

З.И.Тюмасева, Б.Ф. Кваша

МЕТАТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



**МЕЖДУНАРОДНЫЙ МЕЖАКАДЕМИЧЕСКИЙ СОЮЗ
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ЭКОЛОГИИ И БЕЗОПАС-
НОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ (МАНЭБ) – АССОЦИАТИВНЫЙ
ЧЛЕН ООН
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ИНСТИТУТ НЕЗАВИСИМЫХ ПЕДАГОГИЧЕ-
СКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ (МИНПИ) - ЮНЕСКО
ИНСТИТУТ ЗДОРОВЬЯ И ЭКОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА
«АКМЕ-ЦЕНТР» САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ АКА-
ДЕМИИ**

З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша

МЕТАТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Монография

Санкт-Петербург 2004

УДК 371
ББК 74.00
Т 98

Тюмасева З.И., Кваша Б.Ф. Метатеория образования: Монография. – СПб.: МАНЭБ, 2004. – 414 с.

В монографии представлены проблемы, идеи и парадигмальные основы только зарождающейся науки – метатеории общего образования. Изучен исторический процесс развития мета-идеи.

На основе анализа многих специальных, частных и предметных теорий общего образования (массового и элитарного, личностно-ориентированного и социального, интегрированного и дифференцированного, политехнического и гуманитарного, оздоравливающего и информационного, системного и структурно-функционального и т.д.) описана целесообразность разработки метатеории образования. Заложены парадигмальные и методологические основы этой науки.

Рецензенты:

А.И. Субетто – доктор философских наук, профессор, академик, вице-президент ПАНИ;

В.С.Олейников – доктор педагогических наук, профессор, академик;

О.Н. Русак – доктор технических наук, академик, заслуженный деятель наук и техники России, президент МАНЭБ;

Л.Г. Татарникова – доктор педагогических наук, профессор, академик;

В.П. Панасюк – доктор педагогических наук, профессор, академик.

Г.Е.Несис – доктор педагогических наук, профессор, академик;

ISBN 5-89809-022-4

© З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша, 2004.

© МАНЭБ – ассоциативный член ООН, 2004.

ВВЕДЕНИЕ

... научные объяснения направлены, очевидно, на две различные категории вещей. Во-первых, существуют объяснения индивидуальных факторов, во-вторых, имеются объяснения законов ... по поводу таких объяснений можно задать два основных вопроса. Во-первых, имеем мы здесь дело со случаем, когда, как того требует модель научного объяснения с помощью охватывающего закона, объясняющее (эксплананс) содержит по крайней мере один закон?.. Во-вторых, встает вопрос о характере связей между экспланансом и экспланандумом (тем, что объясняется).

М. Рьюз

Несмотря на великое множество публикаций по проблемам образования, появившихся в последние годы, **теоретическая разработка новых и обновленных моделей образования**, а также **анализ путей** их реализации, остается на стадии постановки проблемы и определения задач. Хотя необходимость в такой работе никак не снижается, во-первых, по причине возрастающей здоровьезатратности общего образования и затруднительности ее устранения, а во-вторых, из-за устойчивой тенденции **снижения качества российского образования**, которое обуславливается увеличением учебной информации, подлежащей усвоению в школе.

Названные выше причины развития негативных качеств образования имеют не естественную, но искусственную природу, потому что искусственным, антропным является **процесс обучения, все более удаляющийся** по своему характеру от естественного, **природного процесса научения**.

Исключить из общего образования (теории и практики его) эти неприродосообразные явления можно следующим образом:

- во-первых, необходимо в максимальной степени **сделать образование природосообразным** – в связи с аналогией, гомологией, изометрией, на основе которых затем приводятся в соответствие свойства искусственного обучения и природного научения;

- во-вторых, **привести в соответствие** онтогенетическое развитие (подсистемами которого являются обучения и воспитание) с филогенетическим развитием человека;

- наконец, необходима дедуктивная разработка некой общей методологии, позволяющей анализировать методы и логику исследования частных предметных образовательных теорий, т.е. разработка общей теории, предметом которой становятся конкретные предметные теории.

Без создания такой надтеории образования вряд ли можно решить фундаментальные проблемы природосообразного, здоровьеразвивающего и устойчиворазвивающегося общего образования, и при этом иметь возможность для сравнительного структурно-функционального анализа каждой предметной образовательной теории.

Принадлежать к области познания и относиться к сфере человеческой деятельности может явление, существующее в **материальной** или **идеальной** природе, т.е. созданное спонтанно самой **естественной природой** или **социальным** (социализированным) **существом**, каким является человек.

