

УДК 378.14

ГУМАНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Берулава Михаил Николаевич,

академик РАО, Президент Университета Российского инновационного образования, доктор педагогических наук Россия, г. Сочи, ОЧУВО «Международный инновационный университет», ул. Орджоникидзе 10а, 345000

Аннотация: *Рассмотрены основные причины кризиса современной системы образования. Анализируется новая методологическая платформа развития личности, основанная на принципах гуманизации образования, в основе которой - развитие личности на основе опоры на сферу сознания и сферу бессознательного, формирование не только целенаправленной деятельности, но и продуктивного поведения человека.*

Ключевые слова: *гуманизация образования, теория сетевого образования, сетевая парадигма, поведенческий подход к развитию личности, стереотипы психической активности.*

Ученые и педагоги-практики все чаще обращают внимание на то, что педагогическая мысль не осуществила необходимую рефлексию причин глобального кризиса образования, не учитывает особенности современного этапа развития общества и, соответственно, не оправдывает надежд на развитие и воспитание нравственного человека, способного к переустройству общественной жизни, сохранению культуры, экологии, правопорядка. Происходит массовая криминализация молодежной культуры, которая во многом смыкается с девиантной. Возник вакуум духовности, который прагматической идеологией. Любая диагностика фиксирует массовое падение интереса к школьному обучению, и не замечать этого уже нельзя [1;2].

Попытки поиска глубинных причин кризиса в образовании приводят к выводу о том, что он вызван не просто экономическими и финансовыми трудностями, но, прежде всего, переменой в системе ценностей, принимаемых обществом. К причинам этого относят «крах семьи», которая уже не в силах выполнять свои традиционные функции «домашней школы». Если раньше семья поставляла в школу людей уже в значительной степени способных адаптироваться в социуме, то теперь она поставляет обществу подростков с искусственно заторможенным процессом взросления, обусловленным как малодетностью семьи, так и психологическими катаклизмами, происходящими в ее внутренней жизни. Не менее значимой причиной является «крах традиционного патриархального мировоззрения», значительную составляющую которого ассимилировало в себе коммунистическое мировоззрение, позволяющее людям приспособляться к самым сложным внешним условиям существования (войне, бедности, несправедливости и т.д.). Все это в итоге привело к тому, что и родители, и учащиеся начали понимать, что школьный аттестат и вузовский диплом практически уже ничего не значат для будущей жизни его владельца.

Изменения в теоретико-методологической базе современного образования могут быть связаны лишь с гуманизацией образования, которая может быть охарактеризована уже не как теория, а как сложившаяся образовательная парадигма, хотя и не нашедшая еще своего эффективного внедрения в практике обучения [10].

Педагогика долгое время пыталась утвердить себя как позитивистская естественнонаучная дисциплина. В европейских странах сложились культурные традиции, основанные на философии рационализма, способствовавшие тому, что формализация стала атрибутом научности и общественного сознания. В то же время к середине 19-го века в

гуманитарной науке начинают проявляться антисциенистские тенденции, связанные в том числе и с пониманием принципиальной неустранимости субъективности из акта познания. Изменение гносеологической ситуации проявляется и во введении категории «бессознательное» в гуманистической психологии, осуществившей символично-смысловой подход к сознанию, а не орудийно-знаковый. В России это было, прежде всего, осуществлено в работах А. Лосева и М. Бахтина. Деятельностная парадигма, ставшая на длительное время основой большинства педагогических концепций, явилась достаточно ограниченной по своим возможностям, поскольку не принимала в расчет значимые сущностные моменты в определении феномена личности.

Если в педагогике и психологии теоретические наработки позволяют говорить о значительной динамике на пути продвижения к антропоцентрическим формам образования, то практика обучения отстает в этом плане от научных достижений на многие десятилетия. Отмечается, что даже самые лучшие педагоги при самой лучшей постановке учебно-воспитательного процесса практически развивают субъект объектные отношения. При этом ребенок выступает объектом преобразования, соответственно усилия педагога направляются на то, чтобы найти возможности, условия не взаимодействия, а воздействия на него. В противовес этому вне поля внимания педагогов остаются особенности, структура, содержание механизмов саморазвития учащихся. Соответственно, ориентируясь при организации системы образования на субъект субъектные отношения, в центре обсуждения оказываются методы воздействия на ребенка, деятельность учителя, а не система взаимодействия учителя и учащихся. Психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса при этом ориентировано на фиксацию индивидуальных особенностей личности и, прежде всего, ее познавательной сферы и гораздо в меньшей степени на побуждение личности к занятию активной позиции. Однако еще Н.Ф. Каптерев утверждал, что человек «прежде всего и больше всего есть то, что получается от саморазвития ... от его самодеятельности» (Дидактические очерки, Пр.-1915, с. 43). Именно поэтому в настоящее время теоретический ракурс рассмотрения проблемы возрастного развития концентрируется не на смене ведущих видов деятельности, опосредованных ее нормативным предметно-процессуальным содержанием, игнорирующим личностно-смысловое измерение, но на мотивах самоопределения, самореализации, для которых разнообразие видов деятельности являются лишь вариативным фоном реализации базовых потребностей личности. Соответственно важнейшим медиатором духовного роста является демонстрация ребенку возможных путей развития человека в мире и предоставление ему возможности многократно сделать данный выбор в школе, попробовав проявить себя в различных ролевых пространствах, для того чтобы осуществить его как можно точнее, а значит, и безболезненнее в реальной жизни. (Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г.).

