
ФИЛОСОФИЯ

УДК 101

Э.С. Рассаднев*Южный федеральный университет**г. Ростов-на-Дону, Россия*

redaction-el@mail.ru

**ПУТИ ОСМЫСЛЕНИЯ ПЕРСПЕКТИВ «ДУХОВНОСТИ»
В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ****[*Edward S. Rassadnev* Ways of “spirituality” prospects interpretation
in Russian education]**

The role and function of education in culture is to reproduce culture. In the course of the development of society there is a symbolic culture, then – professional, afterwards – theoretical. Accordingly, the focus of reproduction is changing by education, which creates problems – social, psychological, learning problems, etc. This leads to the division of education into two unequal directions: formal authoritarian and humanistic. It is shown that pedagogical concepts that are oriented not on methodological approach, not on methodology, not on technology, not on personality, but on "spirituality", become relevant, which provide a harmonious understanding of the teacher and student.

Key words: "spirituality", didactics, methodology, technology, communication, "deep communication", reflection.

В первобытные времена, когда никакой «системы образования» не было, дети приобщались к образу жизни и мыслей (мировоззрения) родителей естественно и постепенно. Никто не требовал от них, чтобы они побыстрее выросли и взяли на себя те или иные взрослые обязанности; никто ни в чем их не упрекал, потому что не за что было, ведь они наравне с взрослыми, по мере своих возможностей, очевидных для всех, участвовали в обеспечении общих жизненных потребностей. Между детьми и взрослыми не было никаких противоречий, это был «золотой век» рода, ведь воспитание совпадало с самой жизнью. Все проблемы носили внешний характер, и к ним все относились одинаково. То есть, все были равны в правах, а различались – в обязанностях, вытекавших из различий в возможностях. И никто из взрослых не подумал бы ставить в вину детям, что они не могут чего-то, не соответствующего их возрасту. Соответственно, и разделение общественного труда не по-

влияло на образование: в средние века совершенно бесппроблемно сын кузнеца становился кузнецом, сын горшечника – горшечником, сын строителя – строителем и т.п. Профессиональные династии стали социальной и культурной нормой и, как таковые, поощрялись государством (выдавались государственные лицензии и патенты на профессию; никаких экзаменов не было, учителем и экзаменатором сына был отец, и этого было достаточно).

Образование, как государственный институт, возникает, когда государство начинает нуждаться в воспроизводстве средств собственного производства: в воинах, судьях и чиновниках. Как и любой государственный (общественный) институт, образование имеет бюрократическую организацию с собственными целями, средствами их достижения, условиями работы и т.д. В качестве таковой образование построено на законах эргономики (т.е. на требованиях простоты, эффективности и экономичности), требующих от ее объектов (т.е. от объектов, которые она организует, в данном случае – от учеников) максимальной унификации.

Для тогдашнего учителя – специалиста в какой-либо профессии, было совершенно естественно относиться к ученику как к объекту, т.е. к чему-то неодушевленному, то есть авторитарно. Для него это праздник души: приказывай – ученик *должен* это сделать. Принцип коммуникативной рефлексии, требующий прежде чем что-то задать ученику, поинтересоваться, может ли он это сделать, ему чужд. Поэтому он сразу сталкивается с неспособностью ученика, которую он истолковывает, как непослушание, упрямство, строптивость и т.п., то есть как дурное качество ученика. Он совершенно не понимает, что ученик всегда считает себя правым (у него инстинкт самосохранения в этом возрасте реализуется в виде рефлекса), что любые насильственные действия учителя он воспринимает исключительно как агрессию¹.

Таким образом, перманентная война учителей с учениками становится составной частью культуры в целом, как бы ни старались историки педагогики изобразить этот процесс в положительном ключе и вычеркнуть из него все его отрицательные стороны, представив их как случайности и исключения. Фактически, образование всегда воспроизводило в обществе определенный уровень враждебности, а значит – и «бездуховности», который считался привычным и потому не замечался.

¹Агрессия – немотивированная форма насилия.

Понятие «дурное качество ребенка», как свойственное ему от природы, присутствует уже в Библии, где бороться с ними рекомендуют наказанием, прежде всего физическим, наиболее практичным, эффективным и дешевым. «Дурные качества», безусловно, осуждаются, но тогда никому не приходило в голову задать вопрос: почему ребенок их проявляет, чего он хочет, каковы подлинные мотивы его «дурного» поведения?¹ В результате в образовании возникает и совершенствуется «культура соразмерного² педагогического насилия» – средства психического сокрушения воли ребенка.

