

УДК 37(075.8)

doi: 10.20310/1810-231X-2017-16-2-100-105

Из прошлого в настоящее



ГЕНЕЗИС ТРИАЛОГА И ДИАЛОГА В ОБРАЗОВАНИИ: ЛИЧНОСТНО-ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД

Князев Евгений Акимович

Всероссийский научно-исследовательский институт рыбного
хозяйства и океанографии, Россия, г. Москва,
e-mail: evknyazev@gmail.com

Статья посвящена историко-педагогическому анализу трансформации учебно-воспитательного процесса при лично-отчужденном и лично-ценностном подходах к образованию. Введение активных компонентов в учебный процесс: тексты книг, учебников, Интернет-тексты, все эти факторы модифицируют традиционный диалог «учитель – ученик» в триалог – «учитель – учебный текст – ученик» в образовании. Социально-педагогическая триада «школа – армия – пенитенциарная система» демонстрирует сопоставимость указанных звеньев депривационной модели воспитания с идентичными условиями воздействия. Полное отвержение диалога в образовании приводит к созданию системы монологического обучения через коллектив, по традиции воспитания юнг на флоте и детей полка в армии, что усиливается масштабностью проводимых мероприятий. При тотальном бюрократическом контроле господство монологической модели порождает хронический кризис образования, т. е. прекращение поступательного развития системы, ее отставание, неадекватное реагирование на потребности общества, которое нуждается в адекватном развитии диалогических форм и методов обучения.

Ключевые слова: диалог и триалог в образовании, фактор депривации в воспитании, безличностное обучение, лично-отчужденный подход и лично-ценностный подход к образованию, свободное образование

Под влиянием ряда социокультурных факторов в эволюции образования совершается кардинальная трансформация роли личности участников, происходит долгий переход от лично-отчужденной к лично-ценностной модели учебно-воспитательного процесса. В продолжительном противоборстве с обезличенным обучением происходила смена парадигм, развивалось антропоцентрическое образование. Педагогический феномен триалога в образовании демонстрирует модификацию традиционного диалога «преподаватель – студент», к которому в учебном процессе присоединяется важнейшее аксиологическое составляющее – тексты. Решительное введение активных компонентов: тексты книг, учебников, Интернет-тексты, все эти факторы модифицируют триалог в образовании. Нелинейная эволюция образования отражает становление социокультурного феномена средней и высшей школы, происходившего не от простого к сложному, но волнообразным характером, ибо на смену первичному диалогу создается триалог, а впоследствии остальные формы лично-

стного взаимодействия. Образовательный процесс, как средней, так и в особенности высшей школы, по определению предполагает диалог, научно-организованное взаимодействие учителя и учащихся, преподавателей и студентов. Позитивное жизнечувствие персонализма в образовании утверждает давняя парадигма: педагогический труд можно назвать эффективным лишь при условии постоянного диалога учителя и ученика, что, несомненно, способствует становлению творческих личностей нового поколения учащихся.

Процесс домашнего воспитания знаменует диалог родителей и детей, с которого начинается социокультурный феномен образования. Первобытное воспитание – это «бессознательное подражание» детей старшим членам общества, так как еще не возникли установившиеся формы и методы воспитания, не созданы обязательные для постижения комплексы знаний и наставлений [1, с. 19].

Согласно ветхозаветной традиции, обретение души связано с воспитанием, она возникает, когда ребенок научится отвечать