Несомненным дефектом отечественной системы образования является общепризнанный факт того, что содержание образования страдает преимущественной ориентацией на изучение объективного мира как мозаики отдельных, не связанных между собой предметных областей, при этом его антропологическая составляющая фактически равна нулю. Потребность в изучении наук о человеке сегодня проявляется в том, что философы внедряют в школу курс философской антропологии, психологи - адаптированные курсы вузовской психологии с элементами практической психологии, аналогично действуют географы, этнографы, правоведы, демографы, социологи и т.п.

Проблема гуманизации образования становится особенно актуальной для нашей страны в связи с неблагоприятной ситуацией социального развития, сложившейся в последние годы. Данная ситуация в значительной мере затрудняет создание тех условий межличностных отношений в обществе, которые бы способствовали самоактуализации личности. Очень большая вина за то состояние нравственности, личностного развития молодежи, которое имеет место в настоящее время, несет школа, которая, в свою очередь, любит ссылаться на семью и на общество. Но дело в том, что только в школе работают люди, получившие специальное педагогическое и психологическое образование, именно они в

соответствии со своим профессиональным долгом должны были бы заниматься эффективным развитием личности учащихся. Однако школа готовила физиков и математиков, но не гуманных людей, которым жить друг с другом, растить детей, строить свое и их будущее. И до тех пор, пока школа не поймет этого и не сменит свои приоритеты, ситуация в обществе будет лишь ухудшаться [3].

В настоящее время происходит массовая криминализация молодежной культуры, которая во многом смыкается с девиантной. Наблюдается массовая дегуманизация в межгрупповых и межличностных отношениях молодежи. Причины этого, конечно, лежат не внутри личности, а вовне ее - это социально-культурные условия, приводящие к деградации общества. Принципиально изменилась нравственная атмосфера, когда не просто ниспровергнуты все идеалы, но и отсутствуют общественные силы, утверждающие привлекательные для молодежи нравственные нормы. Возник вакуум духовности, который заполняется сегодня агрессивным национализмом, экстремизмом, обращением к мистике, чисто утилитарной, прагматической идеологией.

Специалисты утверждают, что важнейшим для нравственной характеристики личности является типичный для нее способ отношения к другому человеку. Исходя из этого, выделяют несколько уровней развития личности. Первый уровень - эгоцентрический, определяемый преимущественно стремлением к собственной выгоде и манипулированию другими людьми в соответствии со своими эгоистичными целями. В соответствии с этим отношение к другим проявляется как сугубо потребительское. Счастье видится людям такого типа как личное материальное благо, при этом другие представляют для них интерес лишь в той степени, в какой способствуют его достижению.

Более высокий уровень развития личности и межличностных отношений характеризуется как группоцентрический. Молодой человек при этом идентифицирует себя с определенной этнической или социальной группой, и его отношение к другим людям определяется тем, входят они в эту группу или нет. Если другой также является членом этой группы, то он достоин проявления нравственных чувств - жалости, принятия, уважения, если же нет, то все эти чувства могут на него не распространяться.

Следующий уровень развития личности и соответственно уровень межличностных отношений характеризуется как гуманистический, и именно его должна формировать в своих стенах современная школа. Для человека, который достиг этого уровня, - другой человек имеет ценность сам по себе. Только с этого уровня можно вести речь о нравственности, поскольку здесь начинает действовать основное правило гуманистической этики - поступай с другими так, как бы ты хотел, чтобы они поступали с тобой [4].

Рядом специалистов выделяется и еще один уровень - духовный или эсхатологический. Человек с таким уровнем развития личности смотрит на других людей не как на конечные и смертные существа, но как на существа, непосредственно связанные с мировым разумом, как на часть вселенной (если же это религиозное сознание - то здесь человек понимается как образ и подобие Бога на земле). При этом другая личность приобретает не только гуманистическую индивидуальную ценность, но ценность как часть общей системы, от благополучия которой зависит благополучие каждого отдельного человека.

Если считается, что дореволюционная культура России была ориентирована на формирование человека духовного, эсхатологического уровня, то советская система активно формировала группоцентрический тип личности. Высокие чувства следовало проявлять к братьям по классу и партии, все остальные были отнесены к врагам.

