



УДК 37.01

О социосообразном и человекообразном подходах к образованию: критика концепции, которая предписывает человеку только одну функцию - исполнять функции общества



Хуторской Андрей Викторович,
*доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО,
директор Института образования человека, г. Москва*

Ключевые слова: социосообразный подход к образованию, человекообразный подход к образованию, содержание образования, Л.С.Выготский, Л.Н.Толстой, научная школа человекообразного образования.

Аннотация: Критический отзыв на концепцию авторов Боровских А.В. и Розова Н.Х. которые декларируют социосообразный подход к образованию человека, не оставляя ему прав на личную возможность самореализации кроме как исполнения воли и функций общества. Критикуемая педагогическая позиция авторов заключается в декларации доминирующей роли общества над человеком. Такой подход альтернативен принципам человекообразного образования, заложенным в основе педагогических и образовательных систем гуманистической традиции (Л.Н.Толстой, Ж.Ж.Руссо, Ш.А.Амонашвили и др.).

Уже много веков существует борьба двух подходов к образованию: социосообразного и человекообразного. Типичный представитель социосообразного подхода – Л.С.Выготский, он предлагал осуществлять "вращивание" опыта человечества в его индивидов. Сторонник человекообразного подхода Л.Н.Толстой создал школу свободного развития и ориентировался на выращивание внутренних способностей детей, видя в них потенциал, превышающий культурные аналоги.

Сегодня проблема существования противоположных подходов к проектированию и реализации образования вновь актуальна. Последователей двух различных подходов можно видеть в числе учёных, методистов, администраторов, педагогов-практиков, разработчиков образовательных стандартов. Причём, преобладают сторонники социосообразности. Голос педаго-



гов-гуманистов звучит менее громко и перебивается экономически и социориентированным большинством.

Несмотря на попытки представителей социосообразности сгладить различия между данными противоположностями, представить их как некую «гармонию», в которой решаются задачи как общества, так и человека, всё равно, при внимательном рассмотрении можно видеть, что человеческая сущность, миссия и потенциал в их научно-педагогических проектах и разработках уступают место заказу извне.

Рассмотрим в качестве примера подход, который разрабатывается и реализуется в стенах МГУ на факультете педагогического образования [1]. Авторы данного подхода А.В.Боровских и Н.Х. Розов выступали 22 февраля 2011 года с докладом на Отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, а мне было поручено выступить в качестве рецензента этого доклада. Далее я остановлюсь на анализе предлагаемых авторами принципов и их сравнении с гуманистическим подходом к образованию.

Авторы рецензируемого доклада, безусловно, разделяют социосообразный подход, причём в его категоричной и наиболее авторитарной форме, в которой человеку не оставляется прав на личную возможность самореализации кроме как исполнения воли и функций общества. Педагогическая позиция авторов заключается в декларации доминирующей роли общества над человеком.

Несмотря на то, что в их пособии [1] и докладе речь идёт о деятельностных педагогических принципах, авторы понимают под ними совсем не ту деятельность, которая помогает её субъектам в самореализации. Под деятельностью ими понимается общественно-обусловленная деятельность. А всё, что связано с природой человека, в качестве источника деятельности не предполагается.

Авторы подвергают критике существующие педагогические принципы природосообразности, культуросообразности, человекосообразности, личностной ориентированности, называя их «привидениями», которые «объединяет один и тот же характерный признак: негативная форма происхождения их содержания» [1, с.45]. К разряду «привидений» авторы относят также принцип развития творческих способностей школьников, они пишут: «в реальном исполнении он вырождается в побуждение генерации детьми всяких пустых фантазий, случайных умозрительных идей, не опирающихся ни на какие объективные, тем более – научные основания и не имеющих никаких шансов не только на «материализацию», но и на хоть какую-нибудь разумную модификацию» [1, с.46].

Примечательно, что данная позиция практически дословно повторяет слова Л.С.Выготского. Критикуя позицию Л.Н.Толстого, он писал: "Несомненная ошибка этого взгляда заключается в чрезмерном преувеличении и поклонении образцам детского творчества и непонимании того, что стихийная сила творчества, хотя и способна создать образцы величайшего напряжения, тем



не менее, навсегда обречена оставаться в узком кругу самых элементарных, примитивных и, в сущности, бедных форм" [2, с.242].

Не менее примечательно и то, что принижение творческих возможностей учащихся ведут сотрудники МГУ, издательство которого в своё время выпустило нашу монографию «Дидактическая эвристика» [3] - результат многолетних исследований, доказавших возможность создания учащимися образовательных продуктов, сопоставимых с культурными аналогами. Эта книга была признана книгой года России по педагогике и до сих пор востребована педагогами высшей и средней школ.