«Аминь». Исходя из цели воспитания («хи-нух») преподать подрастающему поколению основы благочестия и премудрости, отец был обязан с раннего возраста научить сыновей основам знаний, дети первоначально обучаются дома заповедям Божиим: «И учите им сынов ваших, говоря о них, когда сидишь в доме своем, и идя дорогою, и ложась, и вставая» (Втор. VI, 7; XI, 19). Соломон книге Притчей особое внимание уделяет семейному воспитанию детей (Пр. 1:8; 4:1, 4; 6:20; 31:1), он советует применять к непослушным и нерадивым ученикам жесткие методы воспитания (Пр. 13:24; 19:18; 23:13–14; 29:15, 17) он говорит: «Наставь юношу при начале пути его: он не уклонится от него, когда и состарится» (Притч. 22:6). Это утверждает позитивную методологию формирования личности человека: хороший отец и успешный учитель в первую очередь – благочестивые люди, и на их примере воспитываются дети. Начинаящийся в процессе домашнего воспитания диалог отца и сына в школах трансформируется в триалог «учитель – учебник – ученик», к которому присоединяется важнейшее аксиологическое составляющее – изучаемые в школе священные тексты. Уместно воспроизвести древнюю типологию о четырех типах учащихся (Авот, Талмуд, Мишна 15): «[Существуют] четыре типа [учеников], занимающихся у мудрецов: «губка», «воронка», «фильтр» и «сито», при этом губка поглощает все; в воронку с одной стороны входит, с другой – выходит; фильтр пропускает вино и задерживает осадок; через сито просыпаются отруби, но мука в нем остается.

В античности ученики Пифагора так характеризовали принципы педагогического диалога: правильно осуществляемое обучение должно происходить по обоюдному желанию учителя и ученика. Всякое добровольное изучение наук и искусств достигает своей цели, а если оно недобровольно, не дает результатов. В содержании образования у эллинов имелась семичастная «эн-кик-лос-пайдейя» (энциклопедия): грамматика, диалектика, риторика – искусство диспута, арифметика, геометрия, астрономия и музыка. У эллинов возникла проблема соотношения методов и содержания образования, ответом послужила майевтика.

Сократ предложил диалог в форме эвристической беседы, при котором учащийся имел право свободного и творческого выбора в поисках ответа на вопрос учителя. В своих прославленных беседах, играя роль наивного про-

стака, Сократ провоцировал учащегося, иронизировал над его полупознаниями, вскрывал противоречия в его представлениях, заставлял в процессе рассуждений формулировать новые определения. Вооружая учащихся методологией познания, философ осуществлял «агогику», ибо он уводил учащихся от привычно ложного суждения к найденному ими научным знаниям. В диалоге с великим мыслителем его ученики учились размышлять, обретая самое важное в образовании – свободу творчества. В Элладе создан эвристический диалог, а триалог не возник, ибо у Сократа отсутствовал научный или учебный текст, в его школе обучение проходило «из уст в уста», развитие происходило от незнания к знанию, которое последовательно добывалось самим учеником-собеседником, отвечающим на вопросы мудреца. Здесь ученик сам становится источником своего образования, а Сократ методологически организует диалогический процесс обучения, искусно задавая вопросы, создавая ситуацию смыслового тупика, дабы подвигнуть человека отвергнуть привычные догмы и ложное знание. Сократический диалог предполагает виртуозное владение искусством полемической иронии, т. е. побуждение самого учащегося обнаружить противоречия в своем первоначальном мнении.

В написанных в форме диалога «Государстве» и в «Законах», последовательный ученик Сократа Платон уделит внимание вопросам воспитания и обучения. Он впервые провозгласил идею дошкольного воспитания: «...как мужчин, так и женщин, от ранних лет до зрелых – вплоть до старости». Платон провозглашает игровые методы воспитания: «если же дети с самого начала будут играть как следует, то благодаря мусическому искусству они привыкнут к законности». Мусическое воспитание первоочередное внимание уделяет самому ценному – душе человека, имеющей «божественное происхождение». В мусическом искусстве диалогического воспитания танец и песня, – сочетание гармонии и ритма, – ведут душу ребенка к добродетели.