Научно-техническая революция оказала сложное и неоднозначное воздействие на развитие гуманитарной сферы современного общества. С одной стороны, современные информационные технологии предельно облегчают человеку восприятие культурного богатства человечества. С другой стороны, происходит рост информационного мусора — вульгарности и пошлости. Проблема поиска заменяется проблемой выбора — и не всегда этот выбор верен. Влияние возникших электронных средств массовой информации на

культуру часто носит негативный характер — прежде всего в силу их коммерциализации. Чем элитарнее творения культуры, тем меньше людей может оценить их по достоинству, тем меньший на них спрос. Следовательно, ремесленные поделки массовой культуры всегда будут получать большую аудиторию, чем высокое искусство, и будут более выгодны. Но и в случае, когда электронные средства открывают доступ к культурным источникам, возникает проблема информационной перегрузки, ведущей не к самостоятельному творчеству, а к механическому восприятию готовых образцов. Гуманитарное развитие не сводится к информации о созданных культурных ценностях, необходимо воспитание личной культуры человека.

Особая грань современной гуманитарной среды — возникновение «молодежной» культуры. Поскольку традиционные общества развиваются замедленно, опираясь на опыт старших поколений, в них подобный феномен невозможен. Конфликт «отцов и детей» — порождение технократического мира, в котором постоянное изменение и обновление социокультурной реальности во многом обесценивает жизненный опыт «отцов». С другой стороны, растет период социализации молодежи по мере увеличения времени, необходимого для получения образования, соответствующего современным требованиям. Это сочетание и вызывает к жизни конфликт культур разных поколений.

Традиции часто отвергаются как таковые — за несовременность. Инновации стали главной ценностью в научно-техническом обществе. Творцы современного искусства ориентируются прежде всего на новизну: стремление создать нечто оригинальное провоцирует их на нарочитое преодоление существующих эстетических критериев и даже моральных идеалов. Именно поиск оригинальности стал причиной появления все новых и новых течений модернизма; призывы изменить искусство соответственно изменяющемуся миру порождают все новые художественные стили. Кроме того, характерная для технократического мира рационализация проникает в сферу искусства. Сейчас главное при восприятии произведений искусства — не эстетическое восприятие, а интерпретация (естественно, рациональная). Даже художественные тексты теперь анализируют со стороны их коммуникационных смыслов; духовное воспитание произведений искусства сменяется их разгадыванием. Искусство, переставая быть образным, сводится к знакам и символам, то есть к информации.

Современная гуманитарная среда признается плюралистичной: ни одна инстанция не должна считать себя обладающей полнотой истины, диктовать другим свой выбор. Раньше понятия прекрасного, нравственного, возвышенного считались общепринятыми критериями, с их помощью отбирали и оценивали явления гуманитарной сферы. Сейчас все больше философов отрицают саму возможность создания единой системы ценностей; от явлений культуры уже не ждут ни добра, ни красоты. Ссылками на индивидуальный вкус отвергается любая попытка сформулировать какие-либо ценностные ориентиры. Плюрализм ценностей все чаще понимается как отсутствие ценностей [7].

Приверженцы гуманизма во всех странах мира отмечают, что он должен определить свою нынешнюю позицию не только в отношении теоретической концепции, но и в отношении деятельности и социальной практики. Вопрос о гуманизме должен ставиться в увязке с конкретными социально-культурными и экономическими условиями жизни человека.

Пафос гуманистического направления состоит в том, что оно устремлено в будущее человека, которое связывается с его собственными усилиями, собственной активностью, с разумом, а не сферой иррационального.

Слово гуманизм для системы образования обозначает тенденцию в развитии науки как социального института и личности как субъекта воспитательного воздействия, утверждающего абсолютную ценность и достоинство человека.

Как правило, в качестве психологических оснований педагогической теории гуманизации образования анализируется лишь направления гуманистической

психологи [8,9]. Несомненно, что ее теоретические воззрения оказали наибольшее влияние на развитие теоретических конструктов гуманистически ориентированной педагогики. Однако при этом неправомерно остаются за кадром и без необходимого исследования их влияния на современное состояние отечественной педагогической науки, и, прежде всего, ее гуманистического направления, другие, не менее значимые для понимания современных изменений в педагогическом мышлении ученых и практиков, системы образования в целом. Известно, что основная цель психологии личности - объяснить с позиций науки, почему люди ведут себя так, а не иначе с целью оказания им различных форм помощи, в том числе и педагогической, для того, чтобы человек получал большее удовлетворение от жизни и мог в ней максимально самореализоваться в соответствии со своими потребностями. Развитие педагогики невозможно без обращения к науке о личности (персонологии). Длительное время отечественная педагогическая мысль апеллировала лишь данным общей психологии, исследовавшей общепсихологические закономерности, а также возрастной психологии - рассматривающей данную проблематику также как общую для всех людей по отношению к определенным возрастам. Однако именно психология личности, которая делает акцент на индивидуальных различиях между людьми и пытаются объяснить, как и почему люди отличаются друг от друга.

Существующие теории личности построены по принципу личностных конструктов – они дихотомичны и биполярны. Это означает, что на одном полюсе находятся «ущербные», «проблемные», личности, на другом – полноценные, социально адаптированные, эффективно развивающиеся в согласии со своими потребностями.

