



## ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Абакумова И.В., Тельнова О.В., Фоменко В.Т.**

## Развитие учащихся в междисциплинарных контекстах

*Педагогами и психологами общепризнано, что глобальная цель современного образования – развитие личности. В психологии развитие определяется как психические новообразования, в связи с чем деятельность рассматривается как источник развития, а в структуре самой деятельности выделяются ведущие виды деятельности. Авторы настоящей статьи показывают, что значительный развивающий ресурс для образования можно извлечь из непсихологических теорий. К последним, в частности, относятся семиотика, синергетика, содержательно-генетическая логика, теория структур, аксиология, экзистенциальные теории, философия. В каждой из названных сфер познания развитие определяется с учетом их специфики и звучит, естественно, по-разному. В таких междисциплинарных контекстах, в сравнении с собственно психологическим, развитие предстает системнее, обогащённее, как неоднозначный и неоднородный, а вместе с тем целостный феномен.*

**Ключевые слова:** личностное развитие, междисциплинарные контексты, психология, семиотика, содержательно-генетическая логика, теория структур, аксиология, экзистенциальные теории, философия.

Психологическое понятие развития определяется как переход человека в новое качество и для современной дидактики как теории учебного познания является исходной позицией. Глобальная цель образования, в частности, все более и более трактуется именно как развитие – развитие личности, прежде всего [2]. Это такая «частность», которая заметным образом сказывается на главной составляющей учебного процесса – его содержании. Последнее квалифицируется не столько как «то», что подлежит освоению, сколько как «то», что «питает» развитие учащихся, если оно действительно определено в качестве его главной стратегической перспективы. Содержание подобно почве, питающей развитие, рост растений. Данная аналогия, считаем, уместна в том смысле, что выводит на вопрос об ингредиентах, входящих в почву, о составляющих содержания обучения, «работающих» на развитие учащихся. Таким же значительным образом развитие как целевая установка педагогического процесса сказывается на технологиях обучения, «обслуживающих», как известно, содержание. Если содержание – субстанция, питающая развитие, то образовательные технологии – механизм, включающий, запускающий развитие. Поистине, если воспользоваться известными словами классика, цель как способ определяет собою характер деятельности. Подверженным влиянию, если



использовать терминологию все того же классика, являются и базис – содержание, и надстройка – технологии.

Почему все же развитие – цель, стратегия, перспектива образования? Потому что развитие – условие жизни человека. Когда он ощущает, что остановился в своем развитии, то данное обстоятельство, несомненно, снижает качество его жизни, деформирует, прежде всего, ее психологическую составляющую [4]. По аналогии с этим, когда слабо разбирающийся в людях учитель говорит родителям, что их ребенок отстает в развитии, то часто такое заявление педагога действует на них почти трагически. Они, если до конца и не осознают, то, по крайней мере, ощущают трудность для себя и для их ребенка ситуации.

В связи с тем, что идея развития человека выводит на проблему жизни, уместно вспомнить понимание прекрасного великим философом Гегелем и в диалоге с ним выдающимися русскими мыслителями. Гегель считал, что «прекрасно все в своем роде». Чем, следовательно, паук «паучее», например, точнее и ярче его симметрия, тем он прекраснее, между тем как он в данном случае становится более ужасным. Лягушка в подобной ситуации приобретает все более явно черты безобразного. Наши отечественные философы на гегелевскую максиму «прекрасно все в своем роде» убедительно утверждали: нет, прекрасно то, что способствует жизни, что является ее источником, прекрасна сама жизнь. В то время как паук, лягушка призваны к уничтожению жизни, заря, луг, цветы – ее безусловные носители. Таким образом, развитие, взятое в качестве стратегической линии образовательного процесса и определяемое как условие жизни, – это и сфера прекрасного, область совершенства, гармонии.

Мы подошли к развитию учащихся в структуре образовательного процесса со стороны общей идеи развития, ее значимости. Можно подойти к нему и со стороны самого образования, «забыв» на время о развитии как метазнании, эпистемном (проблемном, сущностном) знании.

