

Смирнов С.Д. Методологические проблемы педагогической психологии в ракурсе постнеклассической рациональности



English version: [Smirnov S.D. Methodological issues of educational psychology as viewed from within the post-non-classical rationality framework](#)

Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия

[Сведения об авторе](#)

[Литература](#)

[Ссылка для цитирования](#)

Рассматривается применение положений постнеклассического идеала рациональности к проблемам воспитания личности как саморазвивающейся системы. Подчеркивается проблема приобщения учащихся к личностному знанию преподавателя. Аргументируется принципиальная невозможность строить воспитание на основе одного (например, гуманистического) подхода и указываются факторы, влияющие на выбор воспитательных действий в конкретных условиях.

Ключевые слова: авторитарная парадигма воспитания, гуманистическая парадигма воспитания, личность, личностное знание, идеалы рациональности

Педагогическая психология как наука складывается из двух составляющих – фундаментальной и прикладной. Предметом первой выступают закономерности познавательного и личностного развития человека в условиях систематически организованного обучения и воспитания: предметом второй – применение знаний из всех областей психологии для оптимизации процессов обучения и воспитания. Существенные проблемы возникают при попытках раскрыть сущность обучения и воспитания, их специфику и взаимосвязи. Никто не спорит, что эти понятия описывают разные реальности, хотя столь же общепринятым является принцип единства обучения и воспитания: обучая, воспитывай; воспитывая, обучай. Иначе говоря, в каждом педагогическом воздействии есть обе составляющие, но с разным удельным весом. В одном случае превалирует обучающая компонента, а в другом – воспитывающая.

Традиционно специфика обучения видится в том, что его основным результатом выступают знания, умения, навыки, компетентности, то есть обучение развивает познавательную сферу психики. В результате воспитания появляются убеждения, ценностные ориентации, развитая потребностно-мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Но и здесь нет полной дифференциации понятий; например, компетенции включают в себя способности и черты личности, которыми необходимо обладать для успешного решения учебных и профессиональных задач, а знание может быть личностным. При этом обучение и воспитание не являются плодом односторонних воздействий со стороны педагога. Еще в большей степени они выступают результатами активности самого обучаемого или воспитуемого, которая запускается и регулируется личностными структурами. Иногда они даже приобретают самостоятельность в форме самообучения и самовоспитания (самообразования).

Таким образом, любые освоенные знания носят выраженную личностную окраску. Но наиболее ярко ее можно выделить в так называемом личностном знании (термин, введенный М.Полани). Часто такое знание характеризуется как латентное, скрытое, неявное, имплицитное, таситное,

неартикулированное, глубинное, неконцептуализированное, периферическое, плохо осознаваемое, трудно рефлекслируемое и др. «Человек всегда знает больше, чем может сказать», – утверждает М.Полани [Полани, 1985, с. 9]. Можно указать на следующие компоненты личностного знания:

- вера – коренная предпосылка всякого знания, в том числе и научного;
- страстность (пристрастный вклад, добавка, которую мы неизменно вносим во всякое знание), эмоциональная нагруженность;
- чувство прекрасного (понятие красоты специфично в разных науках и практиках, например в спорте);
- навыки научной деятельности, научная сноровка, искусство измерения, искусство наблюдения, мастерство исследователя (экспериментатора);
- интеллектуальный порыв;
- отношение к науке, отношение к жизни, к другим людям;
- моральные установки и вся система ценностей;
- эвристические приемы творческой деятельности, характерные именно для данного ученого, и т.д.

Это и есть тот «питательный бульон», из которого вырастает новое эксплицитное, ясно осознаваемое, объективированное знание. Яркий пример носителей личностного знания – научные школы и их лидеры. Разумеется, не все компоненты и не во всех случаях присутствуют при порождении нового знания. Отнюдь не всегда их роль одинаково важна, но хороший педагог обязан решать задачу трансляции ученикам своего личностного знания, а не демонстрировать исключительно «функционально-деловой подход» (выносить за скобки свою личность, свою веру, сомнения, переживания и т.д.), как это делают чаще всего преподаватели с авторитарным стилем педагогической деятельности и общения.

Сформулированная именно на уровнях общенаучной и философской методологии (кстати, М.Полани был одновременно и крупным специалистом в области физической химии, и профессиональным философом) проблема личностного знания должна быть детально разработана на конкретно-научном психологическом уровне именно как проблема педагогической психологии. Только тогда могут появиться методики и процедуры направленной трансляции личностного знания преподавателем, определения его оптимального соотношения со знанием объективированным, оценки результатов, а также учета возрастных и индивидуальных особенностей субъектов образовательного процесса, завершающегося построением нового знания. В настоящее время проблема трансляции личностного знания как таковая просто выпала из поля зрения педагогических психологов и не поднимается ни в одном из учебников по педагогической психологии или педагогике.