Гуманизация образования предполагает опору на личностно-ориентированные технологии обучения, во главу угла ставящие личность ребенка, ее самооценку. Специалисты отмечают, что если в традиционной философии образования механизмы развития личности описывались с помощью внешне задаваемых нормативных образцов, эталонов процесса познания, то личностно-ориентированное обучение исходит из признания уникальности субъектного опыта самого ученика, как необходимого источника индивидуальной жизнедеятельности, который должен сначала раскрываться, а затем согласовываться с содержанием образования. Это означает, что в образовании происходит не просто интериоризация ребенком заданных учебно-воспитательных воздействий, а интеграция задаваемого и уже имеющегося социокультурного опыта, которые часто бывают диссонансными по отношению друг к другу [6].

Гуманизация образования не означает приоритетности каких-либо технологий обучения, каких-либо авторских школ, она предполагает смену методологической платформы, манифестирующей переход к новой образовательной парадигме, которая фиксируется в ее основных идеях, понятиях и принципах, которые и будут рассмотрены в данной статье.

Гуманистическая педагогика основное значение отводит людям как объектам исследования и человеческим целям как критериям ценности исследовательских результатов. Абсолютно значимыми признаются личная свобода и умение индивида прогнозировать и контролировать свою собственную жизнь, что прямо противоречит традиционным концепциям обучения, в основе которых прогнозирование поведения других людей и управление ими. Гуманистический пафос нового направления состоит в том, что оно устремлено в будущее человека, которое связывается с его собственными усилиями, собственной активностью, с разумом, а не внешними воздействиями или сферой иррационального. Гуманистическая концепция образования холистична, поскольку исключает статистический, безличностный подход к человеку, который предстает при этом не как совокупность отдельных познавательных процессов и психологических свойств, а как целостная личность. Как известно, гуманистический подход в обучении нельзя свести к каким-то конкретным технологиям или методам обучения, это ценностная ориентация, в основе которой перестройка личностных установок педагога. Если традиционная (естественнонаучная) парадигма обучения основывается на универсальности учебных

программ, фронтальном общении, стандартных оценках знаний и умений, принудительности обучения, трансляционной форме передачи информации учителем и пассивности учащихся, то гуманистический подход в обучении апеллирует к индивидуализации и дифференциации обучения, что предполагает использование индивидуальных нормативов и, соответственно, программ развития к радости учения, к процессу творчества. Самое важное в данном подходе формирование у учащихся не каких-то нормативных знаний, а механизмов самообучения и самовоспитания с учетом максимального раскрытия индивидуальных способностей каждого учащегося. При разработке конкретных технологий гуманизации образования акцент делается не на содержании обучения (хотя это тоже очень существенно), а на формировании таких межличностных отношений, которые обеспечивают комфортные условия для развития каждого ребенка. При этом необходимо иметь в виду, что содержание образования, в рамках которого будет осуществляться развитие личности, может быть, в принципе, различным [5].

Разработка теории гуманизации образования не означает простой адаптации идей гуманистической психологии к сфере образования. Ключевым вопросом, который во многом по-другому трактуется в рамках разрабатываемой теории, является проблема самоактуализации личности, которая в рамках экзистенциального направления часто рассматривалась как ориентация личности на самодостаточность, индивидуалистичность, центрацию на себе, стремление лишь к собственному самоусовершенствованию. С нашей точки зрения, такое понимание проблемы самоактуализации в теоретическом плане достаточно архаично, внедрение же ее в практику обучения будет препятствовать росту личности, движению ее к высшим ценностям. С.Я. Рубинштейн в этой связи подчеркивал, что уровень развития личности определяется тем, насколько субъект является светом и теплом для других людей, насколько он стремится помочь создать условия для появления возможности усовершенствования другим людям (1976). Поглощенность работой, общественно и личностно значимым делом могут помочь там, где не помогают другие методы коррекции поведения и личности учащегося. Это означает, что смысл своей жизни человек может найти лишь в других людях, в том, чтобы быть нужным им, в деле, которому он предан. В таком понимании человек максимально реализует себя лишь в других людях и наиболее удовлетворены жизнью те люди, которые чувствуют свою необходимость для других людей, которые нашли себя в нужном для общества деле и поглощены им. С этой целью был введен термин «трансценденции» – выхода человека за свои пределы.

Гуманизация образования рассматривается нами как преломление в педагогике личностного подхода, разработанного в сфере философии и психологии. При этом не ведется роль о его редукции, поскольку педагогическая наука имеет собственный предмет и задачи исследования. В данном случае имеется в виду тот гуманистический пафос, который был заложен в соответствующих философских и психологических концепциях.

Гуманистическая ориентация предполагает отказ от универсальных педагогических технологий, их вариантность в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, предпочитаемых им способов переработки учебного материала. В то же время необходимо иметь в виду, что если в рамках одной образовательной системы технологии могут и должны варьироваться, сочетаться, взаимодополняться, то модель обучения, определяющая общую парадигмальную концепцию работы учебно-воспитательного учреждения, должна быть единой. Гуманистическая ориентация в развитии личности исходит, прежде всего, из того, что главным в процессе ее целенаправленного становления является создание определенных межличностных отношений - именно они стимулируют развитие и обеспечивают наиболее эффективную самореализацию личности.