Провозгласив о детях: «Таковых есть Царство Небесное» (Мф. 19, 14), Иисус Христос создал аксиологию христианского учения. Воссоздание Образа Божия в каждом ребенке, создание гармонии внутри него самого, в отношениях со сверстниками, и с внешним природным миром, таковы цель и ценности, построенного на триалог, христианского воспитания. Обучая детей, мы стремимся быть дос-

тойными Иисуса Христа, учиться Его отношению, Его чувствованиям. Сами не новички в молитве, апостолы не могли не ощутить сущность христианского учения и просили Учителя: «Научи нас молиться» (Лука 11:1). Христос показывает учительский характер служения апостолов: «Итак идите, научите все народы, крестя их во имя Отца и Сына и Святого Духа, уча их соблюдать все, что Я повелел вам; и се, Я с вами во все дни до скончания века. Аминь» (Мтф.28:18-20). Со времен апостолов Катехизис (от греч. «устное наставление») – это построенное в виде богословских вопросов и ответов учение о вере, предназначенное желающим принять крещение и новоначальным христианам (см. Лк. 1:4, Деян. 18:25).

В процессе катехизации осуществляется педагогическое наставление на пути к крещению, при этом диалог перерастает в триалог, наставник дает ответы ученику на основании Священного Писания. Веками утверждалась традиция: первоначально в школах ученики вопрошают учителя, внимают его словам и стараются запомнить его ответы, громко повторяя вслух сказанное или прочитанное, что составляет наиболее распространенный мнемонический прием обучения. Более того, вопросно-ответная форма призвана облегчить ученикам процесс запоминания всего от «альфы» до «омеги», при этом им не дозволено ничего менять, но только копировать. Ученики не могут подвергать критике слова учителя, ибо он опирается на незыблемый авторитет Святого Евангелия.

Если для средневекового образования характерен теоцентризм, то антропоцентризм возник в эпоху Возрождения, когда начался процесс активного использования античного наследия греко-римской педагогики в образовании. При этом трансформировались ценности образования, устремившегося к достижению христианского благочестия. Одно из лучших в Европе иезуитское образование строилось с применением диалога, – в форме соревнования: класс разделялся на две конкурирующие группы, – Карфаген и Рим, каждый ученик имел специального соперника. В своем труде «Духовные упражнения» основатель ордена Иисуса Игнатий Лойола утверждал, что лучший способ воспитать человека состоит в завоевании его воображения, для чего он обучал наставников методам персонализированного диалога с воспитанником, чтобы развить его религиозное чувство, настроить на покаяние,

разбудить его мистические переживания, научить его сопереживать страстям Христовым. Формы диалога у иезуитов весьма своеобразны: для создания тревожного настроения, наставник должен будить воспитанника среди ночи, либо создавать контраст, после долгого пребывания в темноте, внезапно погружать его в лицезрении небесных картин. Иезуитские наставники искусно строили диалог и весьма успешно решали задачу воспитания самостоятельной и активной личности, способной проповедовать учение в самых экстремальных условиях.

Триалог позволяет наиболее эффективно транслировать социокультурный опыт от старшего поколения младшему и успешно способствовать формированию личности учащихся. При этом окончание учебного заведения отнюдь не предполагает завершения обучения, ибо на протяжении всей жизни личностное совершенствование достигается в аутодидактическом учебном процессе, т. е. научно-организованной системе самообразования. Личностно-ценностный учебный процесс в целенаправленной и организованной форме триалога предполагает активное введение учебных текстов в обучение. Большое внимание в образовательном триалоге уделяется научению учащихся не только и не столько отвечать изученный материал, но и умению задавать вопросы, а также навыкам ведения дискуссий, ибо развитие свободной творческой личности учащихся – важнейшая цель и ценность образования [1, с. 35-38].