Таким образом, складывается профессиональная структура образования, в основании которого лежит несимметричное отношение «учитель – ученик». Оно определяется более чем заметной, во всех отношениях, разницей между взрослым и ребенком, т.е. между более сильным, более умным, более сообразительным и менее сильным, менее умным, менее сообразительным человеком. Взрослому трудно найти преимущества ребенка перед ним³. Единственное желание взрослого по отношению к ребенку – чтобы он поскорее стал таким, как он. Только старания ребенка в этом направлении заслуживают одобрения взрослого; ко всем остальным помыслам ребенка взрослые относятся как к несущественным⁴. Так образуется разделение ранее единой культуры на две субкультуры – взрослых и детей. Взаимодействие субкультур основано на фиктивных основаниях: взрослые притворяются, что они понимают логику детей (в лучшем случае), а дети вынуждены притворяться, что они понимают логику взрослых. На самом деле, обе субкультуры живут и действуют по законам, имеющим больше различий, чем общего, то есть они «духовно» разделены. Такое положение дел негативно влияет на состояние «духовности» культуры в целом.

Такая вековая практика, внутри самого образования (поскольку не все учителя применяли насилие в своей работе) породила противопоставление двух тенденций в образовании – социально-профессиональной и гуманисти-

¹«1. Дети, повинуйтесь своим родителям в Господе, ибо сего [требует] справедливость... 4 И вы, отцы, не раздражайте детей ваших, но воспитывайте их в учении и наставлении Господнем» (Еф., 1, 4).

²В педагогических руководствах еще XIX века указывается, что не следует усердствовать в наказаниях детей и превышать меру – наказание должно быть справедливым, то есть соразмерным проступку.

³Только Иисус Христос безоговорочно ставил ребенка выше взрослого (Мф., 18, 1-6), но до сих пор такой взгляд не является определяющим в отношениях взрослых и детей.

⁴Только Я. Корчак и В. Драгунский («Когда я снова стану маленьким» и «Шиворот навыворот») смогли показать жизнь ребенка с позиции самого ребенка, а специалист по детству Д.И. Фельдштейн пишет: «Проблема взаимодействия взрослых и детей фактически до сих пор не только не проработана, но и не поставлена на соответствующем научном уровне – не определены пространство, содержание, способы, характер взаимного действия растущих и взрослых людей» [15, с. 7]. Современное отношение взрослых к детям описано в [10].

ческой. С точки зрения *первого*, обучение профессии – это прямая социальная обязанность, долг каждого человека с малого возраста, и лучшее средство обучения ей – дисциплина во всех отношениях. Дисциплина же наводится строгостью, то есть справедливыми наказаниями за ее нарушение. Это значит, что отношения сторон прямо полагаются как конфликтные, так как понимание справедливости у детей и взрослых принципиально различное. Тем не менее, эти отношения быстро оформляются в виде традиции, которая получает выражение в виде учебного кодекса – послушание со стороны ученика и назидательность со стороны учителя. Со временем этот кодекс стал нуждаться в обосновании, каковое и было ему обеспечено (на каждом новом этапе развития образования). Это моральное (правовое) обоснование, разрабатываемое вплоть до Нового времени, затем добавляется теоретическое – внутрипедагогическое (методизм, методологизм, технологизм) и внепедагогическое (физиологическое, психологическое, историческое, философское и т.п.), что и составляет теоретическую сторону педагогики.

Но не все педагоги считали необходимым насилие в обучении. Так, основоположник педагогической методики Ян Амос Коменский считал, что результативность обучения зависит как от усилий ученика, так и учителя: фактически, его дидактическая система означала компромисс между ними. Вот как он описывал положение в школах того времени: «Применяемый метод обучения детей представляется мне совершенно таким, как если бы кому-либо, оплатив его труд и старания, поручили нарочно придумать преподавание, так чтобы учителя обучали своих учеников, а те учились не иначе, как с невероятными трудами, с страшным отвращением, с бесконечными тягостями и притом не иначе, как в предельно-длительный промежуток времени. Всякий раз, когда я об этом думаю и размышляю, смущённое сердце содрогается и ужас проникает в глубину моей души... Думая обо всём этом, я, признаюсь, не раз приходил к мысли и к тому решительному убеждению, что всё это введено в школу каким-то злым и завистливым гением, врагом человеческого рода» [13, с. 238]. Трудно представить себе нечто более антидуховное, чем такое положение дел.

