



В. М. ВИДГОФ

ШКОЛА  
КАК  
«СО-БЫТИЕ»

философско-  
культурологическая  
концепция развития

**В. М. ВИДГОФ**

доктор философских наук

**ШКОЛА  
КАК  
«СО-БЫТИЕ»**

**философско-культурологическая  
концепция развития**

Рекомендовано к внедрению  
Советом Управления образования  
администрации Томского района Томской области

**Томск-1994**

*«Я мыслю себе XXI век как век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил. Образование, подчиненное задачам воспитания, разнообразие средних и высших школ, возрождение чувства собственного достоинства, не позволяющего талантам уходить в преступность, возрождение репутации человека как чего-то высшего, которой должно дорожить каждому, возрождение совестливости и понятия честности...»*

*Д. С. Лихачев*

*«Истина, которую мало кто замечает в наши дни, заключается в том, что всякий труд должен выполняться так, как он выполняется художником, и то общество, в котором это — не главный принцип, нельзя назвать гуманно организованным.»*

*Ч. Кули*

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Вместо введения . . . . .	4
I. Определение цели, исходных принципов и понятий	
1. Школа как саморазвивающаяся система . . . . .	5
2. Школа как продукт и условие педагогической деятельности . . . . .	5
3. Гуманистическая цель новой школы . . . . .	7
4. Принцип демократизации в школе . . . . .	8
5. Учет национальной и региональной специфики . . . . .	9
II. Философско-культурологические основания педагогиче- ской деятельности и принцип «со-бытия».	
а) Мировоззренческий аспект: проблема идеала	
1. Философия и педагогика в системе комплексного человековедения . . . . .	11
2. Универсальные основания человеческой деятель- ности и ее идеалы . . . . .	13
3. Человек как целостность: структура функциональ- ных уровней . . . . .	16
б) Методологический аспект: поиск пути	
1. Структура видов педагогической деятельности в свете принципа «со-бытие» . . . . .	18
2. Эстетическая доминанта в педагогическом процессе (принцип гармонического развития) . . . . .	22
в) Прикладной аспект	
1. Урок как «со-бытие» . . . . .	27
2. Ценностные ориентации и смысловые установки учителя-гуманиста . . . . .	34
3. Пересмотр целей и поиск технологий в гармонизации внешних связей школы . . . . .	35

## ВМЕСТО ВВЕДЕНИЯ

Необходимость разработки культурологической концепции развития школы вызвана, во-первых, отсутствием общей философской концепции развития реформирующейся сегодня системы народного образования; во-вторых, отсутствием Положения о сельской школе, которая имеет свои особенности социокультурного и собственно педагогического характера; в-третьих, острой необходимостью в процессе преодоления деструктивных тенденций авторитарной педагогической идеологии старой школы, с ее диктатом централизованных нормативов, жесткой унификацией и единообразием во всех сферах образования, с ее лицемерием в части формирования целостной и гармонически развитой личности и т. д., — быть достаточно разборчивым в потоке интенсивно возникающих инновационных моделей общесобразовательных структур (гимназии, лицей, колледжи, школы-комплексы и др.), которые, с одной стороны, вызывают повышенный интерес педагогической и родительской общественности, с другой, — нередко представляют тенденцию лишь косметических модификаций, скрывающих традиционную в своей основе жизнь школы; в-четвертых, необходимостью определиться с собственной позицией реформирования школы, учитывая не только достижения современной науки, но и весь позитив исторического опыта школьного образования; и, наконец, в-пятых, построение культурологической концепции развития школы как школы-«со-бытия», ориентирующейся на совместное и гармоничное сотрудничество всех субъектов педагогического процесса, независимо от их функциональной и ведомственной подчиненности внутри школы или вне ее, создаст необходимые и достаточные основания для разработки методологических и программно-проектных рекомендаций в деле оптимизации жизнедеятельности школы и всех структур с ней взаимосвязанных.

# I. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЦЕЛИ, ИСХОДНЫХ ПРИНЦИПОВ И ПОНЯТИЙ

## 1. Школа как саморазвивающаяся система

Повсеместно возникающие концептуальные модели будущей школы не появляются на пустом месте, школа в системе социума уже существует и, как правило, все ее новации обусловлены необходимостью разрешения той проблемной ситуации, в которой она находится. При этом элементы новизны не выдумываются, но обретаются в результате либо своего опыта, либо заимствованного.

Подобное развитие школы нужно считать нормальным, ибо в такой нормальности сохраняется специфика школы, ее целостная мера (способность редуцировать ожидаемый результат). Такая нормальность не позволяет ей впасть в крайности жестокого традиционализма и необоснованных новаций. Вместе с тем, школа держит «пульс» такой нормальности, когда справляется с противоречиями между стереотипом и творчеством, между необходимостью жить по правилам (программам) и вопреки им. Природа нормальной жизни школы двуединая. С одной стороны, школа подчиняется стандарту, с другой, — обречена на вечное творчество. «Болезни» начинаются тогда, когда стандарт превращается в штамп, а творчество — в пустоцвет новаций. Нормальное, «здоровое» состояние школы обретается, когда штамп разрушается в творчестве, а творчество реализуется в новом стереотипе более высокого порядка (образце), наиболее адекватно выражающем и сохраняющем целостную меру школы. Такая трансформация внутри меры школы показывает, что школа как социокультурный объект — система саморазвивающаяся. Трудность лишь в том, чтобы научиться профессионально управлять процессом такого саморазвития школы.

## 2. Школа как продукт и условие педагогической деятельности

Для профессионального управления жизнедеятельностью школы необходимы более четкие характеристики специфики педагогической деятельности. Ведь говорить о школе вне профессиональной деятельности с ней связанной просто не

приходится, ибо школа ее результат, условие и процесс. Результат,— когда мы судим о школе как об определенном уровне усвоенной культуры субъекта, о его воспитанности, образованности, выучке, приобретенном опыте. В этом плане уместны такие понятия как «школа знаний», «школа добра», «школа красоты», «школа жизни» и т. п. Условие,— когда понятие школа интерпретируется как место учения, как учебно-воспитательное учреждение, как социальный институт, система государственного, общественного или общественно-государственного или частного образования со всеми ее возрастными градациями. Также и тогда, когда обретенная культура, знания и опыт нашли свое выражение в разных формах общественного сознания типа: направлений в науке, искусстве или общественно-политической жизни и т. д., получили свою материализацию в форме учебно-методических пособий, учебников, разнообразных руководств для обучения какому-либо делу. В этом отношении уместны употребления понятий типа: «школа игры на фортепиано», «руководство для домоводства» и т. п.

Когда же мы говорим о школе как о процессе, то имеем в виду реальную динамику жизни всех элементов, составляющих структуру школы. Речь прежде всего идет о многогранной системе отношений взаимодействия и общения между учителем и учеником, учителем и родителем, между родителями, между учениками, между родителем и учеником, между учителем и наукой, которую он преподает, или дидактическим материалом, которым он пользуется, между учеником и учебником или учебными пособиями и т. д. и т. п. А также о связях школы с внешними по отношению к ней учреждениями, предприятиями, организациями, учебными заведениями и т. п. Особенно уместно в этом отношении видеть школу в целостной системе непрерывного образования и воспитания, судить о ней как имеющей свои «прозрачные» границы с дошкольным и послешкольным (вузовским), а также дополнительным образованием, с учреждениями культуры (клубы, дома культуры, библиотеки, парки, музеи, школы искусств, театры, лектории и т. п.); с детскими экскурсионно-туристическими станциями, станциями юных натуралистов, техников; с профессиональными и воскресными школами; со спортивными, медицинскими, производственными и др. организациями.

Вся система внутренних и внешних связей школы нуждается в коренной перестройке. Сегодня эти отношения порочны, ибо не изменили своего советского менталитета. Все еще доминирующими остаются авторитарный и узковедомственный подход, господство императивных принципов средневековья и ущемленность гуманистического смысла образования вообще.

Разрабатываемая нами культурологическая концепция школы

предлагает новый принцип существования социально-педагогических отношений, обозначенный термином «со-бытие» (термин заимствован у М. М. Бахтина). По своей сути это принцип, способствующий снятию и гармонизации любых противоречий, возникающих между субъектами педагогических отношений в сторону их принципиальной гуманизации.