Развитие учащихся ощущается уже в определении образования, в том его варианте, который звучит как процесс, обеспечивающий вхождение человека в образ «Я», образ «Эго», процесс обретения себя. Сразу же возникает вопрос: а кто такой «Я» в триаде «человек – личность – Я»? Среди его многочисленных признаков в контексте нашей концепции выделяется один: «Я» есть тот, каким меня хотят видеть «другие» (т.е. «Я» – явление социальное). Под этим углом зрения изложенное только что определение образования можно продолжить: образование есть процесс, обеспечивающий вхождение человека в образ «Я», образ «Эго» посредством его социализации, а также (даем не поясняя) интериоризации, идентификации, адаптации. То, что раньше, в классической дидактике – социализация, интериоризации и т.д. – занимало место целей обучения, сдвинуто в нашем подходе в сторону его средств, методов, способов. Это симптоматичный факт: образование здесь нацелено непосредственно на человека-ученика, обучающегося, его «Я».

Напрашивается и еще более «продолженное» определение образования, звучащее не только как процесс вхождения человека в образ «Я», образ «Эго». Речь



идет о выходе человека за пределы его собственного актуального «Я» в пределах его же базового, потенциального «Я». Ясно, что вхождение учащихся в образ «Я», образ «Эго», как и выход за его пределы, – не что иное, как развитие, квалифицированное выше как условие жизни.

Развитие учащихся – категория психологическая. На языке психологии оно означает психические новообразования. Если учащийся владел конкретно-образным мышлением, а стал владеть достаточно выраженным абстрактным, то мы вправе фиксировать в нем акт интеллектуального развития. В рамках сказанного – известная идея дальнего переноса знаний и способов деятельности как высшего показателя абстрагирующей способности человека, столь же известная идея ориентировочной основы действий высокого уровня обобщений – уже как показатель общего умственного развития обучающихся. В числе психических новообразований – восходящие уровни восприятия, памяти, внимания, рефлексии, интуиции, эмоций.

В качестве основного источника развития психология рассматривает деятельность: ее предметный вариант, деятельность мышления, деятельность сознания, деятельность переживания. Психологи отмечают активный, внутренний, субъектный характер деятельности. Развитие, – писал З. Фрейд – это деятельность, направленная против внешней реальности [4]. Можно сказать и так: преобразуя реальность, человек преобразует себя. В аспекте развития выделены и подвергнуты анализу ведущие виды деятельности: в дошкольный период – игровая, в школьный период – учебная, в период обучения в вузе – учебно-профессиональная, в послевузовский период – профессиональная. Ведется поиск мест в поэтапной жизни человека, включая старость, для социальной и творческой деятельности – в качестве ее ведущих видов.

Психологи подчеркивают также доминирующее значение в развитии человека зон развития. Чтобы осуществился акт развития учащихся, учителю и учащимся в их совместной деятельности необходимо войти в зону ближайшего развития учащихся. Последняя означает стык известного с неизвестным в интеллектуальной сфере детей; рассогласование между имеющейся у них информацией и поступающей от учителя; противоречие между заданным учителем образным содержанием и необходимостью его трансформации учащимися в дискурсивное, понятийное, теоретическое содержание, и наоборот. Зона ближайшего развития предстает в таких логических конструктах, как «неустойчивое равновесие», «неопределенность и ее снятие», «трение мыслей в условиях диалога», «проблемная ситуация», «преодоление сопротивления материала», «зона напряжения». Зоне ближайшего развития противостоит зона актуального развития, характеризуемая совпадением уровня подготовленности учащихся и действий учителя и отсутствием всех тех характеристик зоны ближайшего развития, на которые указано выше. Зона актуального развития может предшествовать зоне ближайшего развития, быть ее своеобразной предпосылкой. С другой стороны, в процессе развертывания учебного процесса зона ближайшего развития иссякает и склонна перейти в зону



актуального развития. Эта зона нуждается в непрерывном поддержании, до тех пор, пока на выходе из образовательного процесса обучающийся не перейдет в зону саморазвития.

У истоков зоны ближайшего развития как научной категории был, как известно, Л.С. Выготский. Интерес представляет истолкование его подхода американцами Грейс Крайг и Доном Бокумом [4]. Зону ближайшего развития они определяют как «дистанцию между тем, что ребенок может сделать самостоятельно, и тем, что он может делать с помощью других. «Другие» в нашем случае – учителя, педагоги.