Попытки теоретически обосновать дидактику, чтобы, с одной стороны, облегчить работу учителя – избавить его от утомительного творчества, а с другой, официально заложить в его работу некие нормативы, предельно об-

щего характера, чтобы он всегда мог оправдаться ссылкой на них, привели к ее формализации и к ее критике с этой стороны. Так, еще в 1945 г. Л.И. Божович в статье «Психологический анализ формализма в усвоении школьных знаний» подвергла критике всю систему образования того времени: «Борьба с формализмом знаний – одна из самых актуальных задач педагогической теории и школы в настоящее время» [2]. Такую же критику разворачивал М.Н. Скаткин, он определял формализм в обучении следующим образом: «Отрыв формы выражения знаний от их содержания, механическое запоминание учебного материала без ясного его понимания» [7, с. 87].

Такая критика, однако, вместо переорганизации образования вызвала только исследование формализма, ради его «преодоления», так что развитие педагогики пошло теоретическим, никуда не ведущим, путем: «Передать учащимся знания – значит сформировать, образовать в их сознании представления о вещах и явлениях, раскрыть сущность явлений – образовать понятия, помочь осознать закономерную связь явлений материальной действительности и облечь все это в правильную и четкую словесную или иную форму» [7, с. 87]. Такая постановка проблемы уже не соответствовала применяемому понятийному аппарату, поэтому у В.В. Краевского речь идет не о теории дидактики, а о методологическом обеспечении педагогики [11], на основе методологии науки. Этот процесс в 80-е гг. привел советское образование к кризису, который не смогла преодолеть никакая «методологизация процесса обучения». Фактически, педагогическая наука призналась в своей бессилии построить научную теорию педагогики.

Перестройка породила новый этап процесса формализации образования – технологизацию. Вот как это оценивается: «Изменения в обществе, экономике, политике и культуре на рубеже столетий столь велики, что консерватизм педагогической практики часто оказывается тормозом социального развития, он ограничивает возможности выпускников школ в самореализации, успешной деятельности в быстро меняющемся и полипроблемном мире. Образование может стать мощным стимулом прогрессивных трансформаций в стране при условии владения выпускниками школ функциональной грамотностью и универсальными компетенциями: делать выбор в ситуации неопределенности, ненасильственно решать проблемы, ставить цели собственной деятельности, планировать и организовывать деятель-

ность, работать в команде, оценивать полученные результаты. Технологизация образования и учебно-воспитательного процесса, в частности, – это объективная тенденция, которая все более проявляет себя в педагогической практике. Ее объективность обусловлена множеством проблем, которые реально существуют и осознаются как преподавателями, так и учениками и их родителями, управленцами и методистами» [6].

Объектом технологизации обучения становится не «ученик», а «субъект-бизнесмен», который определяется совсем по-другому. Для его подготовки нужны не культура, не теория, не методика, а всего лишь технология: «“Технология” – это совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции. Технология – термин производственный. Тем не менее, технологии активно проникают в гуманитарные сферы деятельности людей: в политику, культуру, медицину, образование. Это связано с важнейшей чертой любой технологии: четкое планирование ожидаемого результата деятельности и ориентация на его достижение. Стремление людей достичь запланированных результатов с наименьшими затратами интеллектуальных, сырьевых, временных и энергетических ресурсов ведет их к технологизации деятельности» [6]. Как видно, здесь под «технологиями» скрываются «технологии социального манипулирования» [6; 9. с. 40-42; 10, с. 72-77].

Очевидно, что понятие «учебная технология» гораздо дальше от выражения контекста «духовности», чем дидактика, методика и методология. Это объясняется тем, что в советский период индивидуальная экономическая деятельность была под запретом; когда запрет был устранен, «маятник» качнулся в сферу именно индивидуальной экономической деятельности, все общество кинулось заниматься бизнесом (в доступном для постсоветского общества понимании); этим объясняется «реформа образования», которое должно быстро научить наших детей «предпринимательству» – так теперь называется умение спекулировать на рынках разного масштаба, с целью всемерного извлечения прибыли любыми способами¹. Ради этого уничтожаются² все остальные культурные контексты, как ненужные, включая контексты «духовности» [1, с. 274; 3; 6].