### 3. Гуманистическая цель новой школы

Разноплановая функциональная характеристика школы показывает ее необходимость как социального института. Для общества школа — цель и средство собственного духовного воспроизводства. Через школу идет процесс очеловечивания каждого члена общества с целью очеловечивания общества в целом. Вне осуществления этой гуманистической функции социум обречен, ибо человеческие качества в людях развиваются не по жестким схемам физико-биологических законов, а по социокультурным программам надбиологического характера. Эти программы разрабатываются и создаются людьми и для людей. Они — опыт, аккумулированный в ценностях культуры, представленных как достижение цивилизации, науки, идеологии, искусства, морали, религии, правовых принципов и эстетических оценок. Заглавная задача школы (основная ее цель) — сделать социокультурные программы достоянием духовного мира каждого индивидуума. Тем самым развить в каждом ребенке человеческую индивидуальность. «Сделать достоянием» означает не только создание необходимых и достаточных условий для очеловечивания, но и осуществление самого очеловечивания посредством реального превращения (освоения и усвоения) внешних ценностей культуры во внутренний мир индивида, в мир его убеждений и пристрастий, привычных норм и мотивов поведения. Наша формулировка цели школы отличается от старой формулы, зовущей школу формировать всесторонне и гармонически развитую личность, лишь тем, что под школой мы понимаем не столько средство, сколько способ очеловечивания личности. Школа — это не голые стены и место, где происходит событие превращения внешней культуры социума в достояние и состояние внутреннего мира учащегося, но само событие такого превращения. Отсюда, деятельность специально направленную и обеспечивающую актуализацию такого события превращения можно квалифицировать как деятельность педагогическую. Главные роли в этой деятельности исполняют педагог и ученик. При этом их роли могут играть разные субъекты — отдельная

личность, социальная группа, государство, общество, но при условии, что они способны задать между собой отношение общения и через него стать сопричастными таинству события освоения и усвоения ценностей культуры. По сути дела, любой человек очеловечивается, поскольку объективно включен в систему педагогической деятельности и общения. И не случайно, как субъект этой деятельности, он всегда, явно или неявно, ощущает себя либо учеником, либо учителем, либо творцом. Поскольку «со-бытие» свершается в системе межсубъектного отношения общения, то важно понимать его философскую специфику. Суть ее в том, что понятие «субъект» (носитель активности) возможно только в связи с понятием «объект» (принимаящий воздействие). Философия гласит: «без объекта — нет субъекта». Каждый человек (группа людей, общество) выступает одновременно, но в разных отношениях, — как объект и как субъект. В системе отношения общения, как и в системе «со-бытия» (совместного бытия), люди — партнеры, и между ними доминируют не объектные, командно-функциональные связи, где исполнитель отчужден от своей индивидуальности, но субъектные, взаимодополняющие и сопричастные друг другу отношения. Смысл школы в «со-бытии» ее субъектов, т. е. в сопричастности в бытии друг друга и друг для друга. Пока, к сожалению, трудно встретить школу уже ставшую «лабораторией гуманизма» (В. Сухомлинский). Школа лишь идет к этому идеалу. Поэтому она ищет и экспериментирует.

#### 4. Принцип демократизации в школе

Гуманизация жизни школы осуществляется посредством ее демократизации. Демократизм — это форма и способ гуманизации. Демократизация — термин управленческий. Он отвечает на вопрос как должна быть организована (конституирована) жизнь школы со всеми ее внутренними и внешними связями, чтобы они работали на гуманистическое ее предназначение. По сути демократизация — это принцип организации отношений в обществе, в коллективе, гарантирующий свободу выбора, плюрализм мнений, создание такой системы правовых норм, при которых реализуется основное гуманистическое требование: «свободное развитие каждого есть условие свободного развития всех». Разработка и внедрение демократических норм переводит общество и школу из авторитарной системы управления в режим самоуправления. Благодаря последнему, сегодня школа раскрепощается. Довольно успешно реализуется право выбора того или иного типа школы, того или иного

учебного плана, программы, той или иной структуры организации жизни внутри школы и вне ее. Школьный коллектив, каждый учитель стремится реализовать право на утверждение своей индивидуальности, своего почерка, на выбор содержания, форм, методов, средств обучения, структуры урока, последовательности в изучении тем и распределении часов по темам и т. д. Заметим однако, что демократический принцип не должен порождать анархию, ибо это принцип, который должен регулярно сочетать самоуправление с соуправлением и управлением. И здесь речь идет о согласовании воли, интересов, инициатив каждого и всех не любой ценой, но во имя достижения главной цели школы. Демократизм как выражение единства единоначалия и коллегиальности в управлении живет там, где властвует один закон — ответственность каждого и всех за события, происходящие в школе, за их чистоту в реализации гуманистических идеалов. Поэтому демократический принцип требует как рационального сочетания прав, обязанностей и ответственности в управлении жизнью школы, так и ясного контроля за их осуществлением.

## 5. Учет национальной и региональной специфики школы

Реализация принципов гуманизации и демократизации тесно связана с национальной и региональной спецификой школы. Школа неотрывна от национальной культуры народа. Она ее носитель и выразитель. Именно через школу идет процесс усвоения и обогащения молодежи общечеловеческими ценностями и достижениями национальных культур. Длительное время школа подчинялась тоталитарному принципу унификации и стандарта, страдала от начальной ограниченности и обезличенности в образовании. Заторможенность роста национального самосознания школы порождала негативные явления в сфере межнациональных отношений. Сегодня идет процесс возрождения национальных культур. Школа открыта для своего национального и интернационального развития. Востребованность заложенных в народной педагогике культурно-исторических и региональных традиций разных наций и народностей становится сегодня для школы благодатной почвой в деле развития ее национального самосознания, самоопределения, интернационального воспитания и межнационального общения. Все это подтверждается тем, что появляются новые типы школ, где обучение идет на языке коренной национальности. Вызывают интерес смешанные и многонациональные школы, где в зависимости от национально-этнического состава учащихся

организовано поклассное обучение родному языку и на родном языке.

В развитии школы важно учитывать региональные особенности. В данном случае речь пойдет о специфике сельской школы. Село, в отличие от города, накладывает заметный отпечаток на своеобразие жизни школы. В нем есть свой чегатив и позитив. Негатив в том, что село не имеет широкой цивилизованной среды в виде промышленности и развитой социокультурной инфраструктуры. Позитив — жизнь села, немногочисленного по количеству жителей, всегда ближе к земле, к природе. В ней сильны традиционные устои национальной культуры, где экономические и социальные отношения между людьми не утратили былого общинного (соборного) и одновременно личностного характера. Уклад жизни целостен и размерен, хотя изнутри напряжен, особенно физически.

Школа на селе — это центр его культуры. Сельское учительство — самая массовая часть сельской интеллигенции. Именно она определяет его интеллектуальный и в целом культурный потенциал. Через школу идет духовное возрождение села. Административно-хозяйственной руководство области, а также сельского района, не учитывающее этого обстоятельства, обречено в своих намерениях хоть как-то изменить жизнь на селе к лучшему. Особенно очевидным это становится сегодня, когда формируются рыночные отношения. Становление их на селе идет сложно и болезненно. Главные причины, как показывают социологические исследования, коренятся в трех основных факторах.\* С одной стороны, в традиционном крестьянском менталитете, исповедующем общинные ценности — коллективное выполнение работ, бескорыстная поддержка и взаимопомощь, тяга к нетоварному производству, уважение к нравственным ценностям, приоритет общественного мнения и т. п. С другой стороны, — общественный идеал равенства как равенства в бедности, который был навязан советским строем, нивелировал индивидуальную инициативу крестьянина, сформировав в нем так называемый социально-экономический инфантилизм — ложную уверенность в неограниченных финансовых и материальных возможностях государства, которое всегда обязано удовлетворять потребности селян.

И все-таки на селе происходят экономические перемены. Создаются промышленные и сельскохозяйственные комплексы, организуются банки, идет формирование акционерных, кооперативных и индивидуальных форм собственности, фермерских

---

\* Культура и рынок. Тезисы докладов международного симпозиума в г. Екатеринбург. // Екатеринбург, 1994, ч. I, с.66-68, 95-97

хозяйств и т. д. Этот экономический сдвиг сопровождается сильным психологическим переломом в общественном сознании селян, поскольку оно не привыкло к рыночной стихии. Изменить ситуацию, активизировать обновление консервативных форм крестьянского сознания возможно только через посредство школы, ибо это единственный культурно-просветительский центр, способный возродить и развить лучшие традиции духовной жизни крестьян. Пожалуй, сельская школа, возрождая традиции соборности и гуманистической нравственности, как никакая другая, должна принять принцип «со-бытийного» своего развития как близкий и наиболее приемлемый.

