «педагогическое общение», которому и посвящено пособие! И оно есть заслуга позднесоветской «авторитарной» и «тоталитарной» педагогики. Что-то очень важное автор не углядел в «авторитаризме» И.Ф. Гербарта. А заодно и Г.В.Ф. Гегеля, который определял образование как восхождение «от частного к общему». Парадокс, но содержательно советская педагогика как в теории, так и на практике впитала в себя все лучшие образцы достижений педагогики старой, не смотря на их «буржуазное» происхождение. Советские П.П. Блонский, В.Н. Сорока-Росинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский продолжали эссенциалистские традиции Европы. Это была стратегическая дорога истинно гуманной педагогики, которую пробивала себе педагогическая идея как сущностное ядро образования [Лезгина, Фомин, 2017]. На деле только советское образование и отвечало высоким требованиям европейского Просвещения. Благодаря этой государственной образовательной стратегии наша система образования была оценена ЮНЕСКО в 70-е годы 3-м местом. Это та самая старая школа, с которой сегодня воюют наши реформаторы как с явлением.

Во-вторых, внутренне противоречивой являлась сама классно-урочная система. Без целенаправленного перманентного методического самосовершенствования классно-урочная система имела и имеет тенденцию заострения, консервации, а ее педагогоцентризм легко превращался в авторитаризм. Что мы и наблюдаем к концу XIX века, когда классно-урочная система в Европе переживает кризис.

А как обстояло дело с идеями Просвещения в образовании на Западе? Первыми от идей Просвещения отказались в США, где не было таких глубоких

корней философского рационализма и научности, как в Европе. Это – путь прагматизма Дж. Дьюи («Мое педагогическое кредо», 1897) [Дьюи, URL]. Первые результаты хорошо были описаны американцем Лео Гурко в его книге с говорящим названием «Кризис американского духа» [Гурко, 1958]. И результаты эти не были

блестящими. Вторая половина столетия в американском образовании была хорошо описана американцем Д. Найтом, протестантским философом [Найт, 2000], в его книге «Философия и образование. Введение в христианскую перспективу» (1998). Своеобразный итог описан нашим автором А. Димиевым в книге «Классная Америка» [Димиев, 2008], текст которой воспроизводит на своем сайте наш математик А.В. Шевкин [Шевкин, URL].

Подробно мы описали это в статье «Влияние политической идеологии на педагогику», опубликованной в прошлом сборнике [Фомин, 2020]. Здесь вспомним только весьма характерные строки из книги Найта, где он описывает борьбу американских реформаторов с эссенциализмом в 60-е годы, поскольку они ярко напоминают нам сегодняшний день в отечественном образовании. В 60-е годы на Западе начинается новая молодежная протестная волна. На фоне этой волны эссенциализм клеймится как консервативная, отсталая парадигма, не отвечающая духу демократических перемен. На смену эссенциализму вновь приходит прогрессивизм Дж. Дьюи, от которого было отказались. Приходит в новом облики – под маской педагогического и психологического «гуманизма» Карла Роджерса, Абрахама Маслоу, Артура Комбса и др. Именно эти имена сегодня подняты на флаг реформаторами нашего отечественного образования как символ борьбы с классно-урочной системой и устаревшими принципами Я.А. Коменского, Ф.А.В. Дистервега и К.Д. Ушинского. А «гуманистическая психология» Абрахама Маслоу в искаженном, правда, виде считается вершиной психологии и педагогики. Так, общим местом стало применение в педагогике его знаменитой «пирамиды потребностей» и особенно ее вершины – потребности в самоактуализации. Многим невдомек, что Маслоу, во-первых, считал, что эта потребность присуща лишь немногим, а подавляющее большинство остаются на уровне манипуляторов; а во-вторых, Маслоу вообще писал о взрослых, а не о детях.

Найт дальше описывает процесс разрушения «гуманистами» американской школы под флагом борьбы за ребенка: «К началу 80-х американское правительство охватил ужас. В 1983 национальная комиссия по уровню образования оценила американское образование и издала отчет, озаглавленный “Нация на грани риска”».

Отчет предупреждал о том, что “педагогические основы нашего общества находятся в состоянии разрухи из-за усиливающегося потока посредственности, который угрожает нашему будущему, как народу, так и государству”» [National Commission..., 1983, p. 5]. Американцам надо было двадцать лет, чтобы «правительство охватил ужас». Сколько понадобится нам?

Что же Европа? В те же 60-е годы Европа благополучно забыла названные выше установки Просвещения, взяв курс на формирование общества потребления. Образованию в этой программе отводилась важная роль. В рамках этой образовательной политики научное образование и развитие разума

31

оставалось уделом правящего класса, в то время как массовое образование, ориентированное на европейский «рынок образовательных услуг», все больше скатывалось к педоцентризму и прагматизму, к «играющей педагогике», как ее называл Гегель. Оформилась эта образовательная парадигма двойного образования в Болонской системе и в документах ЮНЕСКО, посвященных «обществам знания».

Напомним, что «обществами знания» в известном докладе ЮНЕСКО называют не общества, ориентированные на науку и научное образование, а разные этносы, цивилизации, культуры, ориентированные на разные знания. Согласно принципа гуманизма и уважения к индивидуальным региональным особенностям, общества знания – «это общества, источником развития которых являются собственное многообразие и собственные способности» [К обществам знания..., URL, с.16], знания «с различными когнитивными режимами» [там же, с.150], то есть автохтонные, туземные, повседневные, местные знания. Одна из частей доклада так и называется «Местное знание и устойчивое развитие» [там же, с.151]. Говоря прямым текстом – не нужна туземцам современная наука, они и так много знают о своих туземных джунглях и пустынях, больше и лучше, чем мы («возможности конкретных действий»); ну так и пусть себе живут в своем «когнитивном режиме», а мы им поможем там остаться подольше.