В новое время активное вмешательство государства создало феномен личностно-отчужденного образования, по определению монологического, ибо оно строится на принципиальном игнорировании любых форм и методов диалога. Данная модель предполагает формализм и индифферентность участников, что порождает безотносительность тому, кому и что преподает, отнюдь не сам процесс обучения становится стержневым, но лишь его отображение в организационно-распорядительной документации образовательного учреждения. Модель личностно-отчужденного обучения и воспитания успешно создается, развивается и тиражируется применительно к сиротским, изолированным от общества коллективам учащихся. Значительная эффективность реализации данной модели в условиях изоляции и депривации объясняется особой подвластностью сиротских коллективов, ста-

новящихся своеобразными площадками по введению различных экспериментов в области педагогики. Максимально эксплуатирующая депривацию и изоляцию учащихся и воспитанников от семьи и построенная на диалогичности домашнего воспитания монологическая модель обучения стала непреложно использоваться при подготовке в целом ряде профессий. Прежде всего, в массовых масштабах монологическая модель применяется при подготовке военных, где депривация коллектива новобранцев используется как одно из самых эффективных средств воспитательного воздействия. Отметим прямую обусловленность монологической модели личностно-отчужденного воспитания от депривации разновозрастных коллективов, профессиональных групп. Социально-педагогическая триада: «школа – армия – пенитенциарная система» демонстрирует сопоставимость указанных звеньев депривационной модели воспитания с идентичными условиями воздействия. Полное отвержение диалога в образовании приводит к созданию системы монологического обучения через коллектив, по традиции воспитания юнг на флоте и детей полка в армии, что усиливается масштабностью проводимых мероприятий, когда они обретают государственный масштаб.

При тотальном бюрократическом контроле господство монологической модели порождает хронический кризис образования, т. е. прекращение поступательного развития системы, ее отставание, неадекватное реагирование на потребности общества, которое нуждается в адекватном развитии диалогических форм и методов обучения. Одна из черт кризиса, – неадекватность современным требованиям системы воспитания, – следствие тупиковой траектории развития при господстве фактора монологичности и утверждении личностно-отчужденного образования, на котором базируется система воспитания [2, с. 57-61]. При этом бюрократические строители контрреформы практически открыто провозглашают конечную цель – создание безличностного обучения, т. е. вытеснение преподавателя из учебно-воспитательного процесса. Образование во всех его видах и типах от дошкольного учреждения до университета невозможно без диалога воспитанника и воспитателя, ученика и учителя, студента и профессора. Монологичный характер государственной системы обучения традиционно индифферентен к личност-

ным потребностям человека, он нивелирует учащихся, сдерживает формирование их талантов и способностей, ибо нацелен на подготовку сервильных служащих, которыми удобно управлять бюрократии.

В педагогике Нового времени традиционно использовались термины «просвещение», «научение», «духовная культура». «Bildung» («образование») употребил впервые И. Г. Песталоцци в работе «Die Abendstunde eines Einsiedlers» (1780), сделав его константным педагогическим термином для обозначения всей совокупности педагогических ценностей. Немецкий мыслитель И. Г. Гердер ввел в научный оборот в 1780-х гг. термин «культура» (от лат. возделывание), намекая на ее латинскую этимологию с «земледелием»: «Воспитание человеческого рода – это процесс и генетический, и органический – благодаря усвоению и применению переданного. Мы можем как угодно называть этот генезис человека во втором смысле, мы можем назвать его культурой, то есть возделыванием почвы, а можем вспомнить образ света и назвать просвещением, тогда цепь культуры и просвещения протянется до самых краев земли» [3, с. 230]. И. Кант предпочитал употреблять вместо «Bildung» «образование» термин «культура», которую подразделял на «культуру воспитания» и «культуру умений»: «Образование должно основываться на сократовском методе... нужно следить за тем, чтобы разумные знания не преподносились детям извне, а зарождались в них самих» [4, с. 481].