## II. ФИЛОСОФСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРИНЦИП «СО-БЫТИЯ»

### а) Мировоззренческий аспект: проблема идеала

#### *1. Философия и педагогика в системе комплексного человековедения*

Философская педагогика начинается там и тогда, где и когда осознаются фундаментальные основания и специфика педагогической деятельности. Конечно, педагогу-функционеру, который работает на уровне конкретных действий и операций, когда цель и программа заданы, а средства и методики выбираются в зависимости от ситуации и возможностей, может показаться излишним рассуждать, скажем, на уровне деятельности вообще (когда цель, т. е. образ того, что надо сделать, освящается смыслом — во имя чего надо достигать цели и выбирать средства).\* С другой стороны, ортодоксальный

---

\* В философской характеристике педагогической деятельности мы исповедуем идеи проф. В. Н. Сагатовского. См. В. Н. Сагатовский. Философские основания педагогической деятельности / Вестник высшей школы, № 1, 1987, с. 23-32.

философ, проясняя высший смысл человеческой жизнедеятельности, обосновывая идеал человека и стратегию его реализации, также может посчитать никчемным и даже некорректным погружаться в сферу конкретных педагогических эмпирий. Подобного рода суждения — отголосок ведомственного мышления, сегодня еще достаточно распространенного. Молодая наука философская педагогика пытается снять отчужденность между дисциплинами рефлекслирующими на разных уровнях по одному и тому же предмету, коим является человек. Возникает тенденция встречного движения педагогики и философии. Эта тенденция согласуется с принципом «со-бытия», требующим единичное (педагогику) рассматривать в контексте общего (философия), а общее — в контексте единичного. Их сопричастность позволит педагогическим теориям обучения и воспитания обрести высший гуманистический смысл, а философии — стать ближе к жизни конкретного человека. Более того, в интересах гуманистических стремлений сегодняшней педагогики необходима интеграция не только с философией, но и с социологией, психологией, медициной, культурологией, антропологией и т. п., т. е. со всем набором дисциплин, составляющих комплексное человековедение. Это значит, что каждая школа, где осуществляются индивидуальные «операции» над душами детей с целью их формирования, «лечения» и развития, становится сегодня ответственной за качество своей работы. Вроде бы эти требования были всегда, но сегодня уровень их резко возрастает. Без комплексной, человековедческой оснащенности каждого педагога школа нормально развиваться не сможет.

Поскольку система комплексного человековедения имеет на «входе» определенное философско-культурологическое обоснование, а на «выходе» — педагогику как «технология» формирования человека, а также, поскольку сознательная опора на философию придаст педагогическим действиям целостный характер деятельности, то необходимо кратко обозначить главную мировоззренческо-методологическую функцию философского знания. Мировоззренческий аспект раскрывается через построение и обоснование универсальных типов человеческой деятельности и их идеалов (ключевых ценностей). Методологический — через стратегическое обоснование путей в их достижении. При этом деятельность человека определяется в аксиологическом ключе как способ реализации его жизненных смыслов и ценностей, т. е. тех идеалов, которые дают ему возможность утвердить свою человеческую меру, выразить свою человеческую сущность. Философия различает универсальный и предметный уровни человеческой деятельности. Универсальный является родовым для предметного, ибо выступает показателем сущностных сил человека, выразителем его

стратегических намерений. Предметная деятельность — это деятельность на уровне действий и операций, связанных с решением конкретных задач в достижении ближайших целей. Универсальные типы деятельности всеобщие, они определяют структуру мира человеческих отношений и классифицируются на уровне языка философских категорий (субъект, объект). Всякая предметная деятельность как проявление единичного в деятельности человека, имеет универсальные основания, но классифицируется на уровне предметной направленности тех действий и технологий, с помощью которых она реализуется. К этому разряду можно отнести инженерную, медицинскую, педагогическую и другие виды деятельности. Предметная деятельность — это деятельность по созданию культуры (предметов быта, технологий, знаковых текстов, ценностей искусства, науки, норм поведения и т. д. и т. п.). Понятие «культура» обозначает ценностный характер и результаты человеческой деятельности вообще. Это понятие определяет то, как усвоенные и создаваемые универсальные ценности и смыслы задают особый тип жизненной позиции и поведения субъекта. Т. е. понятие культуры объемлет в себе универсально-предметное. Поэтому наш подход к обоснованию особенностей педагогической деятельности назван философско-культурологическим. Он способен дать специфику педагогической деятельности в свете ее универсальных оснований. Начнем с классификации последних.

## *2. Универсальные основания человеческой деятельности и ее идеалы*

Поскольку всякая философская проблематика развивается в рамках категориальной клеточки субъектно-объектно-субъектных отношений (S-O-S), постольку классификация универсальных типов деятельности и их идеалов (ключевых ценностей) осуществляется нами на основе триединой направленности воли субъекта деятельности: в сторону объекта, субъекта и объектно-субъектного единства. На этом основ и мы выделяем следующие три блока отношений:

Первый блок — Очеловечивание объект (система отношений субъекта к объекту). Сюда входят: преобразовательная деятельность (труд) — ключевая ценность «благо»; потребительская деятельность — ключевая ценность «польза»; профессиональная деятельность — ключевая ценность «совершенство, искусство, мастерство»; познавательная деятельность — ключевая ценность «истина, правда»; религиозная деятель-

ность (мы относим религиозную деятельность к этому ряду, поскольку посредством воображения человек сам создает для себя предмет веры — сверхъестественный мир и подчиняет ему свою волю) — высшая мера или ключевая ценность — «Бог», «святость»; природоохранительная (экологическая в широком смысле) деятельность, обеспечивающая нормальные условия существования организма человека и окружающей его природной среды. Ключевая ценность — «здоровье».

Второй блок — Очеловечивание субъекта (система межсубъектных связей). Сюда входят: социальные отношения (на предметном уровне — это групповые, национальные, политические, правовые и т. п. отношения), где ключевая ценность «равенство», «справедливость»; отношения общения — ключевая ценность — «сопричастность»; нравственные отношения — ключевая ценность «добро», «любовь»; эмоционально-психологические отношения — ключевая ценность «человеческое наслаждение, радость».

Третий блок — Очеловечивание субъект-объектного, природно-социального единства (система организационно-синтетической целостности в мире S-O-S отношений). Сюда входят: синкретно-мифологическая деятельность — ключевая ценность «чудо» (А. Ф. Лосев); творческая деятельность — ключевая ценность «обновление стереотипов»; игровая деятельность — ключевая ценность «ощущение свободы как таковой»; эстетическая деятельность — ключевая ценность «красота».

С обоснованием предлагаемой структуры универсальной человеческой деятельности (культуры) можно познакомиться в монографии: В. М. Видгоф. «Целостность эстетического сознания», ТГУ, 1992. Наглядно же данная структура представлена на с. 15.

Характерным для обозначенных типов деятельности и их идеалов (ключевых ценностей) является их взаимодополнительность в отношениях друг к другу. Это значит, что на уровне конкретного акта предметной деятельности, все они наличествуют, но могут быть различимы в разных отношениях. Это происходит потому, что в объектно-субъектном плане человек един. Его субъектность, объектность или субъект-объектность обнаруживается лишь доминантно. Если мы хотим, скажем, в деятельности педагога содержательно вычленить те или иные универсалии, то должны в качестве основания деления брать целостный субъект-объектный пласт ее бытования. В общегуманистическом плане это имеет принципиальное значение, ибо на операциональном уровне истинный педагог всегда целостен, поскольку претендует на формирование целостности своих подопечных. По сути дела вся палитра содержательности учебно-воспитательного процесса в школе аккумулирована универсалиями культуры. Другое дело уровень развитости

Структура универсальных типов деятельности и их идеалов (ключевых ценностей) в культуре

Категориальное обозначение направленности субъекта деятельности	Типы деятельности (отношений)	Идеалы (ключевые ценности)
<p>1 блок по поводу объекта</p> <p>3 блок по поводу субъекта-объектного единства</p> <p>2 блок по поводу субъекта</p>	1. Преобразовательная (труд)	благо
	2. Потребительская	польза
	3. Профессиональная	совершенство, мастерство, искусство
	4. Познавательная	истина
	5. Религиозная	Бог, святость
	6. Природоохранительная	здоровье
1. Синкретно-мифологическая	1. Синкретно-мифологическая	чудо
2. Игровая	2. Игровая	ощущение свободы как таковой
3. Творческая	3. Творческая	обновление стереотипов
4. Эстетическая	4. Эстетическая	красота
1. Социальные отношения	1. Социальные отношения	равенство, справедливость
2. Отношения общения	2. Отношения общения	сопричастность
3. Нравственные отношения	3. Нравственные отношения	добро, любовь
4. Эмоционально-психологические отношения	4. Эмоционально-психологические отношения	радость, человеческое наслаждение

(неразвитости) этой культуры или отдельных ее универсалий у конкретного субъекта педагогической деятельности (педагога, ученика, класса, коллектива школы). Показатели этих измерений в жизни далеко не в пользу ее развитости, целостности и гармоничности.