Мы в самых общих чертах охарактеризовали развитие как психологический феномен. Желательно выйти за рамки психологии и взглянуть на него под непсихологическим углом зрения, включив межпарадигмальные механизмы осмысления развивающей составляющей образования в рамках принципа дополнительности. Обращение к непсихологическому знанию в истолковании основ развития можно обнаружить уже в предыдущем тексте, в рамках принципа дополнительности. Сейчас же данную проблему мы рассмотрим специально.

Итак, в контексте семиотики – теории знаков – развитие означает переход целовека от одной знаковой системы к другой [1]. Если учащийся владел арифметической системой знаков, а стал владеть алгебраической, т.е. постиг иной способ познания, открывающий ему новые горизонты действительности, мы вправе фиксировать в нем акт развития. Алгебраическая система, в свою очередь, может быть трансформируема им в геометрическую, сведена, следовательно, к текстам иного рода, что и может стать свидетельством прогрессирующего развития учащегося. Более того, если он в состоянии совершить обратный перевод – геометрических структур в алгебраические, то здесь развитие, как говорится, налицо. Мы уже не говорим о фактах преобразования учащимися художественного текста какого-нибудь объемного литературного произведения в математическую систему координат. Том в пятьсот страниц оказывается уместившимся на одной странице, с ее достаточно сложными синусоидами.

Можно заметить определенную совпадаемость развития на языке психологии и семиотики, например, переход учащегося от конкретно-образного мышления к абстрактно-логическому и его же переход от арифметической системы знаков к алгебраической. Такие структурные параллелизмы между психологическим и семиотическим подходами к феномену развития нередки, однако и в подобных случаях, и тем более в ситуациях несовпадения, развитие учащихся имеет различные, непохожие основания. Семиотические преобразования могут обусловить психические новообразования учащихся, став органической структурой их психики, но могут осуществляться лишь в сфере содержания сознания личности, углубляя, расширяя и делая динамичной когнитивную и смысловую сферы учащихся, обогащая их внутренний, субъективный мир.

Продуктом указанной семиотической деятельности учащихся могут быть новые когнитивные схемы мышления, смысловые матрицы сознания, способы ориентации в текстах культуры и ситуациях реального бытия. Но всего этого может и не быть,



если, естественно, учебный процесс направить исключительно на зону актуального развития учащихся, представленную уровнем уже имеющейся у них способности перевода одной знаковой системы в другую. Произойдет выхолащивание, «око-стеневание» указанной способности, ее превращение в навык – показатель необходимости перевода учебного процесса из зоны актуального развития учащихся в зону их ближайшего развития, с ее повышенным уровнем интеллектуальных затруднений. Попав в указанную зону извне, содержание субъективизируется, интериоризируется, становится содержанием сознания учащихся, переводит его в новое качество.

Выскажем и не бесспорную мысль о том, что зона ближайшего развития учащихся, в нашем случае представленная переводом ими учебного материала из одной знаковой системы в другую, в некоторой мере является зоной ближайшего развития и по отношению к учителю. Варианты рассматриваемых переводов множественны, и выбор их оптимальных вариантов может оказаться непростым и для учителя. Проблема, решаемая учащимися, – почти всегда «немного» и проблема учителя и выполняет по отношению к нему развивающую функцию.

Развитие в контексте *синергетики* [1] – теории хаоса и самоформирующихся из него систем – представляет собой переход учащихся от неупорядоченного множества элементов освоенного ими содержания, хаоса их впечатлений, неясных когнитивных образов, смыслообразов к системе, структуре, порядку. Книга И.Р. Пригожина – одного из основоположников синергетики – так и называется: «Порядок из хаоса». Иллюстрацией к такому пониманию развития может служить мнение Ч. Дарвина о себе в его «Автобиографии». Сказав, что от природы он, скорее всего, средних способностей, Дарвин замечает, что когда человек с детства или ранней юности задается какой-нибудь целью, то поступающие в его сознание впечатления начинают группироваться вокруг данной цели, проходит время – и просматривается закономерность. Мне, – говорит автор, – ничего другого не оставалось, как увидеть эту закономерность и описать ее (фрагмент «Автобиографии» воспроизводим по памяти). Человек «средних» способностей, если с этим согласиться, делает открытие, равное самому высокому уровню общего и интеллектуального развития. Синергетическая сущность развития – от хаоса к порядку – здесь просматривается достаточно явственно. Любая точка пространства – в т. ч., конечно, и индивидуального пространства жизнеобитания и жизнедеятельности самого человека – может стать точкой развития. Когда же между двумя и более такими точками возникает взаимное тяготение (синергия), то развитие ускоряется и углубляется многократно.