Следует согласиться с авторами, когда они характеризуют существующую систему образования следующим образом: «мы обнаруживаем, что эта система как государственный и общественный институт «потеряла» цель образования». Действительно, сегодня до сих пор не существует института целеполагания, причём не только в области образования и педагогики.

В поисках актуальных целей авторы вспоминают существующие ранее цели образования: «получение профессии» (довоенный период), «развитие человека», «всестороннее развитие личности» (последние годы), и делают выводы о том, что сегодня такие цели не подходят и даже вредны. Цитата из их доклада: «На смену в качестве популярного суррогатного заменителя пришло «развитие человека», или, пуще того, «всестороннее развитие личности». Но и то, и другое при внимательном рассмотрении оказывается скорее не технически достижимой целью, а благим пожеланием, которое на практике выглядит как некий призрак, с существованием которого нужно смириться и не замечать его – чтобы и он не беспокоил тебя».

Очевидно, что «развитие человека» не является операционально проверяемой целью, это скорее вектор для целеполагания. Но это не значит, что невозможно и не нужно детализировать этот вектор через вполне проверяемые цели. Что, собственно и сделано в работах многих учёных-педагогов, где используются понятия «индивидуальная образовательная траектория», «образовательное приращение», «портфолио» и т.п. понятия, через которые диагностируется развитие ученика. Но именно существование и содержание этих понятий авторы подвергают сомнению.

Среди различных вариантов целей образования авторы выбирают следующее: «Целью образования является подготовка человека к будущей деятельности в обществе, а содержанием образования – освоение общих методов и форм человеческой деятельности».

С позиций научной школы человекосообразного образования цель образования иная – это выявление и реализация образовательного потенциала человека. С гуманистической точки зрения образование – это не подготовка к жизни, оно не «прибавляется» к ней. Ещё С.И. Гессен в 1923 году говорил: «жизнь и есть образование, и теория образования есть в сущности теория жизни» [3, с. 55]. Готовить ученика «к будущей деятельности в обществе», как предлагают авторы доклада, не может быть единственной или главной целью образования. Ученик уже сейчас живёт и действует, а не готовится к



жизни и деятельности. Такова позиция гуманистически ориентированного человекообразного подхода к образованию. Авторы придерживаются противоположных ориентиров.

Книги для учителя

Хуторской А.В. Методология педагогики :
человекообразный подход. Результаты
исследования.



[Более 500 книг и электронных изданий >>](#)

Авторы пишут: «Лозунг «образование – это услуга» – не причина, а следствие, индикатор разрушения образовательной системы».

На наш взгляд, образование вполне может быть и услугой тоже. Мы считаем, что выступать услугой - одна из функций системы образования, но, конечно, не единственная. И разрушению системности как раз будет способствовать изъятие этой функции из системы, а не её присутствие в ней. Почему авторы не допускают для образования функции услуги? Дело в том, что если признать наличие у образования функции услуги, то ученик, его родители, смогут их выбирать, а такой возможности - права выбора, - авторы ученику не оставляют. С их точки зрения право ученика состоит лишь в исполнении функций общества.

Авторы предлагают своё, как они называют – новое, понимание деятельности. Рассмотрим их тезисы с позиций человекообразности образования.

«Деятельность не может являться функцией индивидуума – она является функцией общества (для конкретной деятельности – конкретного сообщества). Человек же, как пишут авторы, - только участвует в ее осуществлении, реализации, – так же, как артист лишь исполняет пьесу Шекспира».

Таким образом, авторы оставляют человеку роль «винтика», исполнителя. Такое понимание давно и основательно критикуемо педагогами гуманистической ориентации.

Целью деятельности авторы предлагают считать объективную социальную необходимость, а мотивацией – механизм воздействия сообщества на индивидуума. Здесь налицо социальный крен, который декларируется авто-



рами доклада. Первичным авторы признают социум, а индивид, человек, признается ими вторичным.

Вот что говорят авторы в своём докладе: «Механизмы вовлечения человека в деятельность сообщества и подчинения его действий интересам этой деятельности не могут быть сознательными». – По сути, авторы здесь предлагают деятельность в качестве средства управления «толпой», которая этого не осознаёт и не может осознавать. Это антигуманистический подход, противоречащий человекообразности образования.