Естественные явления возникают, развиваются и разрушаются, подчиняясь законам, сущность которых не зависит от воли человека. **Искусственные явления** (к числу которых относится, например, общество, обучение, воспитания и, в целом, образование) потому и называются таковыми, т.е. сделанными **наподобие настоящего, природного**, что создаются самим человеком или с участием его; а потому и принципы создания его являются антропными, природосообразными. Сами понятия – «природное» и «природосообразное» – обусловлены именно сущностью рассматриваемого явления: ведь «природное» означает **принадлежность** естественному явлению, т.е. естественному проявлению самой природы, а «природосообразное» – это **подобное, аналогичное** природе, что можно сказать только об **искусственном** предмете, событии, явлении, например, об антропном.

Имеет смысл также и переходная форма обсуждаемого словообразования – природно-природосообразная система – для обозначения комбинации, когда **естественная, природная система** дополняется **антропной, искусственной системой**, образуя некоторый комплекс, или надсистему по отношению к исходным системам.

И чем **сложнее** антропные явления, тем более **неприродосообразными**, т.е. противоречащими природе, являются они.

Выход из этого противоречия должен быть подчинен следующим правилам:

- В разнохарактерной и разномасштабной деятельности человека различаются **процессы открытия** (т.е. постижения того, что реально существует в природе) и **процессы изобретения** (т.е. создания того, чего в природе без сознательного участия людей просто не может быть).

- Предметы и процессы, изобретенные человеком, являются в большей или меньшей степени (как искусственные по своей природе) **неприродосообразными**.

- Поскольку процессы, искусственно созданные человеком, призваны **обеспечивать физические и духовные потребности человека**, они обязаны

«вписываться» в окружающий его материальный и духовный мир, т.е. не должны разрушать его, подчиняясь принципам **подобия, аналогии, гомологии и изоморфизма** с явлениями самой природы. В противном случае искусственные создания человека поставят под угрозу непредсказуемого разрушения не только антропные предметы и процессы, но и сам окружающий человека мир.

- Создание человеком искусственных предметов, процессов должно **упреждаться** разработкой и эффективной реализацией соответствующих **принципов природосообразности**, которые **согласуются с законами природы**.

Сама история человечества показывает, что **успех развития знаний**, а также **разработки** пионерских технических приспособлений и **развития** духовности, искусства, образования, общества и научно-технического прогресса, обеспечивается во многом именно природосообразностью. Особенно проявилось это в развитии искусства в эпоху Возрождения и образования в период деятельности Я.А. Коменского, а также на этапе набирающей темп научно-технической революции. Однако с развитием общества **усугубляются и проблемы противоположного толка, т.е. неприродосообразности**: в большей степени это относится к явлениям социальной природы.

А поскольку **объектом исследования**, представленного в этой книге, является социальный процесс образования, а **предметом исследования** – метатеория его (т.е. явления сугубо искусственные), мы будем исходить из принципа природосообразности образования, который принадлежит Я.А. Коменскому и основывается на гомологии, изоморфизме **социальных процессов обучения и воспитания**, с одной стороны, и **природного процесса научения**, характерного именно для живой (а возможно, и неживой) природы в целом. Тем самым **природосообразное обучение (образование) должно иметь природно-природосообразную сущность**.

В XIX и XX веках разработано множество теоретических и, соответственно, практических **систем образования**, каждая из которых далеко не всегда обуславливается гомологией с теорией и практикой **научения**, потому что, во-первых, именно проблема **здоровьезатратности и неприродосообразности** образования приобрела особую значимость и актуальность в России XX века, когда сопоставление **обучения** человека и **научения** в живой природе считалось в «советской педагогике» не более чем приверженностью к западным педагогическим идеалам; во-вторых, само научение достаточно глубоко и содержательно изучено лишь в последние 30 лет [64, с. 4]; и наконец, в-третьих, **теория природосообразного общего образования и здоровьеразвивающей образовательной среды** только начала формироваться в последнее десятилетие. А **практика природосообразности** имеет больше негативный опыт, чем позитивный.

Вряд ли имеет право на существование **специальная теория природосообразного образования** хотя бы по той причине, что разработка теории **неприродосообразного образования** теряет всякий смысл из-за отсутствия целевой установки на неприродосообразность; а вот **задача трансформации** спонтанно установившегося **неприродосообразного образования** в приро-

досообразное образование или содействующее оздоровлению, здоровью, может и должна быть целесообразной. Именно поэтому природосообразность должна рассматриваться как одно из важнейших фундаментальных свойств образования.