Принцип «со-бытия» требует от субъекта педагогической деятельности сознательного пересмотра своего отношения к уровню и приоритетам культуры, носителем которой он является. Важнейшим условием здесь выступает то обстоятельство, что технология развития этих универсалий культуры должна идти в режиме — одно через другое и одно для другого, что отражает их реальное бытование в идеале. Это значит, что движение к истине, например, должно идти через весь набор указанных универсалий, т. е. через пользу, мастерство, добро, творчество, любовь, игру, красоту и т. п. и от не: — к ним. Правда, в этом движении могут быть свои приоритеты и доминанты, но важно избегать односторонностей и абсолютов, не пренебрегать органической взаимообусловленностью и взаимодополнительностью этих универсалий. Важно в педагогической практике обращать внимание на синтетический характер третьего блока, поскольку он ответственен за утверждение целостности в частичных проявлениях человека. Это значит, что мифолого-синкретическая деятельность, игра, творчество и красота должны стать основными доминантами в педагогической деятельности, т. е. выступать либо ее средством, либо целью.

### *3. Человек как целостность структуры функциональных уровней*

Характеристика универсальных аспектов человеческой деятельности, где находит полноту своего выражения единство сущностных сил человека, должна быть дополнена рассмотрением целостности его функциональной структуры. Речь идет о его характеристике как индивида, личности и индивидуальности. Для нас это становится важным, поскольку современная школа выбрала гуманистическую ориентацию, а своей ключевой целью — развитие человеческой индивидуальности. Термин «человеческая индивидуальность» раскрывает свою содержательность, когда мы соотносим его с такими понятиями как «человек», «индивид», «организм» и «личность».

«Человек» — это целостное многогранное образование. В отличие от животного, он не только природное существо, но и продукт общественных отношений в культуре, он субъект

деятельности и творец соответственной жизни. Человек как целостность представлен в единстве основных своих функциональных уровней, выраженных понятиями «индивид», «организм», «личность» и «индивидуальность».

Понятие «индивид» обозначает человека как единичную представителя человеческого рода. Человеческий род — это термин, который фиксирует общность людей, принадлежащих одновременно природе и обществу. На уровне индивида такая принадлежность получает свою конкретизацию в понятиях «человеческий организм» и «личность».

«Человеческий организм» — понятие, обозначающее совокупность биологических и психофизиологических свойств человека, т. е. его природность. Развитие природных свойств человеческого индивида в обществе идет под контролем медиков, психологов и отчасти педагогов.

«Личность» — это человеческий индивид, выступающий носителем социальных свойств. То есть, индивид, олицетворяющий многогранную жизнь общества, способный выполнить в этой жизни любые социальные роли. Общество предписывает каждому своему индивиду свои требования, правила жизни и нормы поведения. Индивид становится личностью, если овладевает этими нормами и живет по их законам. Личность — структура многоуровневая. В разных социальных условиях один и тот же человек может проигрывать разные роли (мать, учитель, пассажир, гражданин, пациент и т. п.). Чтобы обучить своих индивидов правильно исполнять социальные роли, общество создает специальные социальные институты, где идет такое обучение. Школа — один из них. Учебная программа — основной социальный норматив, по которому живет коллектив школы, выполняя свои социальные функции и роли.

Ролевая функция личности педагога тоже многогранна: это и учитель, и воспитатель, и преподаватель, и руководитель, и организатор, и репетитор и т. п. Соответственно и дети в школе — это школьники, ученики, воспитанники.

Важно подчеркнуть, что понятие личности в узком смысле слова фиксирует только социальные качества человека, абстрагируясь от его природности и внутреннего мира его пристрастий. Когда говорят о ролевом или межличностном общении, то имеют в виду проявление только формально-деловых качеств в отношении между людьми. По природе своей они объективны, поскольку люди в них «функции», рабы внешних предписаний. Слова «работа», «служба» очень точно фиксируют нашу социально-нормативную закомплексованность. Школа всегда была казенным учреждением, поскольку ходят туда люди выполнять свои социальные обязанности. В этом комедия и трагедия школы. Комедия в том, что занимаясь человеком, она нивелирует его до голых функций. Трагедия — в попытке

себя очеловечить, утверждать в практике своего бытия живой дух гуманности. Сегодня школа стоит перед выбором смысла своей социальной предназначенности: что считать приоритетом — формирование личности как «человека-функции» или личности, внутренняя суть которой определяется как человеческая индивидуальность. Понятие «человеческая индивидуальность» раскрывает единство природных и социальных потенций человеческого индивида «изнутри». Это стержень человека, его внутреннее «я». Это то, что образует цельность человеческого индивида, что определяет его самоценность и самодостаточность. Личностное и природное в этой индивидуальности снимаются человеческой уникальностью, задевая его внутреннее «хочу», выражаясь в стиле его жизни.

Поскольку человеческая индивидуальность дает цельную картину функциональных уровней человека, то она, с точки зрения гуманистического подхода, должна стать ключевой в развитии школы. Ключевой — это значит, что к ней нужно идти через природное и личностное, так же как к природному и личностному через нее.

Проведенный анализ структурно-функциональной целостности человека, а также тех универсалий культуры, которые должны быть им освоены, дает возможность перейти к характеристике методологических оснований в понимании специфики педагогической деятельности как «со-бытия» и определить ту доминанту, которая позволит не только синтезировать, но и гармонизировать проблемы, с которыми сталкивается современная школа в своем развитии.

Наглядно структуру функциональных уровней целостности человека иллюстрирует схема на с. 19.

## б) Методологический аспект: поиск пути

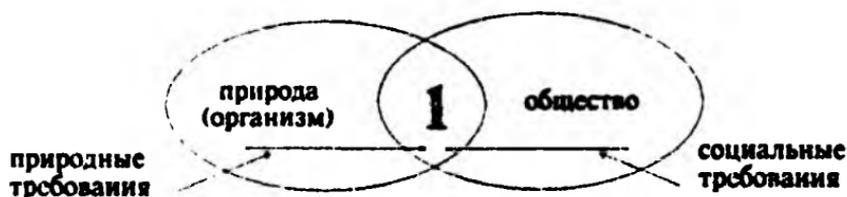
### *1. Структура видов педагогической деятельности в свете принципа «со-бытия»*

Суть специфики педагогической деятельности раскрывается через такие понятия как «образование», «воспитание», «преподавание», «обучение», «освоение», «усвоение», «развитие». Это собственно педагогические категории, которые с разных сторон характеризуют видовую специфику и структуру педагогической деятельности как предметной.

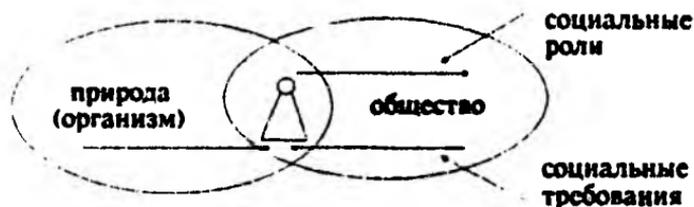
К сожалению, педагогическая литература не располагает четкой классификацией этих понятий. В многочисленных

# Структура функциональных уровней целостного человека

## 1. Человеческий индивид



## 2. Социальный индивид (личность)



## 3. Человеческая индивидуальность



суждениях по этому поводу можно выделить три точки зрения. Первая — отождествление этих понятий, употребление их как синонимов. Вторая — разграничение их смыслов по социально-ролевым функциям. Третья — выделение в них родовидовой зависимости.

Все эти позиции правомерны ибо с разных сторон характеризуют свое единое основание — педагогическую деятельность. Вместе с тем, чтобы не впасть в догматизм или эклектику, требуется конкретизация этих понятий с точки зрения разрабатываемой нами концепции, учитывающей разное в едином.

Понятия «образование», «воспитание», «обучение», «преподавание», «освоение», «усвоение» и «развитие» отображают и выражают особенности структурной направленности субъектов педагогической деятельности на свой предмет. Их деятельность совместная, а предмет двуедин. При этом речь идет о таком характере совместной деятельности, усилia которой не направлены на предметы внешнего мира. Совместность понимается как встречное движение воле ребенка и педагога, их духовное пересечение и возвышение в едином «со-бытии». Через это раскрывается двуединство предмета взаимных усилий ребенка и педагога. Она — в точке такого пересечения. Ребенок стремится получить знания, опыт, культуру. Педагог, соответственно, — дать ему это. Вышеуказанные понятия и обозначают разные нюансы этого процесса. «Образование», «воспитание», «обучение», «преподавание» характеризуют особенность функций педагога. «Освоение», «усвоение», «развитие» — функции ученика. Возникает вопрос: в чем конкретная специфика указанных видов педагогической деятельности? Обозначим их.