Последовательно выступая за автономию университетов, против вмешательства государства в систему образования, В. фон Гумбольдт провозгласил важнейший принцип диалога: «Здесь не учитель служит ученикам, но и тот, и другие служат науке; дело учителя напрямую зависит от их присутствия и без него не могло бы процветать...» [5]. В. фон Гумбольдт писал, что в случае успеха школа выпускает такого питомца, который став «физически, нравственно и интеллектуально свободным, и самостоятельным и не принуждаемый более», и тогда, избежав принуждения, он переходит не к праздности или практической жизни, но стремится «возвыситься до науки, доселе как бы лишь издали манившей его» [5]. В. фон Гумбольдт заявляет: «Einsamkeit und Freiheit» – «уединение и свобода» – важнейший, но, к сожалению, оставшийся благим пожеланием принцип академического устройства. Лишь

спустя столетие европейское университетское научно-педагогическое сообщество с изумлением обнаружит идеальную модель высшей школы, предложенную Гумбольдтом.

«Учитель русских учителей» К. Д. Ушинский раскрыл феномен американского общественного образования, сумевшего найти средства «примирить строгость принудительного образования пуритан с отвращением североамериканских консерваторов к централизации» [6, с. 89]. Основная тенденция эволюции демократической диалогической системы воспитания и образования в ее естественном генезисе – «снизу вверх», что отличается ее от централизованной системы личностно-отчужденного обучения в большинстве стран Европы, построенной «сверху вниз». Показывая дидактические принципы устройства общественных учебных заведений: разнообразие программ, учебных дисциплин, их гибкость, подвижность, злободневность, новизну, разделение светского и религиозного образования, К. Д. Ушинский утверждает, что они эффективны в воспитании патриотизма и способности к восприятию в учащихся нового. Модель личностно-отчужденного обучения и воспитания, построенная на брутальном изъятии детского коллектива из контекста социокультурных отношений, здесь заменяется совершенно иной концепцией образования, построенной на принципах свободы и гуманности. В общественных учебных заведениях реализуется личностно-ценностный подход в образовании: школы, институты и университеты создаются по инициативе общества, которое приглашает учителей, профессоров, чтобы они могли с построить диалогический процесс обучения для данного сообщества. Часто заказчиком выступает промышленное производство, формулирующее свои особые требования интеллектуальной и технологической подготовки, в связи с чем, воспитатель, учитель, профессор организуют диалог с учащимися применительно к их персональным способностям.

Основанное на принципе гуманизма и уважения личности, свободное образование Л. Н. Толстого строилось на тщательно организованном диалоге ученика, учителя и учебного текста, которому великий русский писатель придавал весьма важное значение. В яснополянской школе он сумел создать подлинный диалог учителя и ученика, раскрыв одно из важнейших концептуальных свойств свободного образования, в котором нет извечного страха: ученик приходит на занятия в

полной уверенности, что в школе сегодня будет так же радостно, как и вчера. Толстой весьма точно сформулировал золотое правило диалога: чем легче учителю, тем труднее ученикам учиться, чем труднее учителю, тем легче ученикам [7, с. 29-52].

Последовательный сторонник «*child-centered education*» (педоцентрического образования) Д. Дьюи критиковал трактовку *society-centered education* (социальноориентированного образования). Дьюи утверждал необходимость диалога в школьном образовательном процессе, где в качестве фасилитатора учитель без нажима и принуждения лишь консультирует учебную деятельность ученика, ибо ум ученика должен быть занят темой урока. Называя сущность диалога процессом «заражения методом» С. И. Гессен переносит смысловой акцент образования с информативной, на фасциативную, провоцирующую роль, которая не является «ново» по содержанию, но обретает особую ценность для учащихся. Учитель организует эвристические беседы, с целью раскрытия возможностей личности учащихся в их самостоятельных рассуждениях, в саморефлексии [8, с. 25]. Типология «строга разумения» по В.С. Библеру включает: в античности – эйдетический; в Средние века – причащающий; в Новое время – познавательный; в современности – диалогический [9, с. 4]. Если принять такую типологию, то для начала XXI в. характерен диалог с доминирующей ролью компьютеризации и Интернета. Только решительный отказ от привычной трансплантации депривационных и изоляционистских тенденций в образовании позволит говорить о свободном и гуманном образовании нового типа. В Российской Федерации монологичная личностно-отчужденная модель обучения и воспитания должна стать музейным экспонатом, объектом изучения архивистов, что озаглаживает реальное начало личностно-ценностного периода в отечественном образовании.