Таким образом и возникает необходимость в разработке **общей теории обучения** «всех всему» (как отмечал еще Я.А. Коменский), потому что существует немало **реальных и самых общих аспектов** образования (наподобие природосообразного образования, или развивающего обучения), которые не могут быть проигнорированы ни в какой **частной теории**, например, политехнического и гуманитарного, дифференцированного и интегрированного, предметного и личностно-ориентированного образования и т.д.

Целесообразно разрабатывать не только **специальные, частные теории** образования, но и **общую теорию** его в виде **метатеории**, которая позволяет сравнивать теории первого типа, устанавливая их **эквивалентность** или **отсутствие** таковой, т.е. наличие взаимной дополнительности частных теорий.

В многообразии таких аспектов и рассматриваются в этой книге **методологические основы метатеории образования** – в аспекте тех общих принципов, которые играют сущностную роль для любой частной теории образования. В качестве таких принципов рассматриваются здесь природосообразность, валеологизация, структурно-функциональная характеристика, интегро-дифференцированное структурирование и средовая аксиоматика, реализуемая в образовательной среде. Кроме того показано, как эти общие принципы могут **приобщить** исследователя и практика к интегрированной системе общего образования, **исключив** неприродосообразное **отчуждение** отдельных видов его.

Авторы этой книги на протяжении многих лет вели исследования в рамках лаборатории оздоровительных технологий в образовании Международного института независимых педагогических исследований МАНЭБ и постоянно публиковали работы (в том числе и фундаментальные) **по системной метатеории образования**, обобщающей предметные теории его.

Настала пора подытожить и обобщить результаты этих исследований – тем более, что метатеория образования стала энергично развиваться за последние два года. Заметно расширился и круг исследователей ее.

При этом смеем надеяться, что авторы книги находятся не в последних рядах разработчиков метатеории образования. И это дает им право подвести начальные итоги больших исследований по названной теме. Подобный шаг всегда становится необходимым, если имеется в виду стартовый этап разработки актуального направления, – подчеркнем, именно направления по крупной проблеме, а не просто одной из актуальных тем. Отмеченное обстоятельство подчеркнуто и в названии книги – «Начала метатеории образования».

А начала только рождающейся науки всегда посвящены проблемам и идеям, породившим ее, которые соотносятся (прямо или косвенно) с философией познания, а также языку и методологии такой науки. Именно поэтому в этой книге, обращенной к разработке метатеории образования, представлены не только **метапроблемы** и **метаидеи** его, но еще и метаязык этой новой

науки – в глубокой взаимосвязи их с философией образования, которая рассматривает общие мировоззренческие вопросы его.

Необходимо, однако, заметить: если философия, включаясь в единый поток познания, вскрывает всеобщее в специфическом, она непременно выполняет **мировоззренческую функцию**. Общие законы и категории философии приобретают при этом характер **методологических предпосылок**. Однако **функцию общей методологии науки** (т.е. методологии в широком смысле) следует отличать от **функции методологии специальной науки** (т.е. методологии в узком смысле). Тем самым философия представляет еще и метод – да не только объяснения процессов, происходящих в природе, но и «переходов от одной области исследования к другой» [55, с. 367]. Причем этот метод не является просто системой общих формальных правил познания, применимых в неизменном виде во всякой области науки. «В любой сфере научного познания ... неизбежной оказывается известная «гносеологическая адаптация» общих принципов и методов познания, применительно к специфическим формам...» [69, с. 23].

Методология специального научного исследования (или логика специального научного познания) представляет собой прежде всего логику его, которая обладает способностью к развитию, а также дополнения – в соответствии с общенаучным принципом дополнительности Н. Бора. В этом случае и возникает необходимость в метатеории, обращенной к предметному научному знанию. Особенно это касается научных теорий, описывающих сложные явления, к каковым относится и образование. Тем более, если существует великое множество предметных теорий образования, доказательством эквивалентности или неэквивалентности которых почему-то мало кто озабочен.

А происходит это, наверное, потому что просто отсутствует сама **возможность измерения** такой эквивалентности, роль которой и может выполнить метатеория образования, началам которой посвящена эта книга. Но и это важнейшее явление не исчерпывает полностью необходимость разработки метатеории именно в наше время. Достаточно вспомнить еще о многообразии тех процессов, которым подверглось образование за последние 30 лет: инновация, реформация, модернизация, трансформация и т.д. и т.п. Конечно, разобраться в различных типах и видах обновления образования можно только исходя из некоторых общих идей, подходов, принципов и методов, которые приведены в состоянии полной и непротиворечивой системы.