«Образование» — показатель того, что доминирующим в педагогической деятельности учителя является передача знаний ребенку. Здесь педагог обращается преимущественно к рациональной сфере сознания ребенка. «Воспитание» — ориентируется на передачу ценностей и смыслов и потому апеллирует к эмоциональной сфере духовного мира ребенка. «Обучение» — указывает на то, что педагог стремится главным образом дать ученику навыки и умения. Такая доминанта обращена к волевой, практической сфере сознания ученика. Когда мы называем педагога преподавателем, то выделяем в его деятельности функцию посредника в передаче (подаче) информации — научных знаний, ценностей культуры и собственного опыта детям. Понятие «освоение» — характеризует активность со стороны ребенка, желающего разобраться в текстах, которые ему преподают, познать, понять и оценить их значимость. Термин «усвоение» обозначает, что в деятельности ученика происходит процесс превращения внешне

получаемой информации в состоянии его духовности и опыта. Термин «развитие» в данном случае определяет процесс внутреннего обновления душевно-духовно-практического опыта ребенка.

Поскольку мы говорили о функциональных особенностях, доминирующих в педагогической деятельности, то саму ее нужно понимать как единый органический процесс, при актуализации которого воспитание идет через преподавание, образование, обучение и усвоение; образование — через воспитание, преподавание, обучение, освоение и усвоение; обучение — через образование, воспитание, преподавание, освоение и усвоение; освоение — через воспитание, образование, преподавание и усвоение; усвоение — через освоение и т. п.; развитие характеризует результат совокупного разнофункционального педагогического процесса. Логика взаимозависимости разных видов педагогической деятельности определяется функциональной особенностью человеческого сознания как его предмета. Оно не может думать, не переживая или не волеизъявляя; переживать, не размышляя и не волеизъявляя; волеизъявлять, не думая и не переживая. В нем все происходит одновременно, но с определенной доминантой.

Проблемы педагогической практики возникают там, где не учитывается и нарушается эта объективная динамика педагогического процесса, где разрываются и жестко противопоставляются друг другу разные функции субъектов педагогической деятельности. С другой стороны, соблюдение ролевого разнообразия единой в своей основе педагогической деятельности, ведет к искомому «со-бытийному» эффекту, выраженному понятиями «воспитывающего обучения (образования)» и «обучающего (образовывающего) воспитания».

Заметим, наряду с вышесказанным, еще один момент. Поскольку педагогическая деятельность едина в своих проявлениях, то можно говорить не о разных ее субъектах (ребенок, педагог), а о раздвоенности единого субъекта, который внутри этой раздвоенности способен самовоспитываться, самообразовываться и самообучаться.

И все-таки, философская педагогика нуждается в более четкой конкретизации понятий «образование (самообразование)» и «воспитание (самовоспитание)». Такую конкретизацию можно осуществить с помощью категориальной клеточки субъектно-объектно-субъектных отношений следующим образом:

а) Философский характер понятие «образование (самообразование)» обретает тогда, когда в нем фиксируется чистота объектной направленности педагогической деятельности (узкий смысл), ориентированный на знания, умения, навыки. Широкий смысл этот термин обретает тогда, когда в нем

учитывается необходимость воспитания как средства образования. Отсюда главная цель образования не столько дать голые знания, сколько развить возможности его усвоения и углубления посредством воспитания.

б) Воспитание (самовоспитание) в узком смысле слова есть такой вид педагогической деятельности, который имеет преимущественно субъектно-субъектную (эмоционально-рациональную или душевно-духовную) направленность — ориентация на интересы, ценности, смыслы. В широком смысле слова, воспитание (самовоспитание) предполагает учет образования (самообразования) и обучения (самообучения) как средства воспитания (самовоспитания).

в) Учебно-воспитательный процесс — это вид и целостное состояние педагогической деятельности, где образование, обучение и воспитание гармонично интегрированы в новое самодетное и самодостаточное образование, которое определяется нами как «педагогическое со-бытие». Со-бытие подробного рода является смыслообразующим суть педагогической деятельности, ее ядром, целью, средством и процессом очеловечивания индивидуальности.

Данные суждения можно наглядным образом выразить следующим образом:



## *2. Эстетическая доминанта в педагогическом процессе (принцип гармонического развития)*

Реализуя свой гуманистический идеал и исповедуя принцип «со-бытия», школа нацелена на все универсалии культуры и функциональные аспекты целостного человека. Именно они определяют базисные стороны учебно-воспитательной работы в школе. Речь идет о трудовом, умственном, физическом, коммуникативном, нравственном, эстетическом и т. д. воспитании. Содержательность этих видов учебно-воспитательной

деятельности представлена в основном в предметных формах проводимых занятий, которые регламентированы определенной сеткой часов. Имеются в виду занятия обязательного и факультативного характера, проводимые как в учебное, так и в свободное от учебы время. Однако строгая регламентация разных по содержанию занятий создает иллюзию, будто одни занятия проводятся для развития культуры ума, другие — культуры совести, третьи — культуры чувств, четвертые — культуры общения, пятые — для физического совершенства и т. д. Когда же педагог вполне серьезно настраивается заниматься с детьми каждым предметным видом образования и воспитания поурочно, отдельно, жестко изолируя их друг от друга, забывая, что их предметность — лишь доминанта единого и неразделимого культурологического процесса, — то он выдает в технократизм, убывающий живые основания межпредметных связей, оснований, определяющих смыслообразующее начало целого по отношению к каждой из своих частей.

Принцип «со-бытия» требует от каждого учителя быть гуманистом, а это значит видеть и преподавать свой предмет как элемент целостной культуры. Он становится ответственным за развитие духовности и общей культуры ребенка посредством своего предмета, а с другой, — за привлечение всех универсалий культуры в качестве средства для освоения детьми того предмета, который он преподает.

Однако гуманистические цели в учебно-воспитательном процессе в полной мере школа не достигнет, если не конкретизирует принцип «со-бытия» эстетической доминантой. На чем основано такое суждение? Прежде всего на том, что эстетическая доминанта в систему со-бытийных отношений вносит гармонизирующий целостность эффект, высвечивая в них высший идеал человеческих устремлений, идеал красоты. Дело в том, что в жизни не всякая совместная деятельность или сотрудничество субъектов гарантирует мирный характер и высокую качественность их отношений. Поэтому, скажем, педагогика сотрудничества, не подкрепленная эстетической доминантой, способна лишь на преходящий успех, который не обеспечивает школе оптимальное саморазвитие на постоянной основе.

В чем же особенность эстетической доминанты? Особенность в том, что это единственный тип деятельности в системе универсалий культуры, который ответственен за строительство человеческой жизни по объективным законам развивающейся гармонии. В чем суть этого закона? Гармония — это философская категория, обозначающая разрешенность противоречия, т. е. точку сопряжения разного. Однако, гармония — это не просто согласованность разных мер, но автономная по

своей самодостаточности и самоценности новая мера, которая не сводится к совокупности мер, ее образовавших. Гармония имеет три измерения. С одной стороны, это момент устойчивости в мире бесконечных противоречий и изменчивости. С другой, — это результат и, в-третьих, условие дисгармоничных тенденций, которые могут разрушать ставшую гармонию и формировать новую. Поэтому жизнь гармонии изнутри подвижна. Процесс этого движения идет от гармонии одного порядка через дисгармонию к гармонии другого порядка и так далее в бесконечность. Вечное обновление гармонии говорит о том, что гармония — это показатель не только целостности, но и саморазвития любой системы. Процесс саморазвивающейся гармонии можно уподобить движению волны, где есть своя высота (исходная гармония) ее распад (дисгармонизация), дно (дисгармония), подъем к новой высоте (гармонизация) и, наконец, обретение новой высоты (новая гармония) и далее виток повторяется.

Закон объективно развивающейся гармонии всеобщ. Действие его вне системы человеческой жизнедеятельности может быть понято как предоснова эстетического. Термины «эстетическое», «красота» как и другие эстетические категории типа «прекрасное», «безобразное», «комическое», «трагическое» и т. д. приняты для обозначения действия закона развивающейся гармонии в системе мирочеловеческих отношений. Эстетическое освоение действительности — это способность человека видеть, переживать и созидать гармонию в своей жизни. Притом способность эта не есть врожденное или сверхъестественно данное качество. Эстетическая способность формируется, развивается и совершенствуется в процессе самой человеческой жизнедеятельности. Сегодня, в условиях преодоления растущей бездуховности людей, поиска путей выхода из кризисных состояний жизни, гуманизации социальных процессов, формирования целостностной и гармонически развитой человеческой индивидуальности — все стремительней выдвигаются на передний план вопросы эстетизации жизни, как фактор, позволяющий снимать противоречия посредством их гармонизации, как фактор, следуя которому, человек обретает в своем отношении с миром цельность и человечность. «Цельный человек, — замечает М. М. Бахтин, — есть продукт эстетической точки зрения, только ее одной, ибо познание индифферентно к ценности и не дает нам конкретного единственного человека, и этический субъект принципиально не один (собственно этическое должество переживается в категории «я»)».\*

То есть, в духовной сфере человека ключевая ценность

---

\* Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979, с. 74.