Новая образовательная парадигма исходит из того, что у ребенка возникает интерес к учебной деятельности только в том случае, если в этой деятельности есть успех. Если этого успеха нет, и учитель его не поддерживает, то интереса к познавательной деятельности не будет. Данный фактор связан с необходимостью удовлетворения потребности в самоутверждении, в реализации соответствующего уровня притязаний. Однако эта

потребность в традиционной школе не удовлетворяется у очень многих учащихся, поскольку обучение ориентировано на концепцию всесторонне развитой личности, не предусматривающей наличие у учащихся способностей лишь к отдельным видам предметной деятельности. В рамках гуманистического подхода удовлетворение данной потребности вполне реально, поскольку каждый учащийся оценивается в соответствии с собственной динамикой продвижения, в соответствии с собственными нормативами. При этом оценка результатов работы школьников не связывается лишь с эффективностью их репродуктивной деятельности, но в значительной степени с опытом творческой активности, с результатами продвижения в различных сферах деятельности ребенка (причем не только в учебной).

Развитие учащегося будет эффективным только в том случае, если обучение связано с наличием у него положительных эмоций, если ребенок чувствует, что к нему относятся с симпатией и вниманием независимо от результатов его учебной деятельности.

Результаты учебной деятельности ребенка, а также деятельности учителя должны определяться не столько тем, что ребенок может воспроизвести и сделать по образцу, сколько тем, сформирована ли у него мотивация к учебной деятельности; интересно ли учащемуся на уроке, хочет ли он идти на него, а после урока прочитать что-либо дополнительно по предмету; каков опыт творческой деятельности, который учащийся сумел приобрести по предмету.

Гуманизация образования предполагает и его дифференциацию, которая эффективнее всего может быть реализована через различные типы учебно-воспитательных учреждений, профилированные классы. Гуманистический подход предполагает самораскрытие как учащегося, так и учителя окружающим, что предусматривает более близкие, демократичные и, в целом, гуманные отношения как между детьми, так между обучаемым и обучаемыми [8, 9].

Как известно, в традиционной школе раскрытие своих чувств, желаний, сомнений делает более уязвимым и незащищенным как учащегося, так и учителя. В школе, обучение и воспитание в которой основаны на гуманистических принципах, раскрытие своего «Я» другому человеку есть признак сильной и здоровой личности. В противовес традиционной школе гуманистическая школа не фетишизирует ролевое поведение, не выдвигает его на первый план. Построение общения только на основе выполнения роли учителя или учащегося создает для человека существенный психологический дискомфорт, усиливает его возможное одиночество. В свою очередь, известно, что подавление или вытеснение человеком своего внутреннего опыта, невозможность или нежелание поделиться с другими приводит к различным психосоматическим расстройствам (по статистике их процент с каждым годом растет как у учащихся, так и у педагогов). Именно поэтому феномен исповеди имел место в прошлом, когда религия играла гораздо большую роль как в жизни учителя, так и учащихся, огромный психотерапевтический эффект.

Гуманистический подход предполагает культивирование у ребенка аутентичности (стремления к открытым и честным отношениям с окружающими). В то же время становление «подлинной», аутентичной личности возможно только при доброжелательном отношении к ней.

Гуманизация образования исходит из того, что человек только тогда может развивать свои способности и реализовывать свой потенциал, когда удовлетворены его потребности в безопасности, принадлежности к какому-либо обществу, любви, уважении и необходимой самооценке.

Гуманистически ориентированный учитель должен обладать безусловным позитивным отношением к ученику: он принимает ребенка таким, каков он есть, понимая необходимость коррекции отдельных качеств, но лишь с учетом общего положительного отношения к целостной личности ребенка; открытость учителя противопоставлена формальному ролевому поведению, не допускающему проявления эмоций и чувств помимо этой ролевой установки и выполняемых им функций предметника; эмпатическое понимание

предполагает, что учитель оценивает ученика не столько с позиций социально-нормативных требований, сколько исходя из собственных оценок и ценностей учащегося.

При таком подходе целью образования должно явиться самовоспитание ребенком в себе личности. Научное же образование в таком случае выступает лишь как средство достижения этой цели.

Гуманистическая парадигма исходит из того, что обучение и воспитание личности не носит детерминирующего характера, когда педагог ожидает от тех или иных обучающих воздействий строго фиксированного результата. Принципиальным отличием излагаемого подхода является то, что обучение должно быть глубоко личностным процессом, который очень субъективен и полностью зависит от отношений между двумя людьми, каждый из которых есть переживающее «Я». В соответствии с этим мы исходим из того, что учебный процесс только тогда будет являться процессом, стимулирующим развитие личности, когда между учителем и учеником складываются не только деловые и но глубоко личностные взаимоотношения.

Таким образом, обучение ребенка в соответствии с принципами гуманизации образования, должно обеспечить становление в каждом учащемся конгруэнтности, эмпатии и самоутверждения, что обеспечит максимальный психологический комфорт для развития ребенка, и тот, в свою очередь, сам сможет стать генератором гуманистического отношения к людям. В этом смысле учитель фасилитатор - человек, помогающий ребенку учиться; само же преподавание в таком случае выступает не как трансляция информации, а как фасилитация осмысленного учения.