Научное обоснование и реализация такой системы возможна на основе специальной целостной теории образования, которую целесообразно назвать метатеорией, соответствующей общим представлениям о теориях такого типа.

Авторы этой книги выражают искреннюю благодарность за многочисленные советы в процессе работы над рукописью и подготовку ее к печати научному сотруднику Института здоровья и экологии человека – Александру Авдеевичу Цыганкову, с которым они сотрудничают многие годы и который оказывает незаменимую помощь в проведении исследований и издании ряда книг.

Надеемся на отклики, советы, конструктивную критику, замечания, которые безусловно и заинтересованно будут восприняты авторами книги и послужат общему делу развития метатеории образования. А планов у нас немало.

ГЛАВА 1

МЕТАТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – ТРАНЗИТ ИЗ ПРОШЛОГО В БУДУЩЕЕ И ЗАТЕМ В НАСТОЯЩЕЕ

Правильно решить проблему наилучшим образом можно тогда, когда люди в состоянии свободно обсудить ее.

Т. Маколей

Необходимость в специальной науке, интегрирующей и системно дополняющей известные в настоящее время образовательные теории, обуславливается неспособностью последних обеспечить эффективное решение целого ряда актуальных проблем обучения, воспитания и целенаправленного развития подрастающего человека. В поисках такой интегрированной теории общего образования целесообразно обратиться к **общенаучной мета-идее**, история которой насчитывает 23 века, утвердивших ее великие заслуги перед наукой. А проявляется это утверждение в явлениях, получивших родственные названия: метафизика, металогика, метаматематика, метахимия, метабиология и т.д. Да что там, не найдется, пожалуй, ни одной специальной науки, добавление к названию которой слова «мета» не породило бы содержательную понятийную конструкцию. «Ни одной» – это значит, названное обстоятельство касается и теории образования.

Если Т. Маколей действительно прав, то почему на протяжении многих десятилетий XX века как-то не получалось заинтересованное **свободное обсуждение** целого ряда актуальных проблем образования – сторонниками западной и советской педагогики, которые нередко находились на альтернативных позициях.

Допустим, приверженцы советской педагогики не были свободными (впрочем, не будем исключать такую несвободу и для педагогов классового общества), тогда почему столь непримиримы **были** и до сих пор **бывают** различные педагогические школы в нынешней «демократической» России? Это тем более удивительно, что за период радикального обновления российского общества и, соответственно, российского образования что-то никак не убавляется число социальных и сугубо педагогических проблем.

Значит, возможность свободного (точнее, **внешне** свободного) обсуждения рассматриваемых проблем вовсе не является **достаточным** (а наверное, и **необходимым**) условием **внутренне** свободного, непредвзятого и компетентного осмысления их, а затем и правильного (да еще и «наилучшим способом» – по Т. Маколею) практического решения актуальных образовательных проблем.

Говоря о «состоянии свободно обсудить» некоторую проблему, Т. Маколей подразумевает тем самым определенные субъективные начала, способствующие или, наоборот, препятствующие решению «наилучшим образом» определенной проблемы. Тем самым, осмысленное и эффективное решение конкретной проблемы предполагает упреждающее изучение метапроблемы **формирования у учителя состояния готовности** (именно готовности!) к свободному обсуждению названной предметной проблемы.

Однако в контексте темы этой главы и даже этой книги нас интересуют не столько **предметные** проблемы – вообще, но **образовательные** проблемы – в частности, накатывающиеся на учеников и учителей за последние 2 десятилетия волна за волной, которые не только не решаются, но и умножаются, не способствуя тем самым строительству российской рациональной системы образования.

В этой главе мы хотим показать, что общенаучная **мета-идея может быть весьма полезной в поиске универсальных средств для разрешения комплексных актуальных проблем современного образования** и прежде всего таких, как неприродосообразность, здоровьезатратность его, а также образовательная среда, перегрузка учащихся и т.д. Причем независимо от типа и вида образования, каждый из общих признаков его должен стать предметом специфического анализа метатеории образования. Основы такого анализа закладываются в этой книге.

1.1. Современное понимание «мета...»

Наука в целом превратилась в строительство Вавилонской башни, зодчие которой говорят на разных наречиях и к тому же о разных предметах, не глядя в сторону друг друга.