Огромное число событий образовательного процесса могут быть использованы именно как синергетические факты, обеспечивающие развитие учащихся. Потребность детей во впечатлениях в дошкольные годы, например, приводит к накоплению в их сознании значительных массивов неупорядоченной и разнохарактерной информации, в условиях же организованного учебного процесса она приобретает структурную определенность. По аналогии с этим – от хаоса



к порядку – в школьные годы детей может выстраиваться и сам познавательный процесс. Предпосылкой развития логических структур сознания учащихся, предтечей формирования когнитивных схем мышления являются «размазанные» образы изучаемых явлений, информационно- и смыслонасыщенная субстанция, питающая развитие. Недооценка данного звена учебного процесса не только затруднит становление логоса учащихся, но и лишит его абстракции, как в одном из случаев, изложенном выше.

К месту выйти за пределы учебного процесса, оставаясь все же в проблеме образования, с тем чтобы проиллюстрировать другое значащее положение синергетики, прямо или косвенно связанное с развитием учащихся. Данное положение состоит в том, что что-либо в хаотическом, неупорядоченном, «турбулентном» виде сколь угодно длительно во времени существовать не может. Оно, по законам синергетики, во что-нибудь сорганизуется. Имея данное обстоятельство в виду, примем во внимание, что среда, в которую обычно погружен учащийся, может быть организованной (семья, школа) и неорганизованной (улица, дворы). Сила организованной среды в том, что она действует направленно, неорганизованно, в том, что ее много и она действует стихийно. Риск, таящий не в организованной среде, состоит в том, что она обязательно во что-нибудь сорганизуется, и, если не взять ее под педагогическое влияние, не исключено, что она обернется криминальной структурой, и развитие ребенка пойдет по опасному для него и для общества направлению. Из сказанного и следует актуальность известной проблемы педагогизации среды – «заставить» ее действовать в том же направлении, что и образование, воспитание (молодежные центры, творческие клубы, детские площадки).

Таким образом, и синергетика, подобно семиотике, выводит за пределы развития как психических новообразований в человеке, ее же взаимодействие с психологией в процессе осмысления содержания и структур развития нуждается в специальном исследовании.

Развитие в контексте *содержательно-генетической логики* (Г.П. Щедровицкий) – теории движения мышления в онтогенезе человека от его исходного состояния к высшим, категориальным уровням – и означает указанное движение, состоящее, если конкретизировать, в «эмбриональном становлении истины» (М.Н. Скаткин, осуществивший экстраполяцию в дидактику приведенные слова А. Герцена). В отличие от формальной логики, имеющей дело с мышлением в его операциональном развертывании и изучающей его единицы – понятия в отчуждении их от реального бытия человека, содержательно-генетическая логика – это логика рефлексирующего мышления. Напряжения вещественного, социального, духовного мира посредством специальных логических процедур приобретают здесь характер напряжения мысли, переживаний, развитие же может быть определено как движение к глубинному смыслу проблемы.

В учебном процессе к специальным процедурам трансформации указанных напряжений во внутреннюю деятельность учащихся со стороны учителя относятся:



- ориентация учащихся на «раздвоение единого» (свет обладает одновременно карпускулярными и волновыми свойствами), фиксация их внимания на противоположностях и отсутствие указаний на их единство). Диалектическое противоречие реальной действительности переходит в ранг формально-логического противоречия, в состояние нарушенного равновесия, в попытках выйти из которого периферийные зоны сознания человека затушевываются, и содержание в виде неизвестного перемещается в центр ясного сознания – все сосредотачивается вокруг этого неизвестного. В условиях ситуации подобного дивергентного типа, выражающей разнонаправленность процесса, мы сталкиваемся со случаем фиксированной точки сознания;
- изложение учителем нескольких точек зрения по одному и тому же вопросу таким образом, что все они представляются правильными, истинными, тогда как правильной, истинной является на самом деле лишь одна точка зрения. Мысль учащихся в такой ситуации «прыгает» от одной крайности к другой, двуединый процесс деятельности учителя и учащихся принимает характер «беспокойного состояния духа», «ощущения близости истины», входит, выражаясь теперь уже языком психологии, в зону ближайшего развития. В рамках традиционных подходов понимание есть сердцевина обучения, с позиций же современных нетрадиционных подходов непонимание есть сердцевина обучения – непонимание как момент движения к пониманию.