эстетического — красота преодолевает объективную ограниченность познания (истины) и субъективную ограниченность нравственности (добра), но выступая их системным свойством, существует как точка их пересечения. Поэтому красота всегда символ истины, добра и других ключевых ценностей культуры, она определяет собой их гармоническую целостность. В силу этого красота выступает системообразующим и смыслообразующим началом всей системы человеческих ценностей. Эстетический идеал (красота) — это высший идеал, это идеал идеалов. И потому ориентация на него всегда придает какой-либо частичной деятельности общечеловеческий смысл. И действительно, во имя чего осуществляется все многообразие человеческих действий и поступков, как ни во имя целостности и гармонии с миром, частью которого мы являемся? По большому счету, любая человеческая деятельность, в том числе и педагогическая, обретает гуманистический смысл, если она свершается в контексте эстетической ориентации, если ее характер и результаты светятся красотой и соизмеряются с ней. Когда мы говорили об эстетической доминанте в педагогическом процессе, то это не значит, что эстетическое здесь отождествляется с художественным. Художественное (искусство) — это специфическая (профессиональная) деятельность по поводу воспроизводства эстетического. В искусстве в концентрированной форме моделируются эстетические ценности. Но модель — это не оригинал.

Да, искусство является мощным фактором эстетического освоения ценностей культуры и развития человеческих качеств человека. Да, используя его как средство и цель образования и воспитания детей, оно развивает их образное мышление, эмоциональную культуру, формирует вкусы, творческие способности, познавательный интерес, нравственные критерии, опыт жизни, любви к людям и т. д. В своей статье «Чему учатся люди?» проф. Ю. М. Лотман замечает следующее: «Люди учатся Знанию, люди учатся Памяти, люди учатся Совести. Эти три предмета, которые необходимы в любой Школе, и которые вобрало в себя искусство. А искусство — это по сути своей Книга Памяти и Совести. Нам надо только научиться читать эту Книгу».\* Да, для педагогического процесса искусство является, пожалуй, единственным «волшебным» средством, позволяющим детям через эстетические переживания, возникающие при постижении его содержания, погружаться в разные эпохи и миры, проживать вместе с героями сложные события их жизни, принимать или отторгать их идеалы и

---

\* Ю. М. Лотман «Чему учатся люди?» / Ю. М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М., 1994, с. 462.

мировоззренческие установки, аккумулироваться истинными ценностями, которые выстрадало человечество, становится духовно богаче и мудрее. Очеловечивая ребенка, искусство дает самый главный ориентир — как разрешать противоречия жизни, как их гармонизировать.

И все-таки искусство — это идеальная модель жизни, построенная воображением художника. Эстетическое — это не воображаемый мир, а состояние самой жизни, жизни сложной и противоречивой. Жизнь развивается не по законам искусства, а по эстетическим законам, по законам гармонии. Гармонизировать жизнь — не просто. В. А. Сухомлинский обозначил этот путь формулой трех понятий: «надо» (внешние требования), «трудно» (освоение их) и «прекрасно» (осознание высоты обретенной гармонии). Конечно, в таких случаях, когда гармония достигнута, всегда возникает желание вместе с поэтом воскликнуть: «Остановись, мгновенье, — ты прекрасно!»

Судьба человека и состоит в том, чтобы строить свою жизнь в режиме развивающейся гармонии, т. е., когда однажды обретенная гармония станет условием своего последующего воспроизводства, когда мгновение превратится в самообновляющуюся изнутри вечность. Внутренняя жизнь красоты идет по этому маршруту. А узловые пункты этого движения эстетика фиксирует в таких понятиях как: «прекрасное» (гармония), «безобразное» (дисгармония), «комическое» (дисгармонизация), «трагическое» (гармонизация) и т. д.

В заключение подчеркнем, что выступая системным свойством ключевых ценностей культуры, таких как: благо, польза, истина, добро, сопричастность, чудо, творчество, игра и т. п., красота одновременно демонстрирует состояние своей внутренней жизни посредством развивающейся гармонии, обозначенной движением собственно эстетических категорий, таких как прекрасное, безобразное, возвышенное, низменное, комическое, трагическое и т. п. Любая деятельность человека, в том числе и педагогическая, освящена идеалами целостности, гармонии и красоты, и, утверждая их, она становится эстетической и подлинно гуманистической.

## **в) Прикладной аспект**

Закладывая в основу жизни школы эстетико-культурологический принцип «со-бытия», создаются необходимые и достаточные условия для оптимального управления ее развитием. Школа становится способной преодолевать любые противоречия, сознательно уходить от крайностей и односторонностей,

неравномерности развития и штампов, технократизма и бездуховности; выходить на уровень органического единства образования и культуры, творчества и высокой духовности, самореализации своих возможностей и утверждения своей гуманистической сути. Эти способности школа обретает посредством интеграции и гармонизации своих внутренних и внешних связей, посредством внедрения педагогики «сотрудничества» с эстетической доминантой и творческого диалога. На этой основе должны быть выстроены отношения между учителями, учениками, учителями и учениками, родителями и школой, между школой и другими учреждениями.

Рассмотрим логику становления этих отношений на примере самого главного в школе — урока.

### *1. Урок как «со-бытие»*

С точки зрения «со-бытийности» и «диалогичности» урок надо понимать как живой творческий процесс взаимодействия и взаимообобщения трех субъектов: автора темы урока, исполнителя и воспринимающего субъекта. За пределами взаимообобщения этих субъектов урока нет, как и школы в целом. Первым, кто берет на себя «ношу» определить тему (темы) урока (уроков), выразить в ней основы той или иной сферы научного знания, ценностей культуры или опыта жизни, является автор учебника или учебного пособия. Его задача состоит в том, чтобы в концентрированной и доходчивой для школьника или учителя (если это пособие для учителя) форме выразить в определенной логической последовательности (от простого к сложному) содержание основных тем предлагаемого для изучения предметного курса. Как правило, автор, написавший учебник, выполнял роль не столько ученого, сколько интерпретатора основополагающих достижений науки. Он не занимался научным поиском истины, а пользовался готовым знанием, пытаясь его системно и последовательно изложить для освоения другими субъектами. Важно заметить, что роль учебника может выполнять и научный труд, и произведение искусства, да и сама жизнь (в этом случае понятие «педагогическое» обретает истинно универсальный характер). Однако у научного труда, произведения искусства и у самой жизни педагогический аспект не является самодовлеющим, ибо их целевые приоритеты в ином: у одного — поиск истины, у другого — утверждение красоты, у третьего — противостояние смерти. Что выбрать в качестве «учебника»

для включения его в педагогический процесс — определяет учитель. Конечно, хорошо, когда учебник, написанный как обязательное пособие для школы, обогащается и дополняется новыми достижениями науки, искусства как «учебника жизни» (Чернышевский) и опытом самой жизни. Итак, урок начинается с темы из «учебника» (в широком и узком смысле), в котором в форме текста материализована информация для усвоения. Все остальные субъекты урока «работают» в условиях этого, заданного автором текста. Сам по себе учебник, какой бы он ни был полезный и прекрасно оформленный, никакой ценности не представляет, если он не востребован субъектами, которым предназначен. Вместе с тем, во всяком учебнике заложены необходимые и достаточные основания для актуализации предметного общения между учителем и учеником, для усвоения учебного материала.