Вторая актуальная методологическая проблема педагогической психологии – еще более глубокая и сложная – касается воспитания и, следовательно, личности воспитуемого. Можно выделить два основных подхода к трактовке воспитания, которые в определенной степени противостоят друг другу. Первый (и наиболее распространенный) можно назвать технократическим или авторитарным. Он рассматривает воспитание как проектирование и направленное формирование личности в соответствии с общественными, национальными, классовыми, конфессиональными и другими интересами. Вторым (противостоящий ему) подход можно назвать гуманистическим. В этом случае под воспитанием имеется в виду создание оптимальных (максимально благоприятных) условий для саморазвития личности. «Проект» личности не строится кем-то извне и не привносится в человека.

Способность стать и быть личностью заложена как внутренняя сущность в каждого человека, а внешняя среда выступает лишь системой условий, благоприятствующих или препятствующих саморазвитию. И никакая подгонка, формирование (изменение формы, «формование») не допустимы, да и, строго говоря, невозможны. Можно лишь искалечить, изуродовать процесс саморазвития или дать ему возможность нормально реализоваться. Каждая личность – абсолютно уникальна, неповторима и бесценна, выступает, вместе с тем, источником творчества и всего

нового, что появляется в обществе.

Общество тем богаче, чем разнообразнее и неповторимее составляющие его уникальные личности. Даже если бы нам удалось сформировать максимально большое число «идеальных», по нашему мнению, личностей, это обеднило бы общество и подорвало бы его способность к саморазвитию. Да и по моральным соображениям мы не имеем права решать за другого человека, каким ему быть; каждый имеет право сделать свой выбор и прожить жизнь по-своему. Мы не можем лишать его этой возможности. Значит ли это, что, по мнению сторонников гуманистической парадигмы, мы не должны никак воспитывать растущего человека, не оказывать на него никаких «воспитательных воздействий»? Можем и даже обязаны, но эти воздействия должны носить определенный характер, подчиняться гуманистическим принципам. Вот некоторые из них.

1. Личность, человек в системе образования никогда не должны выступать в качестве средства решения других проблем (т.е. быть объектом манипуляции), но всегда как цель, как высшая ценность.
2. Личность как цель никогда не должна выступать в качестве жестких образцов, моделей, навязываемых самой личности извне. Ставить личность в центр системы образования – значит заботиться о создании условий для ее свободного саморазвития.
3. Единственная жесткая рамка, которая задает границы для такого саморазвития, – это требование не ограничивать, не подавлять право на свободное саморазвитие других людей.
4. Задача воспитателя, преподавателя – максимально широко раскрывать поле выбора путей самореализации, самоактуализации личности через приобщение не только к профессиональному знанию, но и к культуре в целом, в том числе к знанию гуманитарному.
5. Педагогическое воздействие на личность не должно быть директивным, прямым, но только косвенным, то есть те выборы, к которым преподаватель хочет склонить учащегося, должны даваться в форме образца для подражания, способного заразить, побудить его к принятию тех или иных ценностей. Но окончательный выбор всегда остается за самим человеком. Запрещаются любые приказы и прямые требования.
6. Должно быть обеспечено равноправное, партнерское, взаимоуважительное отношение педагога и учащихся, соблюдение принципов педагогики сотрудничества; максимальное стимулирование самостоятельности в обучении и его индивидуализация.
7. Необходимо не только деловое, но и межличностное общение преподавателя с учащимися. В вузовском обучении необходимо практиковать совместное обсуждение преподавателем и студентом реальных творческих задач, решение которых не известно ни тому, ни другому.
8. Необходимо устранять условия, потенциально могущие привести к патологическому развитию личности обучающегося, оказывать ему психологическую помощь в том числе и в решении личных проблем (прежде всего через налаживание работы психологической службы в каждом учебном заведении).

Существовало большое число более или менее последовательных попыток реализации указанных принципов в практике образования (см., например, [Селиванова, 1998]). Одна из наиболее известных – вальдорфские школы и детские сады, существующие почти 100 лет в разных странах мира. Они строятся на идеях философского учения Р.Штайнера, названного антропософией, и смогли накопить богатый, но неоднозначный опыт. В.А.Ясвин, анализируя личность по двум биполярным шкалам (свобода – зависимость; активность – пассивность), приводит аргументы в пользу того, что образовательная среда по модели Я.А.Коменского при ее последовательной реализации приводит к воспитанию человека зависимого и пассивного; по модели И.Г.Песталоцци и Ж.-Ж.Руссо –

свободного, но пассивного; по модели А.С.Макаренко и Дж.Локка – зависимого, но активного: по модели Я.Корчака – свободного и активного [Ясвин, 2001]. Именно на это претендует любая гуманистическая парадигма воспитания.