Мы указали на обнаруживаемый в содержательно-генетической логике источник, побуждающий учащихся к активной деятельности и иницирующий развитие. Содержательно-генетическая логика, однако, предписывает ему дальнейшее развертывание в сторону укрупнения единиц содержания сознания как опорных точек развития учащихся, в частности, их способности видеть нечто общее за внешне разнокачественными и разнохарактерными процессами и явлениями. Речь идет о симультанном мышлении – умении обнаружить, например, учащимися то общее, что присуще морской волне, волне огня, идущего по полю, волне гриппа; корню слов в лингвистике, корню растений в биологии, математическому корню; точке в лингвистике, географической точке, точке в математике. Содержательно-генетическая логика ориентирует на обучение, формирующее у учащихся подобного рода сущностные, эпистемные знания, мета-знания, выражаясь иначе, как и развивающее у них симультанную способность.

Развитие в контексте *теории структур* [8], согласно которой главное о предмете, явлении, процессе свидетельствует его структура, на основании чего применительно к учащимся оно может быть определено как рентгеноскопическая способность мышления – видение ими «зернистости» осваиваемого содержания, таких его «частиц», которые обладают свойствами целого, «клеточек», которые в состоянии развернуться в более сложные структурные образования и достигнуть уровня самого целого.

Интеллект как показатель развития в особенно заметной степени проявляет себя в ситуациях изоморфных, структурных соответствий между разнохарак-



терными фрагментами содержания образовательного процесса. Мышление, выходящее на изоморфизм фактов, событий, понятий, суждений, заслуживает самой высокой оценки: оно является одним из механизмов симультанного мышления, на которое обращено внимание выше, предстает способом замыкания синергетических связей, средством интеграции учебного содержания в более крупные блоки.

В свое время известным дидактом И.Я. Лернером [6] был вскрыт структурный параллелизм составляющих общей культуры и компонентов содержания образования. Придя к заключению, что составляющими культуры являются знания, способы деятельности, опыт творческих прозрений, мотивация, исследователь те же составляющие обнаружил в содержании образовательного процесса, принадлежащего педагогам-новаторам. Разработанная автором теория содержания образования оказалась убедительной, поскольку была обращена, с одной стороны, к инновационной практике, с другой – к культуре как общей методологии, методологии же и практика оказались структурно соотносенными.

И.Я. Лернер продемонстрировал рациональную способность структурирования постигаемых мышлением событий и фактов, логос, исходящий из подобия структур исследуемого материала. Дидакты пошли дальше, разработав комплексную, многомерную структуру обучения, включающую несколько дидактических моделей, структурно адекватных выделенным И.Я. Лернером составляющим культуры:

- знаниевая модель, единицей содержания обучения в которой являются знания, изоморфные знания как компоненту культуры;
- деятельностьная модель, единицей содержания обучения в которой являются способы деятельности, изоморфные способам деятельности как другому компоненту культуры;
- проблемно-творческая модель, единицей содержания обучения в которой являются проблемы, изоморфные опыту творческой деятельности людей как компоненту культуры;
- личностно-смысловая модель, единицей содержания обучения в которой являются личностные смыслы, изоморфные мотивационному компоненту культуры.

Вся структура обучения оказывается изоморфной структуре культуры. В свою очередь, комплексной структуре обучения, его комплексной модели, как ее можно обозначить, изоморфна уровневая структура интеллектуального развития учащихся.

Изоморфизмы обнаруживаются в самых различных, порой неожиданных звеньях обучения. Структурно-определенному процессу, например, соответствует управляемая деятельность учащихся, структурно-неопределенному – самоуправляемая. В изоморфной соотношенности оказываются весьма значимые и увеличивающие свою значимость благодаря изоморфизму дидактические закономерности. Переходу структурной определенности процесса обучения в структурную неопределенность соответствует переход управляемой деятельности учащихся



в самоуправляемую – подобных изоморфизмов, свидетельствующих о небезуспешности педагогических поисков, немало.