Н.Ф. Реймерс

Мета-идея – это попытка ума подняться над конкретным знанием к знанию общему о конкретном.

З. Саяпина

Вавилонская башня науки, о которой говорит один из самых ярких в XX веке исследователей природы – Н.Ф. Реймерс, характерна не только для науки в целом (что было бы можно понять и объяснить углубляющейся

дифференциацией ее), но даже для **совсем молодых научных областей** (например, экологии и валеологии), вавилонизация которых начинается уже с их фундамента; и, более того, она характерна для **частных наук**, имеющих многовековую историю и успевших стать традиционными. В последнем случае, в соответствии с темой этой главы, мы имеем в виду, прежде всего, теорию образования.

В сложившейся ситуации важно, во-первых, понять причины такого явно не положительного явления и, во-вторых, определить базовые идеи и подходы к **устранению** феномена вавилонизации науки, т.е. к **развавилонизации** ее.

Это отдельная большая тема, выходящая за границы предлагаемой главы. И тем не менее **о причинах** вавилонизации необходимо сказать уже здесь, ибо только нацеленность на устранение их может обусловить саму целесообразность выбранной темы. С такой целью и обратимся к анализу рассуждения на эту тему самого Н.Ф. Реймерса, потому что сделать подобное в настоящее время вряд ли возможно лучше него.

«Мудрость прошлых эпох в наши дни сконцентрирована главным образом в области наукоемких технологий... Фундаментальное же знание, теория как таковая, вопреки горячим заверениям обратного, не слишком привлекает внимание, если это не сулит военно-стратегического или явного экономического приоритета. (И это при том, что, как заметил Л. Больцман, «нет ничего практичнее, чем хорошая теория». – **Подчеркнуто авторами книги – З.Т., Б.К.**).

Интерес к мыслям и делам научного соседа, как правило, минимален. Отношение – полупрезрительное. Услышанное, за редким исключением, обычно пропускают мимо ушей. Кажется, никому не приходит в голову высоко оценить достижения в отдаленной от своей области знаний, просто даже понять их суть. (Впрочем, случается впадать и в иную крайность: фетишизировать какую-то научную область...). Да и не всегда это возможно из-за нарочитой сложности языков науки. Многие понятия и термины почти невозможно осознать даже при расшифровке их в специальных энциклопедических словарях.» [66, с. 6].

Уже из сказанного выше следует, что **общенаучная проблема** развавилонизации знаний может быть решена только на основе **общенаучных же методологий**, которые присущи, например, общей теории систем, синергетике и, как настаивает Н.Ф. Реймерс, экологии, которую он изначально относил к **категории метанаук**, обладающих важным характеристическим признаком: они «не столько анализируют частности, сколько синтезируют нечто цельное из разрозненной картины мира. В роли таких **метанаук** (выделено нами – З.Т., Б.К.) выступают современные экология человека и социальная экология... » [66, с. 283]. И здесь необходимо сделать следующий шаг – в направлении «разрозненной картины» (по Н.Ф. Реймерсу) **мира образования**.

Начиная эту главу, мы обратились к Большой Советской Энциклопедии и с удивлением обнаружила, что словам, которые начинаются с «мета...» и не часто используются в бытовой речи, отводится в ней целых 35 страниц

энциклопедических текстов. Только вот «метатеории образования» среди них не обнаружили мы, хотя других метатеорий было немало.

А ведь **исторические обстоятельства** таковы, что **понятия метафизики и метапедагогики** (или метатеории воспитания) могли появиться одновременно еще в I в. до н.э. И вот почему.

Своим происхождением понятие «метафизика» обязано научным трудам одного из самых ярких мыслителей всех времен и народов – Аристотеля (384-322 гг. до н.э.), а также инициативе александрийского библиотекаря Андроника Родосского (I в. до н.э.), который, стремясь расположить произведения классика (охватывающие буквально все известные в то время области знаний) в соответствии с их внутренней содержательной связью, сделал следующее: во-первых, поместил трактат, называемый самим Аристотелем по-разному (то «О первых родах сущего», то «Первая философия», то «Наука о божестве», а то и просто «Мудрость»), после трактата «Физика»; во-вторых, Андроник дал ему свое собственное название «Метафизика» («*Metá tá physika*»), что буквально означает «То, что следует за физикой».