Можно ли считать гуманистическую парадигму безусловно предпочитаемой альтернативой всем другим моделям, в частности, технократическому (авторитарному) воспитанию? И можно ли считать трудности, с которыми указанная парадигма сталкивается, чисто субъективными и преходящими? Иными словами – можно ли принять идеи гуманистической психологии и педагогики единственным теоретическим основанием для всей системы образования и на всех ее уровнях? Рассмотрим сначала, какие недостатки видят в гуманистической парадигме ее критики.

– Свободное воспитание и запрет директивных педагогических воздействий приводит к вседозволенности, размыванию границ между добром и злом, росту делинквентного и даже криминального поведения, проявлениям эгоизма и эгоцентризма.

– Воспитанные в условиях гуманизма и доброжелательности выпускники школ оказываются неприспособленными к условиям реальной жизни, в которой они впервые встречаются с обманом и подлостью, пренебрежением их правами и другими негативными сторонами нашей жизни. Это может привести к кризису и радикальному переосмыслению всего, чему их учили.

– Гуманистическое воспитание не способствует раннему развитию таких черт личности, как стойкость в достижении цели, умение отстаивать свои интересы и противостоять агрессии, способность формировать продуктивные копинг-стратегии и т.п. В результате воспитанники оказываются неспособными добиться жизненного успеха в современной высококонкурентной среде.

– Доминирование положительного подкрепления в ходе обучения над отрицательным ведет к формированию неадекватно завышенной самооценки, снижению уровня притязаний, ослаблению мотивации достижения, стойкости в достижении целей и преодолении трудностей.

– Критики говорят, что обществу нужны не только свободные, раскрепощенные, самодостаточные и способные к творчеству люди, но и исполнители, готовые последовательно и аккуратно реализовывать чужие планы и идеи. Исполнительная дисциплина часто является слабым местом творческих натур. Даже структура успешно работающих творческих коллективов предполагает наличие самых разных ролей (и реальных участников) с точки зрения сочетания их творческого и исполнительского потенциалов.

– В настоящее время реализация гуманистической парадигмы невозможна уже хотя бы в силу отсутствия педагогических кадров, подготовленных к работе в ее русле. Около 70 процентов учителей общеобразовательных школ демонстрируют прямо противоположный (авторитарный) стиль педагогической деятельности и общения.

– Человек, испытавший на себе ранее воздействие авторитарной системы воспитания, будет неспособен адекватно реагировать на условия свободного воспитания и будет злоупотреблять своими правами и свободами.

С этими проблемами в той или иной степени сталкивались все педагоги, пытающиеся реализовать гуманистические идеи в образовании, и они требуют анализа и осмысления. В поисках ответов на поставленные вопросы попробуем обратиться за подсказками к сфере методологического научного знания. Человек относится к числу органических саморазвивающихся систем, для описания и изучения которых наиболее адекватны идеалы рациональности, сложившиеся на постнеклассической стадии развития науки [Степин, 2006; Гусельцева, 2014]. Какие же ориентиры могут быть заимствованы из идей постнеклассической рациональности для нахождения решений сформулированных выше проблем?

Принципиальной позицией постнеклассической рациональности является утверждение ее мультипарадигмальности, что особенно очевидно для психологии. Выбор парадигмы определяется характером и типом исследовательской или прикладной задачи, которую приходится решать [Смирнов, 2005; Корнилова, Смирнов, 2013; Гусельцева, 2014 и др.]. Отсюда, в частности, следует, что выбор технократической или гуманистической парадигмы воспитания не может быть осуществлен априори, независимо от типа задач и конкретных условий их решения. В работе педагога неизбежно возникают ситуации, требующие комбинации этих подходов, даже если одна из парадигм является ведущей, предпочитаемой при малейшей возможности ее использования. Именно игнорирование этого положения чаще всего приводит к описанным выше негативным результатам гуманистического воспитания.

Вопрос – на основе чего мы в данном конкретном случае осуществляем свой выбор в пользу одной из альтернатив – требует методологической рефлексии. Возможно ли дать систему критериев для оценки параметров (свойств) личности или ее познавательной сферы, на основе которых может быть принято решение о том или ином обучающем или воспитательном воздействии? Иначе говоря, возможен ли в обучении и воспитании «рецептурный» подход, действие по алгоритму? Такой подход в принципе возможен при управлении многими техническими системами, но имеет ограничения при взаимодействии со сложными природными и, прежде всего, органическими системами. Что касается человека в целом, его личности, то они, представляя собой сложные саморазвивающиеся системы, в принципе не могут регулироваться или управляться набором алгоритмизированных или заранее расписанных действий. Это вызвано рядом особенностей научного знания на неклассическом и постнеклассическом этапах его развития.