Литература

1. Князев Е. А. История педагогики. М., 2016.
2. Князев Е. А. История отечественной педагогики и образования. М., 2017.
3. Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества. Кн. 8. URL: <http://www.marsexx.ru/lit/gerder2.html#984>
4. Кант И. Трактаты и письма. М., 1980.
5. Гумбольдт В. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас. 2002. № 2 (22) URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2002/22/gumb.html>

6. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. М., 1953.
7. Толстой Л. Н. Общий очерк характера школы // Полн. собр. соч. М., 1936. Т. 8.
8. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.
9. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры. М., 1991.

References

1. Knyazev E. A. Istoriya pedagogiki [Pedagogics history]. М., 2016.
2. Knyazev E. A. Istoriya otechestvennoj pedagogiki i obrazovaniya [History of domestic pedagogics and education]. М., 2017.
3. Gerder I. G. Idei k filosofii istorii chelovechestva [The ideas to mankind history philosophy]. Кн. 8. URL: <http://www.marsexx.ru/lit/gerder2.html#984>

4. Kant I. Traktaty i pis'ma [Treatises and letters]. М., 1980.
5. Gumbol'dt V. O vnutrennej i vneshnej organizatsii vysshikh nauchnykh zavedenij v Berline [About the internal and external organization of the highest scientific institutions in Berlin] // Neprikosnovennyj zapas. 2002. № 2 (22) URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2002/22/gumb.html>
6. Ushinskij K. D. Izbrannye pedagogicheskiye sochineniya [Chosen pedagogical works]. Т. 1. М., 1953.
7. Tolstoj L. N. Obshchij ocherk kharaktera shkoly [General sketch of nature of school] // Poln. sobr. soch. М., 1936. Т. 8.
8. Gessen S. I. Osnovy pedagogiki. Vvedeniye v prikladnyuyu filosofiyu [Fundamentals of pedagogics. Introduction to applied philosophy]. М., 1995.
9. Bibler V. S. Ot naukoucheniya k logike kul'tury [From epistemology to culture logic]. М., 1991.

* * *

GENESIS OF THE TRIALOGUE AND DIALOGUE IN EDUCATION: PERSONAL AND VALUABLE APPROACH

Knyazev Evgeny Akimovich

All-Russian Research Institute of Fishery and Oceanography, Russia, Moscow,
e-mail: evknyazev@gmail.com

The author devoted the article to historical pedagogical analysis of transformation of teaching and educational process at personal and aloof and personal and valuable approaches to education. Introduction of active components to educational process: texts of books, textbooks, Internet texts, all these factors modify traditional dialogue «the teacher – the pupil» in trialogue – «the teacher – the educational text – the pupil» in education. The social and pedagogical triad «school – army – penal system» shows comparability of the specified links of deprivational model of education to identical conditions of influence. Full rejection of dialogue in education leads to creation of system of monological training through collective, by tradition of education of ship's boys on the fleet and children of a regiment in army that amplifies scale of the held events. At total bureaucratic control domination of monological model generates chronic crisis of education, i.e. the termination of forward development of system, its lag, inadequate response to requirements of society which needs adequate development of dialogical forms and methods of training.

Key words: dialogue and trialogue in education, deprivation factor in education, impersonal training, personal and aloof approach and personal and valuable approach to education, free education

Об авторе:

Князев Евгений Акимович, доктор педагогических наук, профессор Всероссийского научно-исследовательского института рыбного хозяйства и океанографии, г. Москва

About the author:

Knyazev Evgeny Akimovich, Doctor of Pedagogics, Professor, All-Russian Research Institute of Fishery and Oceanography, Moscow