

## ПЕДАГОГИКА

УДК 373

И.Д. ДЕМАКОВА

Академия повышения квалификации профессиональной переподготовки работников образования (г. Москва)  
E-mail: demakova@mail.ru

### **Гуманистическая парадигма современного воспитания: теория и практика**

В статье представлена гуманистическая парадигма современного воспитания: теория и практика, проблемы и перспективы. Рассматривается реализация концепции перехода от «знаниевой» (от факта) воспитательной деятельности педагога к «пониманиевой» (от смысла), что может послужить стратегическим направлением развития воспитательной деятельности педагога.

**Ключевые слова:** гуманистическая парадигма, субъект-субъектные отношения.

I.D. DEMAKOVA

### **Humanistic Paradigm of Modern Education: the Theory and Practice**

In article the humanistic paradigm of modern education is submitted: the theory and practice, problems and prospects. Realization of the concept of transition from the fact educational activity of the teacher to from sense can be considered as a strategic direction of development of educational activity of the teacher.

**Key words:** humanistic paradigm, subject-subject relations.

Процесс смены способов педагогического мышления, сознания и деятельности получил в современной теории воспитания название «парадигмальный сдвиг». Его началом ученые справедливо считают 80–90 гг. XX в., вошедшие в отечественную историю как годы «перестройки». Именно в это время общественные изменения детерминировали динамику ценностных ориентиров общества по направлению от социоцентризма к антропоцентризму. Эти процессы рождали надежды, а нередко и эйфорию, в результате чего многим деятелям науки и культуры в те годы казалось, что демократические преобразования российского государства, общества и системы образования непременно приведут к практической реализации гуманистической идеи. Однако уже через несколько лет пришло отрезвление и стало ясно, что торжест-

венное шествие гуманизма по России не состоялось<sup>1</sup>.

Сегодня наше общество испытывает дефицит гуманистической реальности в сфере политики, морали, экономики, искусства, права: этот феномен в научной литературе получил название «гуманитарный кризис». Такой кризис, естественно, не мог не коснуться сферы образования, что, в первую очередь, подтверждается расхождением между декларируемыми гуманными целями образовательных реформ и их практической реализацией. Анализ состояния воспитания в стране показывает, что процесс гуманизации тормозится обострением противоречий: между провозглашением необходимости гуманизации воспитания подрастающего поколения и традиционной системой, в которой ребенок рассматривается по преимуществу как объект педагогического воздей-

твия; между возросшим уровнем требований общества к педагогу, способному к реализации идей гуманистической парадигмы в своей профессиональной деятельности, и ее реальным содержанием, ориентированным на традиционные ценности и цели воспитания; между общественной потребностью в такой системе воспитания, которая обеспечивала бы достоинство и свободу личности ребенка, и недостаточной разработанностью содержания и методики воспитательной деятельности педагога, обеспечивающих реализацию этих идей в массовой педагогической практике; между необходимостью в теоретическом обосновании и научном обеспечении процесса гуманизации воспитания и отсутствием достаточного осмысления понятий, характеризующих этот процесс, в том числе такого, как *пространство детства*, поясняющего специфику гуманистически ориентированной воспитательной деятельности педагога<sup>2</sup>.

Изучение проблемы парадигмального сдвига в современной теории и практике воспитания находится на начальной стадии: в 2007 г. к ее исследованию приступил Центр теории воспитания НИИ теории и истории педагогики Российской академии образования, работающий под руководством члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук Н.Л. Селивановой. Однако работы, посвященные феномену «парадигма» в педагогике, существуют уже достаточно давно. Под парадигмой понимается совокупность инвариантных признаков ряда педагогических направлений, образующих единую концептуальную сферу. В то же время подчеркивается, что педагогическая парадигма — всегда фрагмент, часть системы, часть педагогической концепции. И хотя в парадигме отражены базовые отличия педагогических направлений, важно помнить, что эти направления сосуществуют, взаимовлияют и взаимообогащают друг друга. Таким образом, в педагогике понятие «парадигма» представляет «развитие и сосуществование различных парадигмальных установок в одних и тех же условиях образования при определяющей роли одной из парадигм»<sup>3</sup>.

В педагогике «парадигма», в отличие от ее трактовки в истории, не подразумевает обязательной сменяемости и однозначного противопоставления педагогических воззрений различной направленности. Здесь невозможно, подчеркивают исследователи,

полное отрицание и одномоментное замещение одной концептуальной системы другой, так как традиционно сильны тенденции преемственности и консерватизма<sup>4</sup>.