Трудно поверить, но этот современный вариант «бремени белых» обосновывается «научно» – в виде классификации разных форм интеллекта, из которых и выводятся разные национальные пути развития и разные образовательные стратегии. «Так, пространственный интеллект (spatial intelligence), телесный интеллект (bodily-kinesthetic intelligence), межличностный интеллект (interpersonal intelligence), внутренний интеллект (intrapersonal intelligence) и натуралистический интеллект (naturalist intelligence) зачастую игнорируются при классическом образовании, они более не должны подвергаться подобной маргинализации» [там же, с.61], – читаем в докладе. Более того, «с появлением обучающихся обществ ставятся под сомнение единые концепции интеллекта, которые являлись основанием относительно стабильного характера процедур оценки и передачи знаний в классических педагогических системах. Теория сложного интеллекта, затем понятие эмоционального интеллекта спровоцировали появление сомнений относительно слишком сильного акцента в педагогической практике на логико-математический и лингвистический интеллект. Конечной формой образования является не одинаковое развитие всех форм интеллекта у всех, а выявление подходов, которые наилучшим образом соответствуют интеллекту каждого обучаемого» [там же, с.61].

После прочтения этого доклада ЮНЕСКО становится понятна вся подоплека нашей реформы образования. Главная задача – не развивать формальный интеллект математикой и языком, физикой и литературой, не формировать научное мировоззрение, которое на этом формальном интеллекте основано. Можно ведь опереться в массовом образовании на другие «типы интеллекта»: на эмоциональный, пространственный, телесный, внутренний и др. В

зависимости от отличительных особенностей этноса или какой-то социальной группы. Зачем неграм (простите – людям с высокой пигментацией кожи) математика? Пусть играют в баскетбол и занимаются боксом (Телесный интеллект). А русские пусть пишут романы и музыку (натуралистический, наверное); такое нам надо образование, художественное. Такие утверждения уже



давно высказываются у нас – будто образование от слова «образ»; суть образования-де - сформировать у ребенка «образ». Такой вот «гуманизм» – строго в соответствии с «правами человека»: какие у тебя особенности – такое тебе и образование, такие и «знания». Разумеется, формальный интеллект и рационалистическая парадигма, которые только и являются фундаментом научного развития и прогресса, – это не для всех, а для меньшинства, у которого есть предрасположенность к этому.

#### Литература

1. Гельвеций К. А. О человеке // Гельвеций К.А. Соч. В 2-х томах. Т.2. М.,1977.
2. Гурко Л. (Leo Gurko). Кризис американского духа. Сокращенный перевод с английского И.С. Тихомировой. М.,1958.
3. Димиев А. Класная Америка. Шокирующие будни американской школы. Записки учителя. Казань, 2008.
4. Дьюи Дж. Мое педагогическое кредо // URL: [http://www.страдис.пф/publ/rekomenduemye/j\\_dewey\\_my\\_pedagogic\\_creed/2-1-0-136](http://www.страдис.пф/publ/rekomenduemye/j_dewey_my_pedagogic_creed/2-1-0-136)
5. Коменский Я.А. Великая дидактика // Я.А. Коменский. Д. Локк. Ж.-Ж. Руссо. И.Г. Песталоцци. М.,1988.
6. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. Издательство ЮНЕСКО, Париж, 2005 // URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf>
7. Лезгина М.Л., Фомин А.П. Педагогическая идея: теория и практика. Учебно-методическое пособие. Часть 1. СПб.: изд. ЛЕМА, 1917.
8. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения. Учебное пособие для вузов. Москва, АCADEMIA, 2002.
9. Найт Д.Р. Философия и образование. Современные теории образования. Пер. с англ. М.В. Бахтина. СПб., 2000.
10. Стрельченко В.И. Образование как культурно-цивилизационный проект // Проблемы пространства детства: воспитание, образование, культура. Сб. науч. трудов. Гл. редактор К.В. Султанов. С-Пб, 2018. С.17-27.
11. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические диссертационные исследования Проблемы современного образования в системе организации современных научных знаний // Проблемы современного образования, 2011, №2. С. 11-27.
12. Фомин А.П. О влиянии политической идеологии на современную педагогику // Социум. Сознание. Язык: Сб. научных трудов. Выпуск 10. Санкт-Петербург: Культ-Информ-Пресс. 2020 г. – С. 97-104.
13. Шевкин А.В. Образование в России и в США. Нам еще есть, куда падать. А оно нам надо? // URL: [https://zen.yandex.ru/media/shevkin/obrazovanie-v-rossii-i-v-ssha-nam-esce-est-kuda-padat-a-ono-nam-nado-5fd39d8b5a2c8e1f2cb39045#comment\\_677837592](https://zen.yandex.ru/media/shevkin/obrazovanie-v-rossii-i-v-ssha-nam-esce-est-kuda-padat-a-ono-nam-nado-5fd39d8b5a2c8e1f2cb39045#comment_677837592)

14. Knight G.R. Philosophy and Education: An Introduction in Christian Perspective. N-Y. 1998. Найт Д.Р. Философия и образование. Современные теории образования. Пер. с англ. М.В.Бахтина. СПб., 2000.

15. National Commission on Excellence in Education. A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform (Washington. DC: U.S. Government Printing Office.1983).