



УДК 37.01

Куда «идёт» педагогика: о рациональном и мистическом способе обретения человека



Король Андрей Дмитриевич,

доктор педагогических наук, ректор Гродненского государственного университета им. Янки Купалы, г. Гродно

Ключевые слова: эвристика, вопрос, эвристический диалог, обратный диалог, диалогический вопрос, педагогика, методология образования, принцип человекообразности, человекообразное образование, научная школа А.В. Хуторского.

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению методологических оснований человекообразного подхода к образованию. Изложение ведётся с позиций диалога Востока и Запада по отношению к миссии человека и его образованию.

«...На протяжении всей истории человеческой мысли наиболее плодотворные открытия происходят на пересечении двух различных систем мышления. ... Если они действительно пересекаются, если они имеют столько общего, что становится возможным их подлинное взаимодействие, то от этой встречи можно ожидать новых и интересных событий» (Вернер Гейзенберг).

*«Я человека потерял
С тех пор, как всеми он потерян».
(Б.Л.Пастернак).*

В конце практически каждой лекции о креативных системах обучения приходится слышать вопросы студентов: «Если науке педагогике известны системы развивающего, проблемного, эвристического обучения, то почему до сих пор они не нашли своего должного места в практике образования?» Ведь они же решают (и это доказано!) многие проблемы человека, его жизненного успеха, равно как и позволяют преодолеть ряд проблем сегодняшнего социума? Почему процент использования систем С.Френе в



самой Франции не превышает 7%, а развивающее обучение не просто не набирает масштаб использования, а, напротив, количество школ, его реализующих, сокращается? Почему лишь примерно 3% заданий в учебниках и учебных пособиях – творческие? Остальные – предназначены для проверки усвоенности информации – чужой и ничейной, которая никак не есть знание каждого отдельного учащегося. Наконец, «Почему не меняется передаточный, а потому монологичный характер содержания образования (передать социокультурный опыт человечества), не учитывающий смыслы, цели, миссию ученика?»

«Воз и ныне там» – общество не готово принять то, что имеет очевидную пользу для человека. По той же причине и заповеди Нагорной проповеди нарушаются. Почему?

Очевидно, что неспособность общества слышать достижения человека или отдельно взятых людей, принимать их достижения, относится к понятиям обучаемости общества, его исторической «чуткости» или «слышимости». «Слышимость» общества и его историческая память начинаются в человеке, его способности слышать других людей и самого себя.

XXI век - век открытия человека, мира внутри него, а не открытий мира вокруг него. Французский ученый Клод Леви-Стросс со всей определенностью заявлял, что XXI век будет или веком гуманитарным, или его вообще не будет. В теории и практике педагогической науки появились за последние два десятка лет новые термины, составляющие основу философской мысли ряда ключевых древневосточных течений. Речь идет о *самореализации учащегося, самоизменении, миссии ученика, предназначенности, метапредметности.* Их авторство принадлежит Научной школе человекосообразного образования А.В.Хуторского, разработавшей и внедрившей методологический принцип проектирования и реализации образования: **выявить, раскрыть и реализовать потенциал человека** [37].

Практически любая система образования начинается с вопроса «Кто есть человек?». Речь идет о взгляде на природу человека. Это самый первый, методологический уровень проектирования системы образования, раскрывающий суть вопроса «Зачем учить» [35]. И только после ответа на этот вопрос мы можем перейти к уровню – «Чему учить?». Третий уровень, исполнительный, - «Как учить?».

Существуют два древнейших взгляда на сущность природы человека: Человек – «чистый лист», и Человек – «семя неизвестного растения».



Наиболее образно об этих двух представлениях на природу человека сформулировал мысль ливанский писатель Д.Х.Джебран. «Они говорят мне, очнувшись ото сна: «Ты и мир, в котором ты живешь, – всего лишь песчинка на неоглядном берегу неоглядного моря». А я говорю им во сне: «Я – неоглядное море, и все миры – лишь песчинки на моем берегу» [1].

И вот здесь позиции Востока и Запада как культурных типов расходятся диаметрально, что определяет два различных пути к познанию – путь вовне и вовнутрь.

Путь вовне – путь рационализма, сциентизма, заполнение чистого листа письменами, путь коммуникаций, растрачивание непрерывного цельного в пользу дискретного. Путь вовнутрь – обретение человеком самого себя, метапредметных начал.

«Запад стремился ответить на вопросы, что есть мир и каково место в этом мире человека, а Восток репродуцировал мир из своего внутреннего ощущения и постижения человека как единственно достойной внимания самоценности» [2]. Данные различия затрагивают глубокие корни *диалога культур*, соотношения филогенеза и онтогенеза, отражают содержания *метапредметного и межпредметного* подходов к образованию.

Истоки

Два представления о природе человека в методологии образования: человек – «чистый лист» и человек – «семя неизвестного растения» - отражают *рациональный и мистический* способы познания, свойственные двум выдающимся цивилизациям человечества. Мир рационального – изобретение сугубо западной цивилизации. «Дать» и заполнить «белое пятно» текстом рационально по своей природе. Другое дело «вырастить» изнутри ученика. Однако Восток стоит на более древних позициях. «Прозрение наступает тогда, когда мысль исчерпает себя» - гласит древневосточная китайская мудрость, отрицая рациональный путь познания мира.