В научной литературе существуют трактовки воспитания с позиций парадигмального подхода. Так, Г.Б. Корнетов отмечает, что в педагогике традиционно существовала, с одной стороны, трактовка воспитания как педагогического воздействия на воспитуемых, как их целенаправленное формирование (формирующая воспитательная парадигма), а с другой — воспитание рассматривается как помощь в развитии внутреннего потенциала ребенка, активно познающего окружающий мир, в ходе педагогического взаимодействия с ним (развивающая воспитательная парадигма). Были попытки соединения этих подходов (синтетическая развивающе-формирующая парадигма). Новая концепция воспитания, по мнению исследователей, все более ориентируется на диалоговые субъект-субъектные отношения в диаде «воспитатель-воспитанник». Речь, в сущности, идет о гуманистически ориентированной парадигме — парадигме самореализации личности, и в этом контексте воспитание определяется как максимально полная самореализация воспитанником своего потенциала при интеллектуально-духовном взаимодействии с педагогом, который направляет и организует этот процесс, создает для него благоприятные условия<sup>5</sup>.

Подчеркивается, что не каждая воспитательная система может вписаться в определенную парадигму. Оригинальные воспитательные системы талантливых педагогов, как правило, шире всякой парадигмы, поскольку не могут уложиться в прокрустово ложе конкретного направления и течения. «Крупный педагог может принадлежать к определенному научному сообществу. Однако как субъект, созидающий инновационные явления, он должен постоянно выходить за его рамки, за границы коллективной жизни. Проходя сложный путь эволюции, автор индивидуальной воспитательной системы, следуя в русле парадигмы, постоянно выходит за ее пределы, сливаясь с положениями иных направлений. Это создает ситуацию, когда конкретные воспитательные системы являются одновременно преемственными и параллельными другим (в плане следования определенным вечным идеям или же отрицания их)»<sup>6</sup>.

Продуктивна, на наш взгляд, идея о влиянии парадигмы на методы исследования. В нормальной (по терминологии Т. Куна) науке именно парадигмой определяется совокупность используемых методов. При этом парадигма может быть неявной для самого исследователя, но именно она руководит им в определении возможных путей познания. В науках же гуманитарных, далеких от зрелости, к которым ряд специалистов в сфере философии образования относят и педагогику, совокупность методов, применяемых исследователем, обретает смысл только в контексте его мировоззрения, она выражает его личный способ видения действительности и определяет, что именно ученый способен увидеть в объекте в учитываемом им контексте. Ю.И. Турчанинова и Э.Н. Гусинский в книгах последних лет подчеркивают, что педагогика должна сконцентрировать свое внимание на феноменологии — наблюдении и классификации естественных событий. И нет лучше способа наладить эту работу, чем заняться тщательным изучением отдельных конкретных случаев. Основной корпус значительных педагогических сочинений, подчеркивают авторы, составляют «педагогические мемуары», т. е. рассказы о конкретном опыте уникальной педагогики со всеми завихрениями и отклонениями. Это справедливо, именно такие тексты значимы и востребованы на данном этапе развития педагогической науки. Все взаимодействия, имевшие большое влияние на жизнь и судьбу данного человека, сугубо уникальны, их нельзя предсказать заранее, но когда они уже произошли, их можно попытаться описать точно так, как они произошли. Так возникают педагогические мемуары — Я. Корчака, А. Макаренко, В.А. Сухомлинского, А. Нилла. И возникший в конце XX в. кейс-метод, который проявляет особое внимание к отдельным случаям, вглядывается в них, старается их изучить и систематизировать, говорит именно об интересе к педагогической феноменологии. Кейс-метод незаменим для обучения неформализуемым действиям в нестандартных ситуациях<sup>7</sup>.

В настоящее время делаются попытки осмысления сущности гуманизма как феномена культуры, изучаются возможности становления гуманистической реальности в современной России. Чрезвычайно важны для сферы образования, которая находится в условиях очередного выбора приоритетов

и ценностей своего развития, такие стержневые идеи, как воплощение гуманизма в социальной и педагогической действительности, антропологические и социальные последствия реализации гуманистической идеи в образовании.