¹Для постсоветских людей долго еще останется проблемой *легальное* извлечение прибыли; законодательство, регулирующее торговлю, еще много лет будет отрабатываться, пока не стабилизируется.

²Имеется в виду, что уничтожается официально признанный государством статус «духовности»; сама она, конечно, никуда не девается, но теперь обречена на стихийное существование и беспроектное развитие.

Вместе с профессиональной тенденцией в раннем образовании возникает *вторая* – гуманистическая тенденция. В самостоятельном виде она начинает проявляться при обучении философии, поскольку философия по природе своей не технологична, а значит, обучение ей не может опираться на дисциплину, а только на мораль, точнее, на мораль человеколюбия [8]. Тогдашние учителя и ученики различались только возрастом и вытекающим из этого опытом. А вот моральные принципы участников образовательного процесса не различались: учителя и ученики жили и действовали по одинаковым принципам морали [3]. Это хорошо понимал Л.Н. Толстой. Он вступил в неявную полемику¹ с тогдашним корифеем российской педагогики К.Д. Ушинским, которого все педагоги превозносили за предельно, как тогда считалось, гуманистичную теорию педагогики. В ней главным мотивом обучения считалось стремление ученика поскорее приобщиться к миру взрослых – единственный мотив, безусловно одобряемый взрослыми. Л.Н. Толстой выступил против такой трактовки мотива обучения, и хотя его критика была встречена глухим непониманием, это был первый случай, когда гуманистическое направление выступило в защиту учеников: «Особенно не устраивала Толстого позиция, при которой игнорировался сложный, «таинственный и нежный процесс души», когда навязывание новых понятий «является грубой, нескладной силой, задерживающей процесс развития». Ушинскому относилось горькое замечание о том, что педагоги-теоретики вместо того чтобы понять предмет воспитания – свободного ребенка, предлагают изучить его всесторонне. Но ведь при этом исчезает свободный ребенок, превращаясь в объект, в абстрактную логическую схему. Толстой считал, что «человека изучать со всех сторон равносильно тому, что изучать предмет, у которого столько сторон, сколько радиусов в шаре, т.е. без числа, и что нельзя изучать со всех сторон, а надо знать, с какой стороны важнее, нужнее... и волей-неволей устанавливается последовательность. Вот в ней-то все и дело» [12, с. 89].

Такое понимание мотива обучения прямо связано с русской религиозной философией, разрабатывавшей онтологию «духовности» [3]. Толстой, как пишут современные авторы, «использовал идею Бога, богообщения для развития гуманитарного сознания» [12, с. 90]. Он высказывал глубокую мысль, что «не-

¹Об этой полемике до сих пор мало кто знает из педагогов. Тогда она воспринималась как причуда оригинала, а в наше время практически забыта.

видение педагогами главного «разлома» жизни человека – родовидового противоречия, приводило «к вечной ошибке всех педагогических теорий», когда «...развитие ошибочного принимается за цель», когда «содействуют развитию, а не гармонии развития» [12, с. 91]. Но после революции идея гуманистического образования, еще сохранившаяся у учеников Л.Н. Толстого, была отброшена, в свете высказывания наркома просвещения А.В. Луначарского: «Школа является политическим учреждением, которое устанавливает государство в своих целях» [14, с. 170]. Мы попытались рассмотреть процесс формализации «духовности» образования через его дидактизацию, методизацию, методологизацию и технологизацию, и показать противостояние этому гуманистической традиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Агеева Н.А.* Этико-правовой аспект невежества // Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 2.
2. *Божович Л.И.* Психологический анализ формализма в усвоении школьных знаний // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии М., 1980.
3. *Ворожко Ю.Н., Несмеянов Е.Е., Руденко А.М.* [Философия самореализации личности в современной культуре](#). Новочеркасск, 2015.
4. *Данилюк А.Я.* Теория интеграции образования. Ростов-на-Дону, 2000.
5. *Джус Е.* Вселенная ребёнка [Электронный ресурс] <http://procesing.ru>
6. *Жук С.А.* Понятие "методика" и "педагогические технологии", их отличительные особенности и место в преподавании культурологических дисциплин [Электронный ресурс] <http://festival.1september.ru/articles/505057/>.
7. *Занаев С.З.* Пути преодоления формализма в образовании и воспитании школьников в исследованиях М.Н. Скаткина [Электронный ресурс] <http://cyberleninka.ru/article/n/puti-preodoleniya-formalizma-v-obrazovanii-i-vospitanii-shkolnikov-v-issledovaniyah-m-n-skatkina>.
8. *Засеева Л.Т., Камалов А.В.* Характерные черты и особенности творческой деятельности в науке // Международная научно-практическая конференция «Интеграционные процессы в науке в современных условиях». Казань. 20 сентября 2016 г.