Что касается учащихся, то теория и практика обучения накопили некоторое количество творческих заданий, исходящих из наличествующих в учебном материале отношений изоморфизма:

- на преобразование учащимися образного материала в теоретический, если между тем и другим просматривается структурная тождественность, позволяющая и осуществить указанное преобразование;
- на объединение учащимися нескольких структурно совпадающих правил в одном, информационно более емком, нацеленное на развитие мышления более крупными понятиями и суждениями;
- на замыкание процесса обучения «на себя» – на соединение посредством соответствующих заданий учащимся, например, завершающей стадии урока с его началом, если начало (пусть будет событийный материал) и конец (например, аналитический материал) находятся в структурном соответствии;
- на «раскрывание» в «центре» урока содержания в его целостную структуру, опять же в условиях изоморфизма «центра» и «периферии». В «центр» урока, в частности, можно поставить картину, зрительный образ и весь урок построить вокруг данного образа, специальными заданиями направляя деятельность учащихся в глубь картины и помогая им извлекать из нее тот самый логос, о котором уже была речь.

Развивающий ресурс изоморфизма можно увеличить, преобразовав последний в «обратный» вариант (лингвистический анализ составленного учителем текста «Утро на Дону» с последующим выполнением учащимися миниатюрного сочинения «Вечер на Дону».

Разумеется, учебные задания, исходящие из отношений изоморфизма как психолого-дидактического механизма, укрупнения осваиваемых знаний, их трансформации в крупные блоки, формирования у обучающихся дальнего переноса знаний, системного мышления, основ интегративной деятельности и, в конечном итоге, их интеллектуального развития в целом, – могут быть широко использованы и в высшей школе. Примером может служить одна из междисциплинарных познавательных задач, которую мы берем из собственного опыта читаемых нами в ЮФУ курсов психологии и дидактики.

В качестве условия даны две изоморфно соотнесенные группы понятий (таб. 1).

Таблица 1

**Изоморфно соотнесенные группы понятий**

Дидактические, выражающие основные стороны обучения и их взаимосвязь	Психологические, базируемые на деятельностном подходе
преподавание учение обучение	педагогическая деятельность познавательная деятельность учебная деятельность



Задача состоит в том, чтобы студенты – будущие учителя соотнесли понятия правого столбика с понятиями левого столбика. Педагогическую деятельность они легко соотносят с преподаванием, познавательную – с учением. «Гвоздь» задачи состоит в том, чтобы соотнести учебную деятельность с теми же тремя дидактическими понятиями. Возникшее затруднение побуждает студентов к размышлению, рефлексии. Выясняется, что учебная деятельность одновременно соотносится и с преподаванием, и с учением, а это значит, с обучением. Учебная деятельность, таким образом, – это двуединая деятельность и как двуединая деятельность она соотносится с обучением как двусторонним процессом. Данный вывод, в свою очередь, означает, что дидактика на собственном, дидактическом языке – в узком смысле слова – звучит как теория обучения, а в несколько опсихологизированном виде она может быть квалифицирована как теория учебной деятельности.

Для себя читатель может сделать вывод о том, что, помимо означенных выше развивающих ресурсов, изоморфизм имеет и еще один – возможность создания на стыке изоморфного, но разнохарактерного материала проблемных ситуаций как силы, инициирующей развитие.

Развитие в контексте *аксиологии* – теории ценностей – может быть определено как становление в человеке системы ценностей, в нашем случае – ценностей учащихся. Ценности – это окристаллизованные, объективизированные, объективные смыслы человеческого бытия, в них запечатлены отношения человека к окружающему миру и к самому себе. Если в психологии, в соответствующей «табели о рангах», абстрактное мышление занимает более значимый, более высокий уровень, по сравнению с конкретным мышлением, то в аксиологии более высокую оценку может получить, напротив, конкретное мышление, если ранее оно было слабым звеном того учащегося, будущее которого определено им как деятельность, предположим, живописца. В психологии более ценным считается глубокое мышление в сравнении со скоростным, в аксиологии – в ситуации, например, управления полетом – скорость мышления человека, степень его реакции на ситуацию могут оказаться более значимыми и актуальными, потому что с этим связана жизнь людей.