По мнению ряда исследователей, сегодня педагогам-исследователям процесса гуманизации воспитания важно постепенно избавляться от мифов, от мнимых проблем с тем, чтобы сфокусировать свои усилия на решении реальных задач. В работах С.Д. Полякова названы мифы, которые, с его точки зрения, отвлекают современных педагогов от решения сущностных проблемы теории и практики воспитания. Не стоит тратить время, пишет автор, на воздушные замки: на разработку единой идеологии воспитания, на создание гармоничной среды, на воспитание поколения активных родителей, на воссоздание единой детской организации, на «окончательное» решение проблемы отцов и детей. «Если мы хотим воспитывать, — пишет он, — надо обнаружить проблемы, в решении которых мы неуспешны, и понять, что в наших действиях ведет к такой неуспешности. Нередко, — продолжает автор, — мы, не успев осознать истинные проблемы воспитания, спешим решать традиционные задачи формирования детского коллектива, воспитание толерантности, социализации в обществе и т. д.». Автор призывает нас решать актуальные вопросы взаимодействия педагогов и детей, уклада и атмосферы школьной жизни, имиджа школьных педагогов. «Только в этом случае, — подчеркивает он, — воспитание окажется не столько специальным воздействием, сколько узнаванием, пониманием, жизнью». В статье особо подчеркивается: «Действительные проблемы не там, где мы их ищем. Они не в школе, а в социуме, в мире социализации детей. Социализации не в том смысле, как последнее время мелькает в школах, где она порой трактуется как подготовка к профессии и поведению будущих избирателей на выборах, а в широком социальном поле». В завершении статьи ее автор задается сложнейшим вопросом: как педагогу адекватно ориентироваться в социальном пространстве, в котором живут его воспитанники, молодые люди? Он пишет: «Если мы не умеем ориентироваться, то не увидим реальные проблемы и не поставим реалистичные задачи. Дело не в том, как влияют массовая куль-

тура, СМИ, боевики, Интернет, социальное расслоение и т. д., а в том, умеем ли мы формировать отношение детей к этим реалиям — формировать не негативное отношение, основанное на эмоциях, а интеллектуальное, аналитическое, помогающее обнаруживать влияния на себя и учиться противостоять социальным манипуляциям»<sup>8</sup>.

Опыт показывает, что парадигмальный сдвиг в воспитании сопровождается пересмотром многих традиционных установок в сфере методологии. Общую методологию исследования процесса гуманизации воспитания составляет аксиологический подход, согласно которому человек рассматривается как высшая ценность общества и самоцель общественного развития, а конкретную методологию — адекватный объекту и предмету исследования междисциплинарный гуманитарно-системный подход. Такой выбор означает, что в поисках ответов на поставленные вопросы мы обращаемся к различным гуманитарным наукам и дисциплинам, теориям и концепциям. Этот подход в исследованиях последнего десятилетия называется «методологическим плюрализмом». Ученые подчеркивают, что он характерен для современного этапа развития педагогики и психологии и в целом рассматривается как одна из перспективных линий развития науки<sup>9</sup>. С другой стороны, отмечается, что объединение в рамках одного исследования разных теорий и концепций — не механический процесс, и при несоблюдении этого условия может нарушиться его целостность. В качестве конструктивного пути выхода из тупиков эклектизма выбирается путь «полноценного синтеза в границах одной базисной установки» (С.Л. Братченко).

Базисная установка в процессе исследования процесса гуманизации воспитания — понимание воспитания как целенаправленного управления процессом развития ребенка школьного возраста (Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова). Из данного определения следует, что содержанием воспитательной деятельности педагога является создание условий максимального благоприятствования для успешного развития каждого ребенка.

В условиях парадигмального сдвига одной из стратегических линий развития воспитания является приоритет субъект-субъектных отношений в системе «педагог — воспитанник». В основе таких отношений лежит гуманистическая позиция воспитате-

ля, которая предполагает глубокие знания педагога о человеке, закономерностях его развития, его месте в окружающем мире. Такие знания педагог получает из смежных наук: философии, которая обогащает его научной информацией о человеке и механизмах его личностной динамики; психологии, помогающей педагогу понять и принять процесс развития ребенка, формирования его личности; синергетики, дающей представление о гибком, открытом диалоговом пространстве с предусмотренными зонами самоорганизации детей; семиотики, которая информирует педагога об искусстве расшифровки вербальных и невербальных знаков ребенка; акмеологии, которая помогает осознать путь ребенка как выход на вершины через трудности и преодоления; герменевтики, помогающей педагогу понять ребенка через постижение смыслов детского поведения. Наибольшее значение в условиях парадигмального сдвига имеет, на наш взгляд, герменевтический подход.

В современной науке герменевтический подход получил название «методологии вчувствования» (Г.Х. Вригт) и рассматривается как шаг к реализации концепции гуманитарного познания ребенка, в котором большую роль играет субъективный фактор (М.М. Бахтин). Методологическое «вчувствование» возможно, если педагог располагает адекватным методом проникновения в «глубинные смыслы» и способностью «рассекретить универсум знаков» (Ч.С. Пирс), если он умеет выделить «темные места» (М.М. Бахтин) и обращает внимание не столько на отдельные факты, сколько на их сочетание, систему (Д.С. Лихачев).