Авторы считают, что «личность человека – это совокупность тех деятельностей, в которых человек участвует, и тех ролей, которые он в них исполняет. Собственно, именно уникальность этой совокупности и определяет уникальность личности».

Получается, что у человека кроме деятельностей ничего нет, ни души, ни тела, ни разума, ни воли. Авторы не оставляют человеку ничего индивидуального, кроме того, что уже есть у человечества. Т.е. уникальность человека предопределена ими только как «сборка» из готовых «кирпичей». Понятия «миссия человека», «цели ученика» и т.п. в их понимании не могут быть иными, чем это имеется в социуме. Возникает вопрос – а как тогда социум будет развиваться, если все его члены будут только использовать имеющееся в обществе, не создавая ничего своего нового? В концепции авторов практически нет места творчеству ученика.

Авторы: «Развитие человека приобретает вполне понятный смысл – как расширение круга доступных видов и форм деятельности».

На наш взгляд, только лишь виды и формы деятельности не определяют всего многообразия человеческого потенциала. Деятельность – понятие, безусловно, важное, но не единственное, которое способно обозначить и раскрыть цели образования. Кроме форм и видов деятельности у человека есть назначение, смысл жизни, смысл учёбы, смысл и цели деятельностных и недеятельностных форм жизни (например, инсайт, озарение, эмпатия, молитва, экстрасенсорика и др.)

Авторы принимают выдвинутую Пиаже идею дифференциации, то есть разделения, расчленения изначально цельного восприятия на части. Задача по Пиаже – включить ребёнка в деятельность - сначала в семейную, потом игровую, потом учебную, потом общественную, потом профессиональную. Данный тезис вполне человекообразен, если иметь в виду, что «включение» ученика в деятельности должно согласовываться с его потенциальным «Я». Правда, об этом авторы не говорят. Похоже, что они отказывают человеку в его «Я».

Авторы формулируют три деятельностных принципа педагогики:

1) основная функция образования – подготовка ребенка к участию в деятельности человеческого общества;



2) учение человека есть специфический вид деятельности;

3) педагогическая деятельность есть специфический вид деятельности, являющийся, в широком смысле слова, управленческой, организующей деятельностью.

Что касается первого выдвинутого принципа, мы считаем, что такое понимание образования не только сужает его действительные функции, но и обедняет саму суть человека, ученика, сводя его к инструменту существования общества.

Второй принцип авторы поясняют так: «под деятельностью в педагогике понимается не функция человека, а функция сообщества. В силу этого на обучение нам надо смотреть как на процесс, происходящий в учебном сообществе (классе, группе)». Т.е. авторы предлагают убрать из педагогики – науки об образовании, - функции того, кому, собственно, и надлежит образовываться.

Третий принцип не вызывает возражений. Хотя какой-либо новизны в нём мы не обнаруживаем.

Вызывает критику подход авторов к пониманию роли учителя как «бессильному функционеру». Педагогу, как и ученику, они отказывают в индивидуальности. Вот цитата из их доклада: «Педагогическая деятельность – это функция педагогического сообщества, а не одного отдельно взятого педагога, каким бы он ни был выдающимся. ... Поэтому учителям очень важно научиться и выстраивать, и аргументировать свою позицию с точки зрения педагогического сообщества, которое они представляют...».

Далее авторы пишут: «Наиболее важные – воспитательные – функции могут быть осуществлены только педагогическим сообществом, отдельный педагог здесь бессилён».

Вышеназванная позиция сформулирована почти по Макаренко, но гораздо более категорично. Несмотря на то, что А.С.Макаренко разработал теорию коллектива, сам он был далеко не бессильным и не считал таковыми педагогов.

Несколько слов о методологии анализируемого подхода. В рецензируемой работе доминирует однозначность, авторы не допускают вариантов решения проблем, предлагая свой единственный. Подобная однозначность присуща многим представителям точных наук. Педагогика же, как наука гуманитарная, предполагает наличие разных теорий и концепций образования как истинных. Их истинность определяется внутренними критериями, закладываемыми самой системой или теорией.

В своей критике авторы практически не опираются на методологию педагогических исследований, предлагая вместо этого так называемый «здравый смысл». В определённой степени это пренебрежение можно объяснить «не-



педагогической» специализацией авторов, которые являются докторами физ.-мат. наук, руководителями факультета МГУ.