Многочисленные техники познания основываются на психофизическом способе восприятия, считая рациональный уровень познания низшим способом познания истины. «Высшая реальность трансцендентна, непознаваема обычными человеческими способностями (чувствами и мышлением) и невыразима, низшая — познаваема и выразима» [3].

Это различие мы видим на уровне особенного смысла *письма* двух цивилизационных типов. В Китае мировоззренческие представления о



веществе (состояния как материальных, так и духовных явлений) имели *непрерывно-волновой* характер, в Древней Греции и Индии – *атомистический*, дискретный. И эти различия прослеживаются в языке – матрице мышления. Идея связи атомизма с алфавитным письмом была впервые высказана китаистом Дж. Нидэмом [4]. Он обратил внимание на параллель между бесконечным разнообразием слов, образуемых из ограниченного числа букв алфавита, и идеей о том, что небольшое число разновидностей элементарных частиц может через разнообразные сочетания образовать бесконечное количество материальных тел.

Дж.Нидэм отметил, что в китайском языке отдельный *иероглиф* – это *органическое целое*, гештальт (образ), поэтому *ум, воспитанный на идеографическом языке, едва ли будет открыт для восприятия идеи атомистического строения материи*. В противоположность иероглифам буквы как фонетические абстракции уже на самом элементарном уровне письма атомизируют фиксируемый в нем опыт.

Исследователь творчества японского языка М.Кикучи пишет следующее. «Есть принципиальная разница в характере мышления японцев, с одной стороны, и представителей западной цивилизации – с другой. В процессе общения – и делового, и бытового – японцы не склонны пользоваться однозначными формулами типа да – нет. Японский язык более пригоден для поэзии; он выражает содержание с помощью аналогий, ориентирован на чувства. Для английского языка характерно буквенное выражение, ориентация на логику, линейная структура; он особенно удобен для науки» [5].

Приведем примеры из исследований Р. Нисбетта о различиях между западным и восточным описанием одних и тех же сцен. Американцы очень атомистичны, они очень «лево-полушарны». Китайцы – большие «релятивисты». Вот один простой пример из учебника для начальных классов школы. Американский учебник говорит: «Смотри, Дик бежит», «Смотри, Дик играет», «Смотри, Дик бежит и играет». Китайский говорит: «Старший брат заботится о маленьком брате», «Старший брат любит маленького брата», «Маленький брат любит старшего брата» - здесь всюду речь идёт об отношениях [6].

Атомистическая природа сознания рождает логику «А не равно Б» - предтечу *коммуникаций*. Логика «А не равно Б» демонстрирует расширение или умножение сущностей, путь вовне, а не вовнутрь, внешнюю, а не «внутреннюю» историю человека. Отнюдь не случайно этот принцип сродни мужскому стилю общения, основанному, по свидетельству



современных психологов, на доминировании одной точки зрения. В патриархальном обществе именно мужчина наделен социальным, внешним, в отличие от роли женщины. Мужское общение – эмоционально более сдержанное, в нем выражено стремление к рациональным и креативным способам взаимодействия. Женщины свободнее выражают свои эмоции и чувства. Женщины говорят больше на языке отношений и близости и понимают его, мужчины – понимают язык статуса, независимости [7].

Совсем иные плоды мировосприятия у «волновой» теории сознания. *Восточная цивилизация* «прирастала» внутренним – преобразование человеком самого себя – одна из основных ее ценностей. Согласно философу Э.Фромму, парадоксальное мышление, которое основывается на том, что А и не-А есть одно и то же, порождает толерантность, терпимость, а так же стремление к преобразованию человеком самого себя [8].

Проявлением парадоксального мышления выступает метод «майевтики» – рождения знаний в человеке, примененный Сократом, основан не на получении готовой информации, а на том, что собеседник после беседы приходил к противоположному мнению относительно своего первоначального. Одновременный взгляд с двух сторон на предмет беседы обеспечивал рождение нового взгляда на этот предмет, тот, который можно назвать личностным знанием.

Конфуций говорил так: «Разве я обладаю знаниями?! Нет, я не обладаю знаниями. Но если простой человек задает мне вопрос, о котором я ничего не знаю, то я могу исчерпывающе ответить ему, [рассмотрев этот вопрос] с двух противоположных сторон» [9]. В приведенных двух примерах одного подхода – единство доказательства и опровержения, равенства двух противоположностей.

Логика парадоксальная, или «А равно В», обращает человека к нравственным основам, отрицая внешний историзм, порождает «историзм внутренний» как самоизменение человека.