Имея искусственное происхождение и богатую историю содержательного наполнения, **термин «метафизика»** приобрел в науке следующий смысл: 1) *философское учение* о наиболее общих основаниях бытия, в том числе существования человека, выраженных в отвлеченных, непосредственно не выводимых из опыта понятиях; 2) то же, что *онтология*, т.е. учение о бытии, его основах, принципах, структуре, и закономерностях; 3) *метод познания*, противоположный диалектике; 4) нечто отвлеченное, умозрительное и потому малопонятное, туманное.

Современное понимание «мета...» развилось много дальше буквальных древнегреческих толкований *metá*, переводимых как – после, пере-, через, за, между: одно из них отображает **исторически преемственный смысл** – следование за чем-либо, переход к чему-нибудь другому, превращение (метаморфоза, метасфера), второе толкование **обращено к сущности первичного понимания** метафизики как «первой философии», в связи с чем метатеории конкретных предметных знаний (метабиологий, метакимий и т.д.) рассматриваются как философские основы соответствующих областей знаний, например, философия биологии, философия химии и т.п.; третье толкование – **система особых терминов** (понятий), используемая для исследования и описания некоторой другой системы (метаязык); наконец, четвертое расширенное толкование «мета...» **интегрирует** второе и третье.

В контексте разработки метатеории образования целесообразно рассматривать все обозначенные выше толкования «мета...» в их исторической преемственности, потому что, как известно, гомология онтогенетического и исторического **процессов познания** столь же безусловна и целесообразна, сколь и гомология **морфологического онтогенеза** и морфологического филогенеза. Это тем более важно, что:

- во-первых, образование – во всем многообразии его структурно-функциональных и системных проявлений – не имеет достаточно полных и непротиворечивых предметных теоретических основ, а тем более – **универсальной теории** образования (их в настоящее время много и они нередко

различаются по-существу). И это, с одной стороны, **размывает и затрудняет** актуализацию идей и **проблем метатеории образования**, а с другой стороны, обнажает и высвечивает их – на фоне **общих идей и проблем** метанализа, а также существующей тенденции устремления **к образовательному обществу, в котором образование становится основой человеческой жизни** (по В.И. Вернадскому – см. эпиграф к следующему разделу этой главы);

- во-вторых, различные предпосылки метатеории образования, как основы человеческой жизни, осмыслены в настоящее время с разной степенью общности и глубины, и эта неравномерность не способствует **последовательной** разработке этой метатеории.

Возвращаясь к истокам «мета...», отметим, что среди трактатов Аристотеля имеются также **концептуальные сочинения по этике и психологии**, на основе которых (или логически после которых, за которыми) он создал достаточно стройную **теорию воспитания**. Тем самым, по аналогии с мета-физикой и по самой сущности слова «мета...», эту теорию вполне можно рассматривать как **метавоспитание** или **метатеорию воспитания**, следующим шагом в развитии которой должно бы стать **метаобразование** или **метатеория образования** – в силу того, что образование (по определению) – это интегратор обучения, воспитания и целенаправленного развития.

Таким образом, благодаря инициативе александрийского библиотекаря Андроника Родосского, еще в I в. до н.э. существовала реальная **историческая предпосылка для одновременного появления** понятий «метафизика» и «метавоспитание» или «метаобразование» – предпосылка, формально **не реализованная** на протяжении более чем двух тысячелетий, хотя **фактически обусловленная** самим логическим строем трактатов Аристотеля.

Если понятие «мета» вошло в науку и даже в научный обиход еще в I в. до н.э., то **в приложении к конкретным областям знаний** оно проявилось только в XX веке. Однако для некоторых из них (например, для образования) оно так и не утвердилось даже в наши дни. Это вовсе не означает, что подобным областям знаний принципиально чужда мета-идея. Так **универсальные** (именно универсальные!) представления об общем образовании возникли более чем триста лет назад. И именно они стали **предтечей метатеории образования**, которая, однако, так и не появилась до нашего времени. Хотя, казалось бы, никакая другая конкретная наука не имела столь ранних исторических мета-предпосылок, как теория образования, если не считать, что двухтысячелетнее понятие метафизики не имеет сущностного отношения к физике и означает (по Аристотелю) «первую философию», всего лишь следующую в трактате за физикой.

Кстати, универсальность знаний об общем образовании проявилась у Я.А. Коменского в виде предпосылки метатеории образования уже потому, что, во-первых, дидактика, а точнее «Великая дидактика» (по замыслу самого автора) обобщила все имеющиеся к тому времени знания об образовании; во-вторых, она действительно представляла собой дедуктивную теорию образования (или, точнее, дедуктивные основы его); и наконец, в-третьих, Я.А. Коменский