Все вышеизложенное свидетельствует о необходимости введения новой модели обучения, которую мы назвали интегральной и которая противостоит в целом традиционной, естественнонаучной, субъект-объектной парадигме обучения. Данная модель может быть реализована лишь в рамках гуманистической парадигмы образования.

Интегральная индивидуальность объединяет все стороны функционирования индивида как целого. При этом личность рассматривается как высший уровень интегральной индивидуальности. В таком понимании гуманистический подход в обучении - более широкое понятие, чем личностно-ориентированный подход.

Реализация интегральной модели обучения исключает изолирование и выпячивание роли какого-либо из уровней индивидуальности в обучении. В этом смысле она противостоит, например, субъектной модели обучения. Так, нельзя согласиться с теми авторами, которые основной целью обучения считают формирование у учащихся высокого уровня интеллекта. Личностные качества человека при этом отведены на второй план. Однако значимость знания может осознаваться лишь развитой личностью, имеющей высокие ценности и идеалы. Личность, не имеющая общественно значимых потребностей, не может осознать актуальность самообразования и самовоспитания, а именно эти качества стоят сегодня на повестке дня. Опасна личность, обладающая высоким интеллектом и не имеющая каких-либо моральных ценностей. История всех времен дает нам ужасающие примеры геноцида, варварства, поставленного на высокую научную основу. В то же время, говоря об уровне развития интеллекта, авторы обычно имеют в виду вербально-логическое, теоретическое мышление, именно оно диагностируется традиционными психометрическими тестами. При этом часто игнорируется не меньшая значимость для развития личности социального интеллекта, позволяющего ей адаптироваться к требованиям общества и творчески реализовать свой общественный потенциал. Не менее ценным, чем наличие высокого уровня развития теоретического мышления, является высокий уровень практического мышления, практического интеллекта.

В рамках интегральной модели обучения цели обучения выступают как средство достижения целей воспитания, являющихся основными целями любого образовательного процесса. В свою очередь, воспитание понимается как создание условий для саморазвития личности. Цели воспитания не могут иметь характер конкретного идеала, по образу которого педагог стремится «сформировать» личность. В рамках новой образовательной парадигмы

цели воспитания, принимаемые школой и педагогом, не могут быть директивными, они могут только полнее раскрывать поле выбора перед воспитанником и последствия этого выбора. При этом право выбора всегда остается за личностью.

Таким образом, цели школы как образовательной системы в рамках интегральной модели обучения формируются не в категориях должного, а в категориях возможного. В соответствии с этим образовательная система должна быть ориентирована на создание целенаправленно выстраиваемых совокупностей условий для становления человека.

В аспекте проектирования работы школы она может рассматриваться как функциональная образовательная система, т. е. как функциональная совокупность элементов, взаимодействующих в достижении определенного результата, необходимого для удовлетворения исходной потребности. Объективно обусловленные цели образования репрезентируются на уровне субъекта через реализацию индивидуально обусловленных потребностей.

Анализ базовых человеческих потребностей, рассматриваемых в русле гуманистических теорий личности, не обсуждая здесь уровень биологических потребностей, может быть сгруппирован следующим образом: 1) потребность в удовлетворяющих субъекта межличностных отношениях, 2) потребность в самоактуализации и самореализации способностей и склонностей, 3) потребность в понимании и осмыслении окружающего мира (когнитивная потребность) в соответствии с индивидуальным образом мира [11].

Субъектно обусловленные цели образования должны быть направлены на наиболее полное удовлетворение потребностей личности, которые находят свое максимальное воплощение, в том случае, если она имеет возможность удовлетворить их в таких формах активности, которые в максимальной степени соответствуют стилю его индивидуальности. Отсутствие возможностей к проявлению психической активности в русле характерного для субъекта стиля индивидуальности, детерминированного образом мира, приводит к напряженности потребностей и осознаваемой неудовлетворенности.

В русле гуманистической парадигмы (интегральной модели обучения) продуктивен подход к одаренности как к реализации человеком собственной индивидуальности. Действительно, каждая индивидуальность уникальна, а, следовательно, оригинальна. Но в одном случае (в рамках традиционных моделей обучения) социумом, прежде всего школой, стимулируется репрезентация нормативно-обусловленных формальных характеристик индивидуальности, в другом случае (в русле гуманизации образования) «проявляется» неповторимое, уникальное в индивидуальности человека.

Несомненно, что самоактуализация индивидуальности, как проявление творческой, возможна лишь в условиях гуманизации образования, когда ребенок чувствует себя психологически комфортно. Гуманистическая психология исходит из того, что это возможно лишь в соответствии с принципами безоценочности, позитивного принятия других в их индивидуальной неповторимости. При этом одаренность мы понимаем как максимальную самореализацию индивидуальности, обеспеченную оптимальным пересечением индивидуальных свойств и сферы социальной действительности.