Поскольку культура представляет собой систему ценностей [7], а содержание обучения, черпаемые из культуры ее базовые компоненты, приобретает ценностный контекст, то построенное на такой основе обучение исходит не из абстрактных знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности, ее мотивации, а из значимости каждой из названных составляющих содержание учебного процесса, ее личностной ценности. Структура содержания, призванного питать развитие учащихся, здесь определяется не по гносеологическому и когнитивному параметрам (субъект-объект), а по онтологическому основанию (человек-мир) и ориентирована, следовательно, соответствующим образом.

Разумеется, ценность ценности разнь: для древнего индейца высшей ценностью было скальпирование белого человека. У некоторых народов и сейчас месть – в разряде значимых. В нашем тексте речь идет о гуманистических ценностях, среди которых:



- индивидуальные ценности (позиции, принципы жизни, любимая книга, герой, общение с другом, игры, рыбалка, собственная поэзия);
- ценности родного дома, родного очага (мать, отец, родные, близкие, обычаи, традиции семьи);
- ценности родного края, малой родины (природа, люди, особенности языка, культуры, игры);
- ценности большой Родины, общеотечественные ценности (родной язык, ментальность народа, архетипы культуры, религиозные ценности, любовь к Родине, исторические и гражданские ценности);
- общечеловеческие ценности (красота, доброта, совесть, истина, долг, честь, ответственность, «роскошь человеческого общения», «эмоциональное пробуждение разума»).

Легко заметить, что аксиология предельно приближает учебный процесс к человеку. Содержание здесь представлено в соответствии с бытующей максимой «от культуры полезности (читай: от педагогики полезности) к культуре достоинства (читай: педагогика достоинства). К сожалению, изложенные выше ценности как единицы содержания обучения и источник духовного развития учащихся в реальной практике современного образования представлены слабо. А ведь, кроме содержания обучения, на обновление которого ориентирует аксиология, в переосмыслении на ценностной основе нуждаются и другие составляющие обучения. Оно, например, может быть интерпретировано как общение, характеризующееся как обмен ценностями (учащиеся выполняют задание добросовестно, а учитель им улыбается – они обмениваются ценностями. Каков эквивалент обмена?).

В контексте *экзистенциализма* – теорий бытия, существования человека – развитие понимается как его вхождение в образ «Я», в образ «Эго» и как выход при этом его за пределы собственного «Я», собственного «Эго». На данное обстоятельство мы обратим внимание в начале нашего текста и близко подошли к этому, характеризуя только что развитие в контексте аксиологии. Возникает вопрос: кто такой «Я»? На первый взгляд, «Я» есть тот, кто осознает свое существование, а также тот, каким меня хотят видеть другие: «Я» – явление социальное. На самом деле «Я» значительно глубже. Экзистенциалист Ж.-П. Сартр писал: Человек не есть от века данное и предзаданное, напротив, у него нет природы, он в этом смысле «ничто и должен сам сделать из себя... нечто; человек никогда не равен себе, он всегда «не есть то, что он есть, он есть то, что он не есть» [7]. Из приведенных слов можно заключить, что «Я» в человеке – это не только тот, кто осознает свое существование, и не только тот, каким «меня» хотят видеть другие. «Я» – это субъектность человека. Личность являет себя в своем «Я», «Я» выступает как посредник, защищающий интересы личности, представляет собой «защитный пояс», это – связующее звено между различными психическими процессами, между энергиями различных влечений» [7].

Выделение в человеке личности как совокупности ее особых свойств, а в личности – ее «Я» – методологически важный для дидактики и педагогики в целом



факт. На развитии личности сказываются, с одной стороны, генетика, наследственность, с другой – социум, культура. Имеется и третий фактор – сама личность, ее деятельное «Я».

Данное обстоятельство предписывает образовательному процессу задачи его персонификации и персонализации, такую его экзистенциально-психологическую организацию, при которой учащийся мог являть свое ценностное отношение к изучаемым фрагментам содержания, рефлексировать, управлять собственной познавательной деятельностью, имитировать собственное бытие воспринимать сам урок как реальное бытие, своей жизни. Высшие ценности в экзистенциализме – духовные, и духовное развитие учащихся должно стать глобальной перспективой современного образования.