В рецензируемой работе отсутствует анализ соответствующих работ методологов, педагогов, дидактов. Известно, что деятельностный подход разрабатывается и реализуется в отечественной педагогике десятки лет. Ещё в 1968 году Г.П.Щедровицким и его коллегами была написана книга «Педагогика и логика» (издана в 1992 г.), где деятельностный подход был детально проанализирован. Однако, речь там шла отдельно о педагогике и логике, авторы же продекларировали, но не обозначили объект и предмет такой интегративной области как педагогическая логика.

Фундаментальные исследования учебной деятельности провели ещё в советское время Г.И. Щукина, П.И. Пидкасистый и другие исследователи. А зарубежная педагогика имеет ещё более длительную историю развития данного подхода, прежде всего, в работах Дж. Дьюи (1920-е гг.). Имеются работы педагогов и психологов (А.Н.Леонтьев, В.И.Слободчиков, В.В.Серигов и др.), в которых деятельность субъектов образования изучена достаточно детально и доведена до конкретных форм, методов технологий. Деятельностные принципы проектирования образования разработаны не только в теории, но и применяются успешно на практике.

Отсутствие учёта имеющихся педагогических достижений в области деятельностного подхода, на наш взгляд, затруднило авторам решение поставленной ими задачи и привело к недостаточно обоснованной «самостоятельности» в изложении данного вопроса. Работа «с чистого листа», без опоры на достижения предшественников, на наш взгляд, возможна. Но на определённых этапах исследований целесообразно обращаться к «аналогам», сравнивать свои выкладки с теми, которые имеются в науке и культуре. В этом случае возможен диалог и развитие получаемых результатов, а также более точное определение авторского вклада и не называние новым того, что уже давно изучено.

Что можно сказать в качестве итога? Авторами представлено понимание деятельности как основного ориентира образования. Деятельность понимается ими как функция общества, делегируемая конкретным индивидам. Человеку (ученику) предлагается только участвовать в реализации функций общества (со слов авторов: «как артист лишь исполняет пьесу Шекспира»). Данный подход противоречит пониманию человека как уникального существа, имеющего индивидуальную миссию и жизненную траекторию, реализующую его потенциал, а не только функции общества.

Целями образования авторы предлагают считать объективную социальную необходимость, для реализации которой требуется механизм воздействия сообщества на индивидуума (ученика). Данный принцип следует из решения авторами проблемы взаимодействия человека и общества путём делегирования доминанты этого взаимодействия обществу. Такой подход альтернативен принципам человекообразного образования, заложенным в основе педагогических и образовательных систем гуманистической традиции (Л.Н.Толстой, Ж.Ж.Руссо, Ш.А.Амонашвили и др.).



Анализируемая работа и доклад её авторов подтверждают, что авторитарная педагогика никуда не ушла и не забыта. Дуализм позиций в педагогике сохраняется и по сей день. Гуманистические тенденции последних лет не заменили собой авторитарные ориентиры конструирования и управления образованием. Можно сказать, что «убить дракона» - того, кто лишает человека права на свой путь в образовании, невозможно. Видимо, нужно научиться жить с ним вместе, сохраняя в себе человека.

В то же время, есть и оптимистические основания для декларации прав ученика на своё образование. Нами было организовано обсуждение анализируемой концепции и нашего отзыва на неё [5] среди педагогов – в формате «живого журнала» в сети Интернет. Достаточно большое число откликов – а это 116 мнений педагогов – определяет приоритет именно гуманистических, а не авторитарных предпочтений современных учителей. Впрочем, дискуссии продолжаются [6].

Литература

1. Боровских А.В., Розов Н.Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика: Пособие для системы профессионального педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров. – М.: МАКС Пресс, 2010. – 80 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995. – 448 с.
4. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. - М.: Изд-во МГУ, 2003. - 416 с.
5. Хуторской А.В. Возможно ли убить дракона? Рецензия на концепцию деятельности, которая предписывает человеку только одну функцию - исполнять функции общества. [Электронный ресурс] // А.В.Хуторской. Персональный сайт – Хроника бытия; 22.02.2011 г. – <http://khutorskoy.ru/be/2011/0222/index.htm>
6. Возможно ли убить дракона? Дискуссия, 116 комментариев. [Электронный ресурс] // Журнал Андрея Хуторского; 2-26 марта 2011 г. – <http://a-khutorskoy.livejournal.com/3199.html>

--

Для ссылок:

Хуторской А.В. О социосообразном и человекообразном подходах к образованию: критика концепции, которая предписывает человеку только одну функцию - исполнять функции общества. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2011. – №1. <http://eidos-institute.ru/journal/2011/115/>. – В надзаг: Института образования человека, e-mail: vestnik@eidos-institute.ru