Итак, учение в рамках новой парадигмы гуманизации образования и соответствующей ей интегральной модели обучения понимается как деятельность по саморазвитию. Она возможна лишь в рамках равноправного сотрудничества учителя и учащегося. Отсюда же следует и то, что планировать деятельность учения должен сам учащийся, хотя и с помощью учителя. Эта деятельность будет индивидуальной, т.е. будет осуществляться с помощью индивидуальных познавательных стратегий.

Для определения эффективности внедряемой модели образования должна проводиться комплексная диагностика развития всех уровней интегральной индивидуальности. При этом результаты диагностики должны сравниваться не с некоторыми среднестатистическими нормами и критериями, а должны характеризовать индивидуальную динамику развития. Положительные качественные и количественные сдвиги в развитии (естественно сопоставляемые с возрастными нормативами) будут свидетельствовать о том, что

педагогическим коллективом школы созданы условия для эффективного развития каждой личности, т.е. такие условия, при которых каждый ребенок может и хочет учиться. Только таким образом может быть осуществлена гуманизация образования, направленная на решение проблемы оптимизации взаимодействия личности и социума, обеспечивающей их наиболее эффективное развитие.

Современные подходы в педагогической науке характеризуются также тем, что они стремятся создать возможности для обучения и воспитания не вообще ребенка определенного возраста и наделенного некими общими для всех детей психологическими особенностями, а строить стратегию воздействия на них, исходящую из их личностной уникальности и неповторимости. Специалисты, анализирующие наиболее известные в настоящее время теории личности, полагают, что все они в той или иной мере отличаются отношением их авторов к роли в природе человека таких психических свойств, как свобода-детерминизм, рациональность-иррациональность, холизм-элементализм, конституционализм-инвайроментализм, изменяемость-неизменяемость, субъективность-объективность, проактивность-реактивность, гомеостаз-гетеростаз, познаваемость-непознаваемость.

Долгие годы педагогическая теория не упоминала о наличии у человека определенных индивидуальных психических свойств, и не ставила вопрос о необходимости их развития в рамках организованного обучения. Проблема, как правило, касалась формирования у учащихся знаний, умений и навыков, а также определенных нравственных качеств. Вопрос о том, каким образом происходит развитие индивидуальных психических и личностных свойств, какие психологические механизмы лежат в основе их становления, фактически не ставился. Педагогические методы, формы и средства, с одной стороны, и психологические свойства, на развитие которых они в конечном итоге должны быть направлены, с другой стороны, в конечном итоге никак не пересекались. Общие декларации о том, что целью образования является формирование общей культуры личности, социальных установок гражданина и системы учебных действий, содержащихся в государственном образовательном стандарте, остаются декларацией, поскольку педагогические теории не базируются на анализе существующих теорий личности, что привело в последнее время к значительному застою в педагогической науке в целом. При этом необходимость обращения к мировому научному опыту в сфере разработки теорий личности осознается многими педагогами, в связи с чем все чаще ставится вопрос о необходимости разработки курсов психопедагогики [12].

Гуманистическая образовательная парадигма исходит из того, что биологический и социальный фактор оказывают несомненное влияние на развитие личности, однако приоритет отдается собственной активности человека, который может и должен сам строить свою судьбу и нести за нее ответственность.

Ряд авторов рассматривает психические свойства как некие точечные свойства (Гальтон). При этом предполагается, что свойство не имеет интенсивности и может рассматриваться как свойство нулевого измерения. Свойства обладают качественной, но не количественной определенностью. В соответствии с таким подходом люди делятся на тех, кто обладает рассматриваемым свойством, и тех, кто им не обладает. Такой подход не соответствует гуманистическому подходу к личности человека, поскольку имеет дело лишь с ее плоским черно-белым изображением. Выявление наличия или отсутствия у человека определенных свойств осуществляется с помощью соответствующего инструментария, прежде всего традиционных психометрических тестов. С этой целью используются дихотомические варианты ответов на задания теста («да»-«нет»). На множестве испытуемых при этом вводится отношение эквивалентности-неэквивалентности (рефлексивное, симметричное, транзитивное), указывающее на наличие или отсутствие у них рассматриваемого свойства. Таким образом, при анализе полученных диагностических данных в соответствии с первым теоретическим подходом используется следующий алгоритм: фиксируются индикаторы, с помощью которых производится диагностика

свойства, подсчитывается индивидуальный показатель наличия или отсутствия у субъекта соответствующего свойства и принимается решение о его наличии или отсутствии у отдельно взятого конкретного испытуемого. Используемая модель называется моделью дихотомической классификации (простая вероятностная модель).

Существуют приверженцы понимания психических свойств как линейных, одномерно измеряемых на определенном континиуме (Спирмен, Гилфорд). Рассматриваемые таким образом психические свойства всегда имеют определенную интенсивность и могут изменяться лишь в направлении уменьшения или увеличения этой интенсивности. В большинстве психологических концепций психические свойства традиционно рассматриваются как линейные. Линейные свойства кроме качественной определенности обладают также количественной определенностью. С этой целью, как правило, используется понятие интервала интенсивности, под которым понимается вся совокупность интенсивностей данного свойства. Испытуемые располагаются при этом на линейном континиуме.