Во всем нужна мера, и развитие в человеке его «Я» не является исключением. Имеются в виду, в частности, дети, страдающие аутизмом, с их социальными вывихами в общении. Развитие их «Я» состоит не столько в развитии, сколько, наоборот, в ограничении, точнее, в переключении их образа жизни и учебной деятельности, опять же, но уже с другой стороны, с учетом «меры» социализации. Тема эта особая и требует специального научного анализа.

Развитие с позиции *философии* – ее классического варианта – означает восхождение человека ко всеобщему и через это его приближение к индивидуальности. Индивидуальность во взаимодействии со «всеобщим» здесь появляется потому, что, лишь овладев общим в его многообразном контексте, на фоне его множественности, человек может по-настоящему полно раскрыться палитрой своих специфических черт и свойств. Для древних греков всеобщим был Демиург – создатель Вселенной, для Гегеля – Абсолют, абсолютная идея, для верующих таким всеобщим является Бог, для светского человека – культура. Культура – это своеобразный Демиург, Абсолют, Бог и для всех людей она – по выражению философов – всеобщая технология человеческой деятельности. Ею, как кислородом, люди дышат, в ней они самораскрываются, самовыражаются, самореализуются, она по своему образу и подобию творит их бытие. На педагогическом бытии, которое нас в данном тексте интересует в первую очередь, самым непосредственным образом сказываются ее плюсы и минусы. По рассказу Ю.А. Жданова, когда В.В. Давыдова в свое время спросили, какова логика обучения в школе, он ответил: такой логики нет. – Почему – нет? – Потому что нет единой теории образования? Почему нет единой теории образования? – Потому что нет целостной теории культуры. Между прочим, в последующем Ю.А. Ждановым в соавторстве с С.В. Давидовичем была издана монография «Сущность культуры». Здесь, в Донском регионе, экстраполируемая в педагогику, она сыграла по отношению к ней важную методологическую функцию.

Выйдя из философии на категорию культуры, целесообразно далее оперировать понятием философии культуры [7]. Согласно ей, культура, диалог культур, преемственность культур есть движущая сила цивилизационного развития человеческих обществ. Когда люди овладели письменной речью, это стало огромным прогрессом в интеллектуальном развитии человечества, приведшем, в частности, в настоящее



время к гипертекстам, к принципиально новым способам коммуникации. Таких примеров множество. В эпицентре же культуры и располагается образование, выступая как механизм трансляции культуры прошлого в будущее. Культура выделяет из себя такую свою особенную часть, которая служит средством, способом сохранения, поддержания и развития общей культуры и которая квалифицируется как образование.

Каким образом осуществляется указанная трансляция культуры? Она осуществляется посредством ее воспроизводства в каждом индивидууме. А что такое воспроизведенная в индивидууме культура? Она представляет собой, если несколько «округлить» и быть неточным, павши на генетику и опыт учащегося, его «Я», его «Эго». Развитие же, как мы уже не однажды подчеркивали выше, есть вхождение человека в образ «Я», образ «Эго», при одновременном его выходе за пределы собственного «Я», собственного «Эго». Пушкин, Лермонтов, Есенин во мне – это уже и не совсем Пушкин, Лермонтов, Есенин, в них что-то уже и от меня, а я уже и не совсем я, во мне что-то и от Пушкина, и от Лермонтова и от Есенина, наш общий плод продолжает расти и развиваться. Поэзия великих во мне делает свое очищающее дело, математика в математике – свое, биология в биологе – свое. Но Лобачевский и Дарвин живут и во мне, и я ощущаю на себе их печать, как и великие поэты живут в математике и биологе. Психологи придумали этому явлению специфическое название – интегральная индивидуальность.

### **Литература**

1. Абакумова И.В. Смыслодидактика. – М., 2008.
2. Абакумова И.В., Фоменко В.Т. Образовательные технологии: новые ракурсы. – Ростов н/Д, 2012.
3. Асмолов А.Г. Психология личности. – М., 1990.
4. Грейс Крайг, Дон Бокум. Психология Развития. – М., 2010.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1972.
6. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980.
7. Словарь философских терминов. Под ред. проф. Кузнецова. М., 2007.
8. Фоменко В.Т. Исходные логические структуры процесса обучения. – Ростов н/Д, 1985.