Уже на уровне неклассической науки утверждается множественность истины, ее относительный характер. Признается, что продукты познания нельзя абстрагировать от процедур и средств их получения. С точки зрения неклассического естествознания вопрос о том, какова реальность сама по себе, лишен смысла. Постнеклассическая рациональность делает следующий шаг – она требует учета не только средств и процедур познания, но и ценностно-целевых установок субъекта познавательной деятельности, а значит, и его личности. Отсюда следует, что то знание о личности, которое вы получаете о ней, реализуя процесс обучения и воспитания, зависит и от особенностей вашего взаимодействия с воспитуемым, и от вашей индивидуальности. Именно в этом взаимодействии «здесь и теперь» порождаются новые качества не только ученика, но и учителя, а следовательно, и новые представления об ученике и новые воспитательные цели и т.д. Все это не может быть заранее запланировано и рецептурно реализовано. Именно поэтому педагогическую деятельность и педагогическое общение часто называют искусством.

Мера соотношения объективированного и личностного знания и выраженность авторитарного или гуманистического начал в воспитании должны видоизменяться каждый раз после оценки результатов состоявшегося педагогического взаимодействия, приводящего к изменению воспитуемого и рождению новых планов и возможностей у воспитателя. Замечательно сказал М.М. Бахтин «...субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным, следовательно, познание его может быть только *диалогическим*» [Бахтин, 1979, с. 383].

Здесь уместно указать еще на одну тенденцию в развитии постнеклассического идеала рациональности – отношение к реальности, современности как текучей (термин, введенный З.Бауманом), зыбкой, где основоположения плавают, текут и изменяются [Гусельцева, 2014, с. 338]. По аналогии с удачно использованным Т.Д.Марцинковской термином «текучая социализация» можно говорить о текучести процессов обучения и воспитания. В эту же тенденцию вписывается интерес современной науки к «*истории повседневности*», «*локальным контекстам*», «*изменениям социокультурной среды на микроотрезках времени*», «*ситуативности*» и близким к ним понятиям, часто «недоконцептуализированным» [Там же, с. 340–347].

Именно гуманистическая парадигма обучения и воспитания в наибольшей степени реализует требования, вытекающие из отношения к человеку (его личности) как саморазвивающейся системе и способна создать оптимальные условия для его саморазвития. Но человек многомерен и является одновременно физическим телом, подчиняющимся законам механики и физики. И на этом уровне для его изучения, понимания и организации адекватного взаимодействия с ним релевантны положения классического идеала рациональности. На следующем уровне человек выступает как саморегулирующаяся органическая система и может адекватно описываться с использованием неклассического типа рациональности. Как отмечает В.С.Степин, «появление каждого нового типа рациональности не отбрасывало предшествующий, а только ограничивало сферу его действия, определяя его применимость лишь к определенным типам проблем и задач» [Степин, 2006, с. 325]. И перед наукой стоит актуальнейшая задача выделения уровней и подуровней человека в ряду: «физическое тело, органическое тело ... индивид ... личность», изучение которых и взаимодействие с которыми требует своего типа рациональности.

Итак, первый аспект проблемы – постепенная смена высших уровней развития психики по мере развития человека. Так, человек не является личностью от рождения, и ее становление – длительный процесс. Перечисленные выше принципы гуманистической парадигмы воспитания исходят из представления о сознательной и способной принимать ответственные решения личности. Но в полной мере таковой она становится только в результате процесса воспитания (социализации), а на ранних стадиях воспитания сфера самостоятельного принятия решений (свободного выбора) не может не быть по необходимости ограниченной. Бессмысленным и неоправданным становится выбор и в ситуации отсутствия достаточной информации для принятия более или менее адекватного решения.

С другой стороны, существуют виды опасной или прямо вредоносной информации, от которой необходимо детей ограждать, поскольку она может спровоцировать крайне негативные последствия даже для физического существования, не говоря уже о нравственном или психическом развитии. Из этого следует, что соотношение воспитательных воздействий скорее авторитарного и скорее гуманистического типов неизбежно меняется с возрастом, но необязательно линейно. Так, например, в традициях многих воспитательных систем используется более свободное воспитание детей дошкольного возраста и более строгая регламентация их поведения начиная с 6–7 лет.