Центральным субъектом урока является исполнитель. Это учитель. Именно он задает отношение общения между всеми субъектами педагогического процесса. Главная задача учителя состоит в организации урока как такой формы общения, в ходе которого произойдет превращение ценностей культуры (в том числе и научных знаний), заложенных в текстах учебных пособий, опыте жизни, искусстве — в состоянии внутреннего мира учащегося. Функции учителя тредины. С одной стороны, он демонстрирует свое отношение к той дисциплине (теме), которую преподает. Интерпретируя ее, он становится соавтором и исполнителем своего понимания темы. С другой стороны, — свое отношение (любовь или нелюбовь) к детям, которые с его помощью должны усвоить материал урока. Дети — это главный предмет педагогического внимания и забот. Учитель должен прекрасно разбираться в психофизиологических и социокультурных возможностях каждого ребенка и группы (класса) учащихся в целом, учитывая их возрастные особенности. Выполняя исполнительно-технологическую функцию транслятора (передатчика) социальной информации от авторского «учебника-социума» к личности ребенка, учитель не должен уподобляться роботу, превращаться в раба чужих методик и штампов. В своей педагогической миссии учитель — всегда человеческая индивидуальность. Его самодостаточность и самоценность — третья сторона, характеризующая педагогическую специфику труда педагога. Именно она определяет смысл и личностную заинтересованность деятельности учителя. И дело не столько в добросовестном выполнении им своих соавторских функций, сколько в умелой организации самого процесса преподавания. Главное в этом процессе преодолеть синдром «птеница». Преподаватель должен не вкладывать в рот ученика уже приготовленную и даже разжеванную пищу, но учить его эту пищу создавать и потреблять. Конечно, это не

просто. Чтобы у ребенка появилось личностное отношение к предмету, важно заронить в нем интерес к его содержанию, найти форму непринужденного (через игру, чрез привлечение в мифологическую, творческую и художественно-эстетическую деятельность) вхождения его в мир новых знаний и опыта. Самодостаточность и самооценность труда учителя как раз и раскрывается через то, как он помогает ученикам войти в свой предмет и обогатиться его содержанием. В этом «как» — секрет педагога. В нем обнажаются его личностно-индивидуальные и профессиональные свойства, творческий и культурный потенциал. От этого потенциала зависит качество урока, а в конечном счете — качество развития личности ученика. Именно последнее и выводит, казалось бы, технологическо-исполнительскую специфику учительского труда в сферу социально-нравственных ценностей.

Третьим субъектом урока «со-бытия» является ученик. Только он предопределяет необходимость урока как формы своего образования и воспитания. На уроке ученик стремится выполнить свою главную функцию — освоить и усвоить предлагаемый материал. Реализация такой функции превращает ученика в субъекта педагогического общения. Субъектная активность ученика также триедина в своих ликах. С одной стороны, ученик пытается проникнуть в содержание, смыслы и значения изучаемой темы урока. С другой, — формирует свое отношение к нему. С третьей, — осуществляет отбор интересного и ценного для него, превращая новое для себя знание в свое, осознавая и переживая при этом радость духовного обогащения.

В целом мы видим схожесть субъектных устремлений автора темы, учителя и ученика в процессе педагогического общения. И не случайно в разных моментах общения они выступают друг для друга то как объект (принимающий информационное воздействие), то как субъект (носитель информационного воздействия). Проясняется и то обстоятельство, что каждый субъект триедин в процессе общения: то он автор (соавтор), то преподаватель (учитель), то усваивающий материал ученик. В разных ситуациях урока у каждого субъекта эти грани обнаруживаются.

Наконец, очевидным становится то событие, которое происходит на уроке в результате творческого «со-бытийного» общения его субъектов. Этот результат и есть «художественное» (по Кули) произведение. А произвел урок-событие как акт очеловечивания и духовного возвышения субъектов общения, вскрыл клеточку — механизм диалога, преемственности, самовозрождения и саморазвития духовных ценностей социальной культуры.

Каким же образом происходит таинство «со-бытия» на уроке?

Какова структура превращения внешних по отношению к ученику ценностей культуры в его внутренний мир; как «иное», «чужое», становится «своим»? Попытаемся кратко обозначить эту структуру. В ней мы выделяем три блока.

Первый блок — характерные особенности «не-я», «иного». Второй блок — характерные особенности «я», «своего». Третий блок — характерные особенности процесса превращения «не-я» в «я», «иного» в «свое» (процесс освоения и усвоения).

Структура первого блока предполагает:

а) Программу внешних требований (то, что определяет содержание понятия «надо» по В. Сухомлинскому) природы и общества к человеческой индивидуальности;

б) Особенности субъектов, предписывающих индивиду эти программы и оказывающих на него разнообразные формы воздействия. К ним относятся условия предметной и производственной среды, быт, ценности культуры и ее учреждения, социальные институты образования и воспитания (школа в их числе), средства массовой информации, родители, сверстники и т. п.

в) Особенности методов идеологического воздействия: принуждение (ориентация на силу), образование (ориентация на знание), воспитание (ориентация на ценности), обучение (ориентация на умения и навыки), общение (ориентация на взаимопонимание и сопричастность).

Второй блок — осознанное или неосознанное (эмоциональное, интуитивное) отношение субъекта к чужим (иным) требованиям и к своим потребностям и возможностям по их реализации (не реализации). Структура этих отношений выражена рядом психологических понятий и соответствующих им понятиям деятельности порядка. В первом случае это понятия: «восприятие внешних требований-потребность-способность-установка на действие», во втором — «надо-хочу-могут-готов». Кратко суть такого соотношения сводится к следующему:

1. «Надо» (не надо) — осознание необходимости усвоения предлагаемых мне внешних требований;

2. «Хочу» (не хочу) — выражение направленности моих потребностей на внешние ценности (желание, интерес, любовь и т. п.);

3. «Могу» (не могу) — мои способности: темперамент, характер, одаренность, талант, знания, умения, навыки и т. п. Соизмерение их с внешними требованиями;

4. «Готов» (не готов) принять и освоить новую для меня программу требований — концентрация воли и установка на действия по стереотипам или новым образцам. Формирование жизненной позиции (принципов, мировоззрения и т. п.).

В структуру «я» входят также и методы саморегуляции как способность проявлять волю к самостоятельной работе,

самодеятельности, самопринуждению, самообразованию, самообучению, самовоспитанию, самореализации, самоутверждению и к творчеству.

В реальной деятельности субъекта педагогического процесса вечно возникают проблемные ситуации из-за несогласованности в движении человеческих потенций, нами обозначенных во втором блоке. Приведем для примера несколько таких ситуаций, которые требуют своего разрешения:

- а) Я хочу, но не могу;
- б) Мне надо, но я не хочу;
- в) Я могу, но этого мне не надо;
- г) Мне надо, я хочу, я могу, но не готов;
- д) Мне не надо, я не хочу, хотя и могу, но меня принуждают;
- е) Меня принуждают, хотя я не хочу и не могу и мне не надо;
- ж) С меня требуют, я могу, хочу и готов, но условий для моей реализации нет и т. д. и т. п.

И, наконец, обозначим ситуацию идеально-эстетическую, в которой все гармонично и согласовано: «Мне надо, я хочу, могу, готов и обстоятельства позволяют». Именно к такой ситуации в учебном процессе стремятся все его субъекты. Однако обрести такую гармонию не просто.

Третий блок нашей схемы показывает основные этапы, ведущие к этой гармонии, этапы превращения «иного» в «свое». Обозначим их.

1. Освоение «иного» («чужого») начинается с чувственно-конкретного, эмоционально-интуитивного и образного погружения в его смыслы и значения. К любому началу важно «прикоснуться» не рассудком, а «умным чувством». Не случайно практика показывает, что многие слова, которые произносит учитель, не воспринимаются учениками, если ученики не были ранее эмоционально сопричастны тем смыслам и событиям, о которых говорят произносимые слова учителя. Для того, чтобы ученик усвоил новую информацию, необходимо чтобы она в его сознании была обоснована отношением к смыслу.

Всякое освоение начинается с «заражения». Если, скажем, учитель по-настоящему не будет захвачен верой в интересность предмета, если ученик не найдет в его глазах свет радости нового знания, то эмоционального вовлечения (заражения), пленения внимания и интереса у ученика не произойдет.

2. Усвоение на уровне понимания значения, а затем и смысла новой информации, ориентации на известные стандарты в решении проблем.

3. Осознание проблемного поля между своими возможностями и способностями («могу»), нормативами старого образца и новой задачей, которую нужно решать.

4. Поиск вариантов нестандартного решения проблемы, на основе учета позитива старых нормативов. Выход на творчество.  
5. Закрепление в качестве новых образцов нормативов, наиболее оптимально гармонизирующих ситуацию.

6. Выход на эстетическую доминанту, т. е. на уровень дальнейшего движения по найденному образцу, снимающему любые проблемы и противоречия.

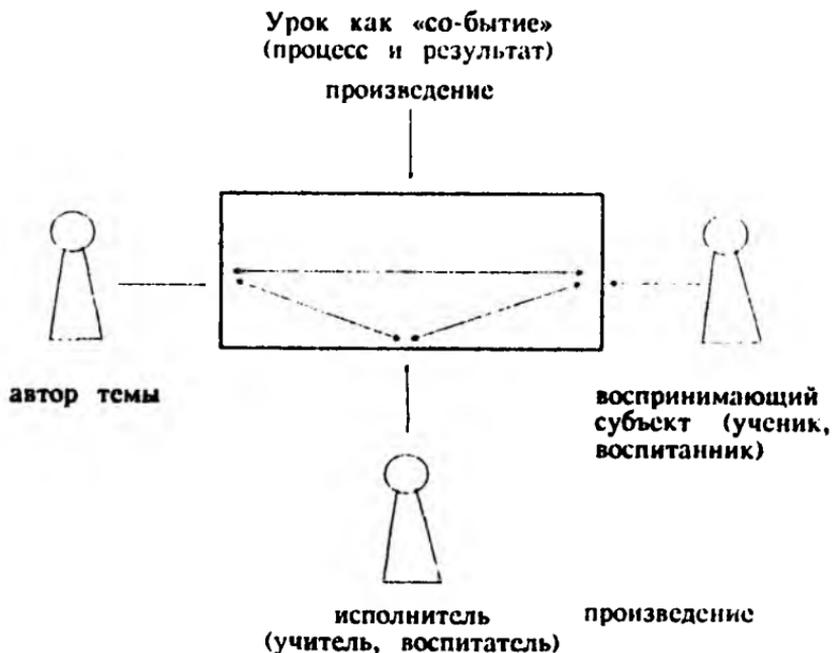
7. Возникновение катартического эффекта как особой формы эстетического переживания. Это чувство, осознающее духовное обогащение и возвышение, связанное с разрешением проблемы и обретением в результате ощущения свободы.