9. Камалова О.Н., Жолобова И.К. Основные тенденции и инновации в системе отечественного образования // Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 1.
10. Камалова О.Н., Засеева Л.Т. Развитие креативности экономического сознания как проблема философии образования // Международная научно-практическая конференция «Интеграционные процессы в науке в современных условиях». Казань. 20 сентября 2016 г.
11. Краевский В.В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чувашского университета, 2001.
12. Кудрявая Н.В. Аксиология педагогики Л.Н. Толстого [Электронный ресурс] http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191425475&archive=&start_from=&ucat=&%2520subaction.
13. Кумарин В. Аксиомы Коменского или Строгий наказ гения научной педагогики всем реформаторам и модернизаторам школьного образования // Народное образование. 2001. № 8.
14. Луначарский А.В. Просвещение и революция. М., 1967.
15. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития [Электронный ресурс] www.vorpsy.ru/issues/1998/981/981003.htm.
16. Финько М.В. К проблеме преподавания учебных курсов в системе заочного педагогического образования // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2005. № 1.

REFERENCES

1. Ageeva N.A. Ethical and legal aspect of ignorance // Humanities and social sciences. 2014. No 2.
2. Bozhovich L.I. Psychological analysis of formalism in mastering school knowledge // Readers on Age and Pedagogical Psychology M., 1980.
3. Vorozhko Yu.N., Nesmeyanov E.E., Rudenko A.M. Philosophy of self-realization of personality in modern culture. Novocherkassk, 2015.
4. Danilyuk A.Ya. Theory of integration of education. Rostov-on-Don, 2000.
5. Dzhus E. The universe of the child [Electronic resource] <http://procesing.ru>

6. *Zhuk S.A.* The concept of "methodology" and "pedagogical technologies", their distinctive features and place in the teaching of cultural disciplines [Electronic Resource] <http://festival.1september.ru/articles/505057/>.
7. *Zanaev S.Z.* Ways to overcome the formalism in the education and upbringing of schoolchildren in the studies of M.N. Skatkina [Electronic resource] <http://cyberleninka.ru/article/n/puti-preodoleniya-formalizma-v-obrazovanii-i-vospitanii-shkolnikov-v-issledovaniyah-m-n-skatkina>.
8. *Zaseeva L.T., Kamalov A.V.* Characteristic features and features of creative activity in science // International Scientific and Practical Conference "Integration Processes in Science in Modern Conditions". September 20, 2016 City of Kazan.
9. *Kamalova O.N., Zholobova I.K.* The main tendencies and innovations in the system of education in the country // Humanities and social sciences. 2016. No. 1.
10. *Kamalova O.N., Zaseeva L.T.* Development of creativity of economic consciousness as a problem of the philosophy of education // International scientific-practical conference "Integration processes in science in modern conditions". September 20, 2016 City of Kazan.
11. *Krayevsky V.V.* Methodology of pedagogy: A manual for educators-researchers. Cheboksary: Publishing house of the Chuvash University, 2001.
12. *Kudryavyaya N.V.* Axiology of Pedagogy LN Tolstoy [Electronic resource] http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?Subaction=showfull&id=1191425475&archive=&start_from=&ucat=&%2520subaction.
13. *Kumarin V.* Axiom of Comenius or Strict order of the genius of scientific pedagogy to all reformers and modernizers of school education // Public education. 2001. № 8.
14. *Lunacharsky A.V.* Enlightenment and revolution. M., 1967.
15. *Feldshtein D.I.* Childhood as a socio-psychological phenomenon and a special state of development [Electronic resource] www.voppsy.ru/issues/1998/981/981003.htm.
16. *Finko M.V.* To the problem of teaching courses in the system of correspondence education, // Humanities and socio-economic sciences. 2005. № 1.

28 мая 2017 г.