Но возраст – только один из огромного числа факторов, от которых зависит выбор воспитательных воздействий. Вторым очень важным фактором выступает индивидуальность воспитанника – уникальное сочетание черт темперамента, характера, задатков и способностей, мотивационного профиля и эмоционального склада, знаний, убеждений, опыта духовной жизни и т.д.

Приведем лишь один пример из описания акцентуированных характеров подростков по А.Е.Личко. *«Неустойчивый тип*. Главная черта – нежелание трудиться: ни учиться, ни работать. Нехотя подчиняются при постоянном и полном контроле. «...» Полное безволие обнаруживается, когда дело касается исполнения обязанностей и долга «...». Рано выявляется сильная тяга к развлечениям, удовольствию, праздности. «...» К родным любви не питают, семья – прежде всего источник средств для развлечений. К своему будущему равнодушны, живут настоящим, планов не строят» [Кабанов и др., 1983]. Ясно, что такой характер является, прежде всего, результатом неадекватного воспитания, но педагог должен найти пути взаимодействия и с таким воспитанником. Можно себе представить, каков будет результат последовательной реализации принципов гуманистической парадигмы, изложенных выше. Вряд ли кто-то будет оспаривать утверждение, что при воспитании такого «запущенного» подростка будут востребованы многие приемы авторитарной педагогики, но не только они. Построение оптимальной воспитывающей среды потребует от педагогов и родителей настоящего искусства, иначе подросток может не состояться как личность, не стать полноценным членом общества.

Еще один аспект проблемы – к какому типу профессиональной деятельности готовится ученик, каковы профессионально важные качества, которые необходимо у него воспитать. Это касается не

только средних специальных и высших учебных заведений, но и школ с определенной направленностью или профилем, в том числе военных (кадетские корпуса или суворовские училища), религиозных и др.

Именно недостаточная чувствительность воспитателей, пытающихся последовательно реализовать гуманистическую парадигму, к проблемам возраста, индивидуальных различий, особенностям личного опыта, и возможной профессиональной направленности воспитанников приводит к издержкам, на которые указывают критики этого подхода. Но учет этих факторов ни в коем случае не может быть выстроен по априорной схеме, не может реализоваться рецептурно. Воспитательный процесс есть *«текущая реальность»*, он растворен в *«повседневности»*, вырастает из *«локальных контекстов»*, регулируется *«изменениями социокультурной среды на микроотрезках времени»* и в этом смысле *«ситуативен»*. Сказанное полностью соответствует пониманию личности как одной из саморазвивающихся систем, для описания и изучения которых сложился постнеклассический тип идеала научной рациональности. Для описания других подструктур человека могут оказаться адекватными классический и неклассический типы рациональности, но перенос их идеалов научности на личность заведомо непродуктивен. Аналогично неправомерно требование изучать все подструктуры человека только с позиций постнеклассики.

Литература

Бахтин М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.

Селиванова Н.Л. (Ред.). Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня. М.: Педагогическое общество России, 1998.

Гусельцева М.С. Интеллектуальные традиции российской психологии. М.: Акрополь, 2014.

Кабанов М.М., Личко А.Е., Смирнов В.М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. Л.: Медицина, 1983.

Корнилова Т.В., Смирнов С.Д., Методологические основы психологии. М.: Юрайт, 2013.

Полани М. Личностное знание. М.: Прогресс, 1985.

Смирнов С.Д. Методологический плюрализм и предмет психологии. Вопросы психологии, 2005, No. 4, 3–8.

Степин В.С. Философия науки. Общие проблемы. М.: Гардарики, 2006.

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.

Поступила в редакцию 27 апреля 2014 г. Дата публикации: 15 августа 2014 г.

Сведения об авторах

Смирнов Сергей Дмитриевич. Доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии образования и педагогики, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, ул. Моховая, д. 11, стр. 9, 125009 Москва, Россия.

E-mail: sedmismi@mtu-net.ru

Ссылка для цитирования

Стиль psystudy.ru

Смирнов С.Д. Методологические проблемы педагогической психологии в ракурсе постнеклассической рациональности. Психологические исследования, 2014, 7(36), 8.

<http://psystudy.ru>

Стиль ГОСТ

Смирнов С.Д. Методологические проблемы педагогической психологии в ракурсе постнеклассической рациональности // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 36. С. 8. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг).

[Описание соответствует ГОСТ Р 7.0.5-2008 "Библиографическая ссылка". Дата обращения в формате "число-месяц-год = чч.мм.гггг" – дата, когда читатель обращался к документу и он был доступен.]

Адрес статьи: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1019-smirnov36.html>

[К началу страницы >>](#)