8. Появление желания (стремления) множить подобного рода катартические переживания, т. е. возникает настройка на эстетическую доминанту в последующем поиске.

9. При некачественной попытке разрешить проблемную ситуацию возникает чувство неудовлетворения и отчуждения.

Резюмируя все вышесказанное, урок как «со-бытие» можно себе представить следующими двумя схемами:

#### Схема 1



## Схема превращения ценностей культуры в достояние внутреннего мира личности

### Проблемное поле

I блок. «Не-я», «чуждое» («иное»)

1. Программа внешних требований природы и сознания к индивиду («надо»).
2. Субъекты воздействия: условия среды, родители, сверстники, быт, школа, ценности культуры, средства массовой информации, органы власти и т. д.

3. Методы воздействия: воспитание, образование, обучение, приращение, общение и т. п.

II блок. «Я», «свое»

Структура отношений к чужим требованиям, к своим потребностям и возможностям:

1. Психологический уровень: «восприимчивость» внешних требований-потребностей-способностей-установка на действие».

2. Действительный уровень (в соответствии с указанными психологическими понятиями): «надо-хочу-могу-готов».

3. Методы саморегуляции как проявление воли к самостоятельности, самостоятельности, самообразованию, самособучению, самовоспитанию, самопринуждению, самореализации, самоутверждению и к творчеству.

### Разрешение проблемной ситуации

III блок. Превращение «иного» в «свое», усвоение освоенного.

1. Узнавание, чувственно-эмоциональное, образное освоение смыслов. Заряжение, формирование интереса.
2. Усвоение на уровне понимания смысла.

3. Осознание проблемной ситуации и возможностей ее разрешения.

4. Поиск вариантов нестандартного решения проблемы. Выход на творчество.

5. Закрепление новых образцов и нормативов.

6. Выход на эстетическую доминанту. Движение по найденному образцу.

7. Возникновение катартического эффекта.
8. Стремление множить катартические переживания посредством постановки новых проблем и попытки их разрешения.

9. Возникновение чувства неадекватности и отчужденности при некачественном решении (нерешении) проблемы.

## 2. Ценностные ориентации и смысловые установки учителя-гуманиста

Великий музыкант и педагог Г. Нейгауз однажды заметил, что в педагогике, как и в любом исполнительстве, властвует основное требование деятельностного подхода: в начале «что» определяет «как», а в конечном счете — «как» определяет «что». Поскольку всякая школа начинается с учителя, то от его ценностных ориентаций, смысловых и целевых установок («что») будет зависеть выбор необходимых и достаточных средств для достижения цели, а также сформировано отношение к самому технологическому процессу («как») с точки зрения исходных намерений. Чтобы характер деятельности соответствовал исходному замыслу, необходимо повсеместно отслеживать получаемые результаты и соответственно корректировать их. Это и есть принцип гармонизации в действии. Он требует от учителя мастерства и творчества, одержимости и выдержки, мудрости и любви к своему делу.

Чтобы педагог смог реализовать идею гуманизации школы в практике своей работы, он должен быть гуманистом и как человек, и как профессионал. Какие же ценностно-гуманистические ориентации он должен исповедовать?

Привлекают внимание следующие гуманистические установки, сформированные П. Осуховой, на основе обобщения идей, разрабатываемых в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе и углубленного анализа передового педагогического опыта:

1. Отношение к педагогической деятельности как к призванию, миссии; мотивационная направленность учителя не только на преподаваемый предмет, но в первую очередь на ребенка.

2. Педагогический гуманизм, который не возможен без принятия себя и учеников (принцип «со-бытия» — В. В.). Он выражается в доверии и уважении к детям, уверенности в их способностях и возможностях, в том, что каждый из них «равноценен» учителю.

3. Эмпатическое отношение к ученикам, предполагающее стремление и умение чувствовать другого как самого себя, встать на его позицию, понимать внутренний мир ребенка, чувствовать и принимать его проблемы, переживания.

4. Диалогизм как желание и умение слушать и слышать ребенка, способность излагать учебный материал как ответ на возникающие у детей вопросы, «идти не с предметом к ученику, а с учеником к предмету» (Е. Н. Ильин), вести межличностный диалог на основе равенства позиций, взаимного уважения и доверия.

5. Сотрудничество как установка на взаимодействие с учеником (а не воздействие на него) в процессе совместной деятельности и общения; стремление и умение обеспечить детям позицию «соавторов учебного процесса», которые вместе с учителем участвуют в постановке целей урока, выборе средств их достижения, анализе достигнутых результатов»,\* в превращении урока «со-бытия» в урок-событие.

Конечно, эти установки должны быть дополнены:

а) неповторимыми свойствами индивидуальности учителя, чтобы он мог предстать перед воспитанниками как личность, имеющая свое мнение, открытая в выражении своих чувств, эмоций, отношений;

б) ориентацией учителя на гуманистическую сущность культурологического подхода, на осознание в нем эстетической доминанты в качестве системо- и смыслообразующего начала.

### 3. Пересмотр целей и поиск технологий в гармонизации внешних связей школы

В атмосфере перестройки отношений между всеми субъектами педагогического процесса в сторону их гуманизации и гармонизации, должны происходить события не только оптимизирующие внутреннюю жизнь школы, но и внешнюю. Более того, без оптимизации внешних связей школы, внутренние ее проблемы окажутся неразрешимыми. Тот, кто не учитывает этого, фактически становится лжеинноватором. Конечно, можно поставить вопрос глобального характера: «Кто изменит макроусловия существования школы в сторону ее гуманизации? Государство, или «спасение утопающего должно стать делом самого утопающего?» Вопрос не простой, ибо наше государство и школа лишь объявили о своих гуманистических принципах, но в жизни они таковыми пока не являются. Однако, одинаковые намерения должны привести к новому, гуманистическому типу отношений между школой и государством, конечно, если воля у них будет встречной, а отношения партнерскими. Принцип «со-бытия» в этом должен стать для них единой платформой.

Подобного рода суждения не являются утопичными, поскольку гуманитаризация государства может произойти только через школу, ибо именно школа всегда определяла культурный

---

\* Н. Осухова. Гуманистические ориентации учителя: пересмотр целей и поиск технологий. / *Анна Матер* (Вестник высшей школы) N 12, 1991, с. 30-31.

потенциал страны. Сегодня государство не унифицировано. Раскрепощена не только школа в своих намерениях, но и все другие государственные и негосударственные структуры, с которыми школа взаимодействует. Задача состоит в том, чтобы школа взяла на себя инициативу и ответственность за разъяснение и установление «со-бытийных» отношений с учреждениями и организациями разных ведомств. Разработку конкретного механизма установления таких контактов необходимо начинать с родственных структур, находящихся в подчинении единого управления образования. Одновременно должна идти работа по установлению нового типа отношений с родителями, которые должны повысить свое педагогическое образование и ответственность за воспитание детей. Гармонизация общих усилий в формировании духовного и физического развития личности ребенка должна произойти в отношениях между школой и учреждениями культуры, медицинскими учреждениями и спортивными организациями, производственными коллективами и частными фирмами, банковскими и административными структурами и т. п. Чтобы эти инициативы и новые отношения начали формироваться, необходима воля всех субъектов для интеграции усилий.

Только на основе добровольных устремлений этих субъектов можно решать организационные вопросы, разрабатывать и внедрять в практику новые технологии, гармонизирующие и гуманизирующие новые типы педагогических отношений. Конечно, необходимым условием для осуществления такой интеграции должен стать эксперимент. Именно в нем будет отработан механизм организации и управления новыми отношениями, отношениями, которые бы выражали интересы всех субъектов их учредивших. Наиболее оптимальным вариантом для проведения такого эксперимента может стать село, где наиболее сильны традиции общинной и «со-бытийной» психологии.