Т.П. Григорьева пишет: «В основе западного типа мышления лежит Единица (греческая монада, христианский Бог — абсолютная Единица, по Бёме). Изначальная Единица как точка отсчета предполагает *последовательный, причинно-следственный ряд*, располагающий к линейному, дискурсивному, экстравертному типу мышления, что не могло не сказаться на характере логики и на ритмах истории или общественной жизни. В основе восточного или буддийского типа мышления лежит Ноль, абсолютный Ноль (*Шунья*) или полнота непроявленного мира, как на буддийском Востоке понимают



Ничто (в противоположность, за некоторым исключением, понимаю Ничто на Западе). Такое представление не могло не породить недугальную модель мира со всеми вытекающими отсюда последствиями, как буддийскую логику Целого, недвойственности, непротиворечивости сущего, что, в свою очередь, обусловило характер художественного сознания, отношения человека к жизни и к самому себе» [10].

И это же различие мы можем проследить в западно-европейской и русской философии. Фундамент западноевропейской философии - рациональность, познание. Для русской философии основное заключалось в осмыслении нравственных устоев жизни, в стремлении к «всемирной любви» (К. Леонтьев), в способности к «всемирной отзывчивости» (Ф. Достоевский), в жажде «безусловной справедливости» (Вл. Соловьёв), в поиске «абсолютной правды» (Н. Бердяев), в искании «абсолютного добра» (Н. Лосский). Отсюда — их обострённый интерес к «сверхрациональному» в постижении бытия, к интуиции и мистическому озарению.

Данные выводы опираются на многочисленные культурологические и социально-психологические исследования в области диалога культур [11], [12], [13]. В частности, свидетельствуют о соответствии между взаимодействием собеседников в диалоге, взаимодействием культур и полушарий в головном мозге.

Различие в способах мышления определяет и разные представления о *природе личности*, а также о *смыслах и целях образования*.

«Логос» образования

Поиск человека среди людей имеет давнюю историю. От знаменитого греческого философа с фонарем в руках до слов Б.Л. Пастернака, приведенных в эпиграфе, пройден немалый путь. Этот путь пролегал через многие сферы и миры философских, психологических, естественно-научных изысканий. Однако фонарь Диогена избирательно освещал поле педагогических исследований. И лишь в последние десятилетия, благодаря эпохе глобальных мировых изменений, расширений внешних пределов человека, обезличиванием и шаблонизацией основных сфер его деятельности, фонарь греческого философа Диогена осветил в полной мере мир образования.

Появившиеся новые термины - «индивидуальная траектория», «эвристика», «компетентность», «единый государственный экзамен» и ряд других, обусловили «запуск» сотен диссертационных исследований, попыток



пересмотреть ответы на три знаменитых вопроса дидактики: «Зачем учить?», «Чему учить?», «Как учить?». Большая часть этих исследований касается уровня содержания образования и технологий обучения. Однако эти исследования малоэффективны без ответа на самый главный вопрос дидактики: «Зачем учить?»

С середины прошлого столетия, провозгласившего эру проблемного, развивающего, личностно-ориентированного обучения, прошло несколько десятков лет. Однако за редким исключением ориентация на личность учащегося мало чем отличалась от анналов дидактики в древности. Так, в египетской школе основным методом воспитания, как и в семье, являлся пример старших. «Послушание – это наилучшее у человека» [14]. И, несмотря на оставшееся в прошлом физическое наказание («Дитя несет ухо на своей спине, нужно бить его, чтобы он услышал»), дидактика И.Гербарта не изменила содержания подобного взгляда на образование. Египетское обращение к ученику «Будь внимателен и слушай мою речь; не забудь ничего из того, что говорю я тебе» [14] даже сегодня может служить девизом единого государственного экзамена и по-прежнему созвучно с активной субъектной ролью учителя и чиновника от образования, знающего, что нужно для личности, государства и общества. Яркое одеяние «личности» не отражает право ученика на раскрытие своих способностей и построение своей образовательной траектории. Личностная ориентация в системе образования не способна выявить, раскрыть и реализовать потенциал человека, который есть нечто «большее», чем просто индивидуальная личность. А потому и в сегодняшней школе зачастую ученики должны «сидеть тихо, быть внимательными и выполнять распоряжения учителей» [15].

Несколько лет назад был сделан важный шаг в усилении деятельностного начала в образовании – введены ФГОСы. Однако, несмотря на наличие в тексте таких терминов как «индивидуальная образовательная траектория», «метапредметность» и ряд других основными проблемами их содержания и реализации выступают нераскрытые сущности обозначенных терминов, в частности, метапредметного содержания образования, отсутствия креативной направленности учебных действий; недостаточной проработанности механизмов их введения в образовательную практику; ненаучности классификации универсальных учебных действий в виде деления предметных, познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД отдельно от личностных [41; 44].



Причина проста: системно-деятельностный подход авторов новых ФГОСов основан на т.н. интериоризации (превращении или присваивании внешнего опыта человечества во внутренний опыт учащегося). Человек «закрыт», не присутствует в стандартах образования. Ученик, как и многие столетия, рассматривается в качестве «чистого листа», который требуется заполнить внешними, «чужими» письменами. Однако подобная передача-монолог не учитывает самого ученика в образовании – его миссию, предназначение, особенности. Трансляция информации представляет собой путь к «закрытию» личности, утрачиванию таких личностных «навигационных» качеств, как диалогичность, компетентность к организации своей деятельности (целеполагание, рефлексивность), креативность, когнитивность, создает проблему мотивации к познанию. Ориентирует образование на подготовку «кладовщика» с «чужим» содержимым «склада», а не «строителя» «своего» пути [43].