Пилотные исследования в области «педагогической герменевтики» показали, что этот подход повышает эффективность педагогической деятельности, а высокие результаты обеспечиваются обращением педагога во взаимодействии с детьми не только и не столько к педагогическим фактам, но и к их смыслу, характеризующим поведение ребенка<sup>10</sup>. Ориентация педагога на постижение смыслов детского поступка или поведения означает приоритет задачи понимания ребенка. Заметим, что метод педагогической герменевтики обогащает представления педагога как о детстве в целом, так и о каждом ребенке в отдельности, формирует утонченный аппарат дифференцированного восприятия каждого ребенка, развивает педагоги-

ческую активность в преодолении ситуаций непонимания, обеспечивает глубину постижения каждого воспитанника, приближает педагога к решению актуальных задач гуманизации жизни детей.

Вышесказанное означает, что в процессе общения с ребенком целью педагога является «вычерпывание» каждой конкретной ситуации с целью постижения глубинных (бессознательных) смыслов (мотивов) поступков и поведения детей. Понимание — это процесс, подчиняющийся жесткой логике и включающий точно обозначенные процедуры, независимо от типов мыслительной деятельности педагога: оно всегда начинается с выявления непонимания, затем следуют операции по его преодолению через обращение к собственному интеллектуальному, эмоциональному, оценочному, культурному, педагогическому опыту, а потом следует рефлексия как движение в смыслах.

Важную роль в процессе понимания как педагогической деятельности играют нюансы жизни детей. Их изучение, упражнения педагогов в слушании детей, вглядывании в них, внимательное отношение к мельчайшим подробностям дают позитивные результаты, главным из которых является новый образ ребенка.

Переход от «знаниевой» (от факта) воспитательной деятельности педагога к «пониманиевой» (от смысла) может быть рассмотрен как стратегическое направление развития воспитательной деятельности педагога. Принципиальное различие этих подходов заключается в том, что если «знаниевый подход» отражает способность педагога усвоить и воспроизвести сумму сведений о ребенке,

в правильности которых он не сомневается, то «пониманиевый» есть его способность постичь внутреннюю связанность, организованность рассматриваемых явлений, логическую упорядоченность и иметь ясное представление о причинно-следственных связях. Понимание есть, в сущности, индивидуальная реализация познавательных возможностей педагога, которая ведет к формированию его образа мыслей, что гораздо важнее, чем усвоение правил, форм, фактов, дат и т. д. Овладение герменевтическим методом означает для педагога развитие собственных способностей к пониманию, повышение культуры своего профессионального мышления. Понимание возможно только на основе сопереживания и идентификации. Оно помогает преодолевать психологические барьеры перед новизной ситуации, объемом работы, стереотипами традиционных представлений о воспитательной деятельности — и в результате демонстрировать оригинальность суждений и решений, самостоятельность мысли, способность принимать нестандартные решения, обогащение речевой культуры. В процессе понимания ребенка педагог оперирует парой «социальное — индивидуальное», что позволяет задать его деятельности напряженность. Этот параметр открывает опорный спектр этических норм, снимающий ограниченность одного типа морали или идеологии и позволяющий воспринимать эти нормы эволюционно. Таким образом, формируется динамический интеллектуальный гомеостаз — внутренняя готовность педагога к смене парадигм, что исключает фанатизм и воспитывает терпимость к иным вариантам педагогической идеологии и этики.

### Примечания

<sup>1</sup> В поисках гуманистической реальности: сб. науч. тр. / науч. ред. В.П. Бедерханова. Краснодар, 2007. С. 5–8.

<sup>2</sup> Демакова И.Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика. М., 2003.

<sup>3</sup> Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. О педагогических парадигмах // Магистр. 1992. Май. С. 10–16.

<sup>4</sup> Попов Е.Б. Социально-педагогические аспекты гуманизации школьного образования. СПб., 1995.

<sup>5</sup> Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М., 1994.

<sup>6</sup> Шиянов Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования. М., 1991. С. 6.

<sup>7</sup> Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Современные образовательные теории. М., 2006.

<sup>8</sup> Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. М., 2007; Он же. Педагогические задачи. Реальные и мнимые // Первое сентября. 2008. 13 дек.

<sup>9</sup> Братченко С.Л. Гуманистическая психология как одно из направлений движения за ненасилие. СПб., 1999.

<sup>10</sup> Зырянова Т.В. Герменевтический метод как способ повышения качества филологического образования (на примере художественной литературы). М., 1998.