В основе описанного подхода лежит модель, предложенная в свое время К. Левиним - поведение является функцией личности и ситуации. При этом свойство личности восстанавливается по поведению в ситуации. При этом ситуацией является пункт теста, а поведением - ответ испытуемого. Процедура обнаружения такого свойства сводится к подсчету суммарного «сырого» балла. Рассмотренный подход к определению свойств носит название кумулятивно-аддитивного. Эта оценка, по сути дела, характеризует «интенсивность» выраженности свойства в поведении человека, соответственно принимается гипотеза о том, что относительная частота обнаружения свойства прямо пропорциональна «интенсивности» свойства. Таким образом, ставится знак равенства между интенсивностью и экстенсивностью выраженности свойства у того или иного человека. Специалисты отмечают, что кумулятивная гипотеза является переводом на русский язык пословицы «у кого что болит, тот о том и говорит». Справедливая критика данной трактовки психических свойств сводится к тому, что данный теоретический подход и соответствующий ему диагностический инструментарий позволяет оценить только вероятность наличия у испытуемого того или иного свойства. Соответственно предполагается, что распределение совокупности людей, обладающих данным свойством, описывается кривой нормального распределения.

Используемый в настоящее время диагностический инструментарий для оценки сформированности у субъекта тех или иных индивидуальных свойств, таким образом, базируется на эмпирико-статистической теории теста. Однако для отечественной науки, в последнее время, все более популярным становится подход, в соответствии с которым психические свойства понимаются как многомерные, способные изменяться во многих векторных отношениях. Эта позиция развивается и в рамках теории гуманизации образования [1].

Основные идеи гуманизации образования основываются на наличии вневременного аспекта человеческого существования – его души, определяемой как способность страдать и чувствовать амбивалентные ситуации. Именно признание этого факта выводит педагогическую науку на идею о том, что интенция педагогического процесса должна быть направлена не на социально-культурную адаптацию, а на личностные смыслы существования человека, обеспечивающие его максимальную самореализацию. Отсюда основной идеей гуманизации образования является идея о запрете проектирования результата в работе с человеком, которая манифестируется с помощью антипроектировочного принципа принятия жизни во всей полноте, с принципиальной неустраимостью из нее элементов страдания. Соответственно, в рамках парадигмы гуманизации образования, противостоящей естественнонаучной парадигме, основными понятиями являются понятия символа (в противовес знаку), опыта (в противовес понятию), страдания (в противовес фрустрации), смысла (в противовес потребности),

экзистенциальной ситуации (в противовес социально-деятельностному взаимодействию), духовному освоению (в противовес обучению).

Идея гуманизации образования, несмотря на ее многолетнюю декларируемость, оказалась для современной отечественной недостаточно операционально проработанной. Все это требует совместной и согласованной работы в данном направлении ученых различных специальностей, и прежде всего, философов, педагогов, психологов, методистов.

Список литературы:

1. Борулава М.Н. Перспективы развития современной высшей школы в России / М.Н. Борулава // В сборнике: Академическая наука - проблемы и достижения VIII Материалы VIII международной научно-практической конференции. 2016. С. 71-74.
2. Борулава М.Н. Проблемы и перспективы развития современной высшей школы/ М.Н. Борулава.// Гуманизация образования. 2015. № 2. С. 8-11
3. Борулава М.Н. Современная теоретическая платформа отечественного образования / М.Н. Борулава.// Гуманизация образования. 2013. № 4. С. 9-18.
4. Борулава Г.А., Борулава М.Н. Новая сетевая теория развития личности в информационном образовательном пространстве/ М.Н. Борулава, Г.А. Борулава //Психологическая наука и образование. 2012. №1. С.5-17
5. Борулава Г.А., Борулава М.Н. Новая методология развития личности в информационном образовательном пространстве/ М.Н. Борулава, Г.А. Борулава //Педагогика. 2012. №4. С.11-20
6. Борулава Г.А., Борулава М.Н. Теория сетевого образования как новая методологическая платформа высшего образования/ М.Н. Борулава, Г.А. Борулава //Гуманизация образования. 2012. №4. С.8-19
7. Борулава, М.Н., Борулава, Г.А. Методологические основы инновационной сетевой концепции развития личности в условиях информационного общества / М.Н. Борулава, Г.А. Борулава // Вестник Университета Российской академии образования. 2010. № 4. С. 8-11.
8. Борулава, М.Н., Борулава, Г.А. Развитие отечественного образования: выбор основного вектора движения/ М.Н. Борулава, Г.А. Борулава //Философия образования. 2006. № 1. С. 13-16.
9. Борулава, М.Н., Борулава, Г.А. Методологические основы инновационной сетевой концепции развития личности в условиях информационного общества / М.Н. Борулава, Г.А. Борулава // Вестник Университета Российской академии образования. 2010. № 4. С. 8-11.
10. Борулава, М.Н. Принципы гуманизации образования / М.Н.Борулава // Гуманизация образования. 2001. № 1. С.15-35
11. Практический интеллект /Р.Дж. Стернберг и др. – СПб.: Питер, 2002.
12. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – М., 1997.

Article received: 2016-04-28