Усвоение чужой внешней и «правильной» информации не меняет человека, и позволяет смотреть на мир чужим глазами. Монологизм системы образования производит Ученика Монологичного, выступает фабрикой стереотипов мышления, общения, поведения [16].

Возможность копирования и передачи на расстояние ничейной и всеобщей информации расширяет внешние пределы человека. Однако *расширение внешних пределов личности человека отрицает углубление человека к своему образу, или, как писал К.Ясперс, «границы рождают самость».* «Сжатие» времени для человека снижает его способность слышать себя и других [17], а, значит, «закрывает» дорогу к другим людям и самому себе. Отдаляет людей друг от друга, подобно разлету звезд в расширяющейся Вселенной.

Причина передачи знаний как единственно возможного способа образования – логика Аристотеля «А не равно Б». В ней просматривается отрицание субъект-субъектности учителя и ученика, равноправия в общении. По сути, отрицание самой волновой природы сознания, в которой основными законами являются законы дуализма: электрон, как известно, это и частица, и волна одновременно. Путь радио предвосхищает появление постчеловека и антропологическую катастрофу.

Усвоение «чужого» приводит к тому, что у постчеловека мышление и порождаемое им знание «протезировано» коммуникацией и информацией. Постчеловек – «человек расширенный». *В этом причина того, что аристотелевский взгляд на человека как на «чистый лист» в западной педагогической традиции привел к потере человека.*



«Дао» образования

Принципиально иной взгляд на то, что есть Человек, позволяет нам говорить о другой системе дидактики, основной принцип которой – *выявить, раскрыть и реализовать потенциал человека.*

«Чистый лист» при попадании на него света фонаря Диогена за редкими исключениями отбрасывает огромное белое пятно на месте человека в образовании. Одним из таких исключений выступает Научная школа человекообразного образования А.В.Хуторского. В результате выполненных исследований (1989–2015 гг.) определен основной методологический принцип проектирования и реализации образования человека – **принцип человекообразности образования**: образование есть средство выявления и реализации возможностей человека по отношению к себе и окружающему миру.

Такое понимание является продолжением гуманистической традиции, определяющей человека как «семя неизвестного растения». Данная традиция зиждется на майевтике Сократа, педагогических воззрениях Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, К.Н.Вентцеля, П.П.Блонского, философских учениях русских космистов Н.Ф.Фёдорова, Вл. Соловьёва, К.Э. Циолковского, П.А. Флоренского, А.Л.Чижевского, В.И. Вернадского, а также других ученых XX–XXI вв.

В частности, основными принципами Доктрины образования человека (Научная Школа А.В.Хуторского) являются следующие принципы [18]:

1. Человек потенциально равновелик миру. Человек – неисчерпаем. Педагогическая позиция системы образования по отношению к каждому ученику, независимо от его пола, возраста, вероисповедания, уровня развития и достижений, предполагает наличие условий для выявления и реализации его персональных возможностей.
2. Человек есть творец. Отсюда руководящим принципом выступает принцип продуктивности: образование есть деятельность ученика по созданию образовательных продуктов.
3. Миссия человека – самопознание и самореализация по отношению к себе и миру. Регулятивными организующими элементами образовательного процесса выступают целеполагание, планирование, индивидуальная образовательная программа, процесс и результат ее реализации, рефлексия, самооценка и оценка образовательных результатов ученика с позиций основных субъектов (заказчиков) его образования.



Ареол идей Научной Школы распространяется и на ступень высшего образования, что подтверждает фундаментальность и востребованность принципа человекообразности. В частности, Миссия Чуньцинского политехнического университета (Китай): «Раскрыть врожденные добродетели человека», миссия Гродненского государственного университета имени Янки Купалы (Беларусь): «Выявить, раскрыть и реализовать потенциал человека и университета в пространстве межкультурного диалога». В университете используются, соответственно, технологии, ориентированные на создание учеником собственных образовательных продуктов.

Каждое семя неизвестного растения имеет свою заданность – культурную, психологическую, социальную и т.д., свое предназначение и свою миссию. Задача системы образования – помочь выявить их, дать возможность выстраивать свою образовательную траекторию, которая есть траектория вселения человека в окружающий мир, наполнение объектов этого мира своим смыслом и содержанием. При этом роль культурно-исторического наследия – это роль зеркала, в котором учащийся видит свой образовательный продукт и познает самого себя.

И здесь мы сталкиваемся с совершенно иной методологией обучения, суть которой в том, что ученик создает свою систему знаний, наполняет мир своим смыслом в диалоге с достижениями человечества, меняясь при этом сам. Для этого ему предоставляется возможность познавать объект действительности, а не получать информацию о нем из учебника, и, лишь создав свой субъективный первичный продукт сравнивает его с культурно-историческим аналогом. Знания, накопленные человечеством, а точнее, накопленная информация, не отвергаются учащимся, а выступают образовательной средой для сравнения «своего» с «чужим». Результатом сравнения будет обобщенный продукт ученика – внешний (созданный слоган, составленный алгоритм, эссе, и пр.), и внутренний – те изменения, которые произошли с учеником [38-42].

Тогда и критерии оценивания в этой системе координат – ученик как семя неизвестного растения, - должны основываться не на степени соответствия шаблону («что дали, то и рассказал»), а на степени отклонения от этого шаблона. Именно степень отклонения есть естественная форма отличия одного человека от другого.

Отсюда и построение учащимся (студентом) своей индивидуальной образовательной траектории за счет сравнения «своего» с «чужим» есть путь самопознания, самоизменения учащегося.



Иными словами, путь к внешнему миру есть путь к себе. Философ Вяч. Вс. Иванов высказался по этому поводу следующим образом: «Что бы мы там ни делали, мы описываем себя. Мы думаем, что мы описываем внешний мир, реальность, в результате строятся модели, строятся теории, а, в конечном счете, оказывается, что мы пытаемся таким образом (с помощью определенным образом устроенных нами же инструментов) понять себя: не только наблюдатель, но и инструмент наблюдения уже заложены в систему – картину мира, которую мы создаем» [19]. В этих словах воспроизведена сущность древнейшего принципа: подобия микрокосма макрокосму.

«Путь» к себе неизбежно рождает «свое» знание. Преодолевая себя, мы смотрим на себя со стороны, создавая личностное знание. Отсюда следует важный вывод: личностные смыслы, знание, равно как мотивация и творчество ученика порождаются благодаря его обращению к своей сущности. Более того, ученик создает столько личностного знания, насколько меняется сам. Открытость образовательной среды определяет смысл ученических открытий, которые не в поиске «новых земель», а в наполнении учеником их своим смыслом и содержанием. Открытие меняет самого ученика: нельзя совершить открытие, не имея внутренней «почвы», готовности к этому. Человек не может генерировать знания о мире, создавать свой продукт, если он сам не меняется.

Другими словами, произвести «свое» - совершить акт самопознания и самоизменения. В сравнении «своего» с «чужим» для ученика происходит не только самореализация, создание «своего» продукта, но и заключен «путь к себе» - *нравственному началу*, в отличие от «расширения» внешних пределов учащегося благодаря информации – пути «от себя».

К слову, на предмет необходимости развития творческого, нравственного потенциала ученика в образовании, единства учебного процесса и воспитательного написаны десятки тысяч статей и книг. И не просто написаны, но и воплощены в практику ... экстенсивно: если нужно научить ученика думать – значит надо ввести предмет «Думание», если нужно сделать ученика воспитанного, надо ввести предмет «Воспитание». Главное – «дать», «преподать», «передать». Однако ситуация и с воспитанием, и с «думанием» ухудшается. Причина - в утрате самого человека в образовании, в отсутствии возможности его диалога с достижениями человечества, который невозможен в передаточном «режиме», определенном смыслами и целями традиционного образования. Само понятие традиция указывает на стереотип и монологичность, трудность



выхода за свои пределы, боязнь прикоснуться к «святая святых» - передаче правильных знаний от ученика к учителю.

В Доктрине образования человека [45] заключены и западно-европейская, и восточная образовательные традиции: «Логос» и «Дао». Сама идея диалога своего и чужого относит нас к западной доктрине коммуникаций. Методологическим «ядром» Доктрины образования человека выступает *диалоговая природа* человека. «Человек – это уравнение Я и Другого» - писал М.М.Бахтин [20]. «Мы можем познать себя настолько, насколько узнаем, кем мы не являемся – одна из основных мыслей ксенологии, науки о «Чужом». Человек сравнивает себя с другим человеком, и наши представления о том, как нас оценивают другие люди, влияют на поведение человека.

«Восточность» педагогических инноваций Научной Школы основана на обращении к понятиям самости, внутренней сущности человека - источника его миссии и самоизменения. Существует достаточно большое количество свидетельств приоритета внутреннего целостного перед внешним – дискретным в анналах восточной мысли.

«Моя судьба заключена во мне, а не в Небе». Это даосская пословица и цитата из “Гуань-цзы”, приводимая Дж. Нидэмом [3]. «Искать мудрость вне себя — верх глупости» (Тоё Эйтё, «Книга изречений» (*Кю дзо си*)). «Не существует ничего невозможного. Если человек проявит решимость, он может сдвинуть небо и землю по своему желанию», или «Я не знаю способа победить других, но лишь способ победить себя» [21]. «Человек покорит даже небо. Если его воля сосредоточена, а дух деятелен, ни судьба, ни знамения не имеют над ним власти» [22].

Свидетельством «восточного» вектора научной школы А.В.Хуторского выступает и *учение суфизма*. Истина раскрывается только в личном опыте. Сердце, а не разум, по убеждению суфиев, является главным органом познания. В одной из притч «Маснави» - религиозно-философской поэмы Джалал ад-Дина Руми - суфии, отправившийся с приятелем гулять в сад, вместо того чтобы любоваться красотой природы, уединился. На вопрос приятеля, почему он сидит с низко опущенной головой и не обращает внимания на то, что вокруг, на «знаки божественного милосердия», суфий отвечает, что эти знаки лучше зреть в собственном сердце [23]. Приведем еще одно мнение.

«Действовать по воле сердца – не то же, что действовать по логике сердца, которое, согласно Паскалю, является инструментом познания.



«познавательная способность» сердца не тождественна эпистемической способности разума. В отличие от эпистемического знания, которое является способом ориентации субъекта во внешнем мире, связано с событиями внешнего мира и строится субъектом в коммуникативных взаимодействиях с другими людьми, сердечное знание является личным знанием. Предмет сердечно-личностного знания составляют вещи и отношения, наиболее дорогие для лица» [24].

Очевидно, что нет ничего удивительного в том, что основные принципы личностно-ориентированного обучения, выделенные А.В.Хуторским [25], имеют совершенно понятное содержание культуры древних обществ.

Признание уникальности и индивидуальной самоценности каждого ученика как самобытного человека, имеющего собственную predeterminedность, генетически заложенную «программу» образования, реализуемую в форме его индивидуальной траектории по отношению к общему образованию. Данный постулат отражает одну из древнейших мыслей человеческой культуры – каждый человек имеет свою предназначенность и свою миссию.

Так, по мнению индейцев, каждый человек помещен на землю Создателем для выполнения своего назначения. И родители-индейцы уважают свободу выбора своих детей. «Все на земле имеет свою цель, каждая болезнь – лекарство, которое лечит ее, а каждый человек – предназначение» [26]. С позиций Научной Школы миссия человека – самопознание и самореализация по отношению к себе и миру. У «семена неизвестно растения» своя траектория роста.

В культуре древних народов predeterminedность сочетается с невмешательством в жизнь Другого. Отсюда вытекают два других важнейших принципа личностно-ориентированного образования: 1) *признание каждым учеником и педагогом уникальности и индивидуальной самоценности любого другого человека;* 2) *каждый ученик, признавая уникальность другого человека, обязан уметь взаимодействовать с ним на гуманных основаниях.*

Приведем ряд примеров. Исследователь индейской культуры Брант утверждает, что одна общая характерная культурная черта индейцев - это невмешательство. «В общине Пикогана, например, я довольно рано заметил, что люди не навязывают тебе свое мышление». Интересно и то, как человек в общине сообщает другому человеку о предстоящем событии. «Редко, если вообще когда-либо, можно наблюдать, чтобы человек создавал



напряженность или нарушал гармонию, пытаюсь вынудить кого-либо принять решение» [27].

Сравним с тем, что мы знаем из другой культуры – дальневосточной.

«Совершенно нормально для Китая, для Японии, вообще для всего Востока, просто сидеть и никогда не обсуждать вашу внутреннюю жизнь. Так и в Тибете. Вот я недавно разговаривал с одним тибетцем. Паломники никогда не обсуждают между собой свои духовные переживания...Считается, что ваша внутренняя жизнь должна быть как бы целостной, неразорванной» [26].

14

В пословице навахо отражен глубокий смысл уважения другого, открытости другому:

«Я был на краю земли.

Я был на краю вод.

Я был на краю неба.

Я был на краю гор.

Я не нашел никого, кто не был бы моим другом».

«Уважение означает слушать, пока все не будут услышаны и поняты, только тогда есть возможность «Баланса и Гармонии», цели Индейской Духовности» [27].

Причина уважения Другого – обращенность не «по горизонтали» к личности Другого, что есть в западной культуре, а благодаря устремленности «вглубь» - к метапредметному началу. «Одна простая вещь: когда Вы идете по кругу, то Вы вращаетесь вокруг своей оси. Грубо говоря, вращение вокруг Вашей оси есть движение противоположное вектору движения по кругу. То есть, *идя по кругу, вы отступаете внутри самого себя.* Вы такая воронка, сворачивающаяся вовнутрь. Это и есть *имманентная глубина жизни*», - пишет В.В.Малявин, российский китаевед. «...Мудрость с точностью до наоборот». Иди вперед - иди назад. Одна китайская максима даосская говорит: «Тот, кто идет поступательно - простой человек; а тот, кто идет наоборот (вспять) - мудрый человек» [28].

Метапредметное содержание образования – одна из основных педагогических инноваций научной школы [41; 44]. Разнообразие предметов – «блюды» не дает представление учащемуся о единой «кухне»,



хотя целостность представлений учащегося – необходимый и закономерный результат его познания окружающего мира.

Понятия числа, знака, буквы, звука, слова; золотое сечение в архитектуре и искусстве; ключевые процессы – происхождение, рождение, движение, развитие; категории пространства, времени, мира, человека и т.п. – всё это примеры метапредметного содержания образования, которое хотя и принадлежит определённой науке или учебному предмету, но выводит человека за его рамки к неким первоединым основам. Во время самого учебного процесса метапредметность воплощается в деятельности ученика как *особое содержание образования*. Стереотипно предлагается считать метапредметной деятельностью ту, которая относится к универсальным общеучебным деятельности: например, целеполаганию, планированию, поиску информации, контролю, оценке. Однако метапредметная деятельность ученика не тождественна общеучебной деятельности. Общеучебная деятельность относится к учению, а метапредмет – это то, что стоит в основании учебного предмета или нескольких предметов, находится за ними, но неотрывно связано с предметами [29].

Куда «идет» сегодня педагогика?

«Углубление» и «Расширение» человека - суть отличий западной и восточной культур. В уникальнейшей эпохе человечества, предвосхитившей появление христианства - эпохе эллинизма – многие ее историки не сходятся во мнении, чего же больше произошло: вестернизация востока или ориентализация запада. Так, А.Биккерман, П.Левекк утверждают, что западная мифология приобрела некоторые черты восточной, но не наоборот.

В середине прошлого столетия свое мнение относительно возможного синтеза восточной и западной культур высказали Джон Дьюи, Сарвепалли Радхакришнан, Дж.Сантаяна. Все трое высказались отрицательно. «Вы говорите о «синтезе» восточной и западной философий. Но этого можно было бы достичь, только опустошив обе системы» [30]. «Диалог западной и восточной культур не столь немыслим, сколько реально неосуществим в силу коренной разнородности цивилизационных начал; возможны лишь деловые и практически позиционные отношения при осознании и сохранении их гетерогенности и фатально неустранимой антиномичности» [31].

Писатель Герман Гессе считал в «*мудрости Востока и Запада...*» не враждебные, борющиеся силы, но полюсы «между которыми раскачивается»



жизнь»» [32]. В Доктрине образования человека путь вовне не отрицает путь вовнутрь, а даже невозможен без него. Это не просто диалог культур, диалог двух полушарий человека. *Это диалог познания и общения.* Вся всемирная история – это противостояние *логики познания и логики общения*, как отмечают С.Неретина и П.А.Огурцов [33].

Истинное общение возможно при условии восстановления диалогичности природы человека, возврата человека в мир, начиная с возврата ученика в образовании. Способность слышать себя, «оставление себя» означает способность слышать других, равно как и вселение ученика в окружающий мир с позиций Научной школы есть обретение учеником самого себя.

Доктрина образования представляет собой целостный нормативный документ, включающий в себя смыслы и цели образования, заказчиков на образование, содержание образования, конкретные технологии реализации смыслов и целей на практике, критерии оценивания. Очевидно, что новая концепция образования человека имеет и инновационный терминологический аппарат. В «послужном списке» Доктрины – научные исследования и защищенные диссертации, сотни тысяч учащихся, педагогов и родителей, прошедших через мастерские человекообразного образования. Миллионы рефлексий участников мероприятий научной школы, сделавших свои открытия самих себя. Принцип человекообразности, реализованный в теории и практике образования, характеризует новый исторический этап образования. Не все, однако, современники, чувствуют и видят этот рубеж. Почему?

История мира – история «чужого». История человека – история «своего», история изменений внутри человека. «Всемирная история есть сумма того, чего можно было бы избежать» - заметил Б.Рассел. Перефразируя это выражение, можно утверждать, что история есть сумма тех изменений, которые *могли бы* произойти в человеке при определенных условиях, но не произошли.

С точки зрения французского социолога Г.Тарда, *причиной интенсивности мировых изменений выступает подражание как повторение* одними людьми поведения других [34]. Из теории Г.Тарда следует, что чем больше будет вокруг подражающих друг другу людей, неспособных стать на точку зрения собеседника и тем самым взглянуть на себя со стороны, тем меньше человек будет «слышать» себя и других, тем будет хуже «слышимость» и «обучаемость» общества. Тем упорнее научная общественность не будет замечать то, что востребовано человеком и обществом, доказано в теории и практике педагогической науки – необходимость обретения ученика в



образовании. Историческая «забывчивость» покоится в системе образования, где нет человека.

Литература

1. Джебран Х.Д. Странник. Притчи и речения: сборник / сост., предисл. и примеч. В.В. Марков и др.; пер. с англ. и араб. В.В. Марков и др. – М.: Сфера, 2002.
2. Вебер М. Избранное. Образ общества. - М., 1994.
3. Пахомов С.В. Источники сотериологического знания и знание-состояние в индуистском тантризме // Вопросы философии. - 2015. - № 8. - С. 159-171.
4. Needham J. Science and Civilization in China. Volume 4. Physics and Physical Technology, Part. 1. Cambridge, 1962.
5. Kikuchi M. Creativity and Ways of Thinking: Japanese Style // Physics Today, 1981, p. 42 – 51.
6. Сакс Дж. Границы секуляризма // Вопросы философии. - 2013. - № 4. - С. 20 –28.
7. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009 – 576 с.
8. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. - М.: Прогресс, 1986. – 65 с.
9. Классическое конфуцианство: в 2 т. / переводы, статьи. – СПб.: Издательский дом «Нева»; М.: «ОЛМА–ПРЕСС», 2000. – Т. 1. – 384 с.
10. Григорьева Т.П. Буддизм и современная мысль // Вопросы философии. - 2015. - № 6. - С.135.
11. Степанянц М.Т. От европоцентризма к межкультурной философии // Вопросы философии. - 2015. - № 10. - С. 150–162.
12. Иванов, В. В. Чет и нечет: Асимметрия мозга и знаковых систем. - М. Сов. радио. 1978. - 184 с.
13. Кучинский Г.М. Диалог и мышление. Минск: Изд-во БГУ, 1983. - 190 с.
14. Джуринский А.Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 432 с.



15. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
16. Король А.Д. Стереотип как образовательная проблема / А.Д. Король // Вопросы философии. – 2013. – № 10. – С. 156-162.
17. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. – СПб: Речь, 2010. - 352 с.
18. Хуторской А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации (проект, версия № 2 от 19.12.2014 г.). [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – Дата доступа: 19.12.2014. – Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2014/1219.htm>.
19. Лысенко В.Г. Атомизм/атомистический подход в физике и математике и культурный контекст. Материалы «круглого стола» / В. Г. Лысенко, М. В. Рубец // Вопросы философии. – 05/2015. – № 5. – С. 131-157.
20. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Сов. Россия, 1979. – С. 126.
21. Лунь-Юй. Хагакурэ – сокровище в листве / Лунь-Юй; пер. В. Малявин. – М.: ЭКСМО, 2003. – С.74.
22. Цзижу Ч. «Скажу ли, как подобает старшему?» / Чэнь Цзижу // Книга мудрых радостей. – М.,1997. – 410 с.
23. Степанянц М.Т. Вера и знание в мусульманской культуре / История философии. Запад-Россия-Восток. Книга первая. Философия древности и средневековья. - М.: Греко-латинский кабинет, 1995. - С.429-441.
24. Абрамова Н.Т. Как возможна неодолимость убеждения // Вопросы философии. 2016. № 1. – С. 197 – 207.
25. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения: Как обучать всех по-разному. Пособие для учителя. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 383 с.
26. Высказывания индейских вождей и старейшин. [Электронный ресурс] // http://poselenie.ucoz.ru/publ/vyskazyvaniya_indeyskih_vozhdey_i_stareyshin/1-1-0-495
27. Spielmann R. «You're So Fat!»: Exploring Ojibwe Discourse. ROGER SPIELMANN. Toronto: University of Toronto Press, 1998.



28. «История успеха Владимира Малявина». Интервью на радио «ФинамФМ». [Электронный ресурс] // <http://finam.fm/archive-view/2878/>
29. Хуторской А.В. Нынешние стандарты нужно менять, наполнять их метапредметным содержанием образования // Народное образование, 2012. - №4. - С. 36-48.
30. Степанянц М.Т. От европоцентризма к межкультурной философии // Вопросы философии. 2015. № 10. – С. 150.
31. Аникеев Е.Н. Диалог цивилизаций: Восток - Запад // Вопросы философии. 1998. № 2. - С. 177.
32. Гессе Г. К моим японским читателям. - Восток-Запад. Исследования. Переводы. Публикации. М., 1982, с. 217.
33. Межуев В.М. Диалог как способ межкультурного общения в современном мире / В.М. Межуев // Вопросы философии. – 2011. – № 9. – С. 65–73.
34. Тард Г. Законы подражания / Г. Тард. – СПб., 1996.
35. Хуторской А.В. Цели модернизации образования как проблема // Интернет-журнал «Эйдос». - 2003. - 2 декабря. <http://eidos.ru/journal/2003/1202.htm>
36. Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. - 26 марта. <http://eidos.ru/journal/2005/0326.htm>
37. Хуторской А.В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся // Интернет-журнал «Эйдос». - 2012. -№2. <http://www.eidos.ru/journal/2012/0329-10.htm>
38. Хуторской А.В. Методический клуб: Человекообразующее обучение // Физика в школе. – 1991. – № 2. – С. 56-59.
39. Хуторской А.В. Технология эвристического обучения // Школьные технологии. 1998. - № 4. - С. 55.
40. Хуторской А.В. Методы эвристического обучения // Школьные технологии. – 1999. –№1-2. – С. 233-244.



41. Хуторской А.В. Методика проектирования и организации метапредметной образовательной деятельности учащихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2014. - №2. - С.7-23.
42. Хуторской А. В. Современные педагогические инновации на уроке. // Интернет-журнал «Эйдос». - 2007. - 5 июля. <http://eidos.ru/journal/2007/0705-4.htm>
43. Хуторской А.В. Проблемы и технологии образовательного целеполагания // Интернет-журнал «Эйдос». - 2006. - 22 августа. <http://eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm>
44. Хуторской, А. В. Метапредметное содержание в стандартах нового поколения / А. В. Хуторской // Школьные технологии. - 2012. - № 4. - С. 36-47.
45. Хуторской А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации. Проект // Народное образование. - 2015. - № 3. – С. 35-46.

--

Для ссылок:

Король А.Д. Куда «идёт» педагогика: о рациональном и мистическом способе обретения человека. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2016. – №1. <http://eidos-institute.ru/journal/2016/100/>. – В надзаг: Института образования человека, e-mail: vestnik@eidos-institute.ru

**Методология педагогики :
человекообразный подход**

Хуторской А.В.



[Подробнее об издании >>](#)

Доктрина образования человека

Хуторской А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации.



[Подробнее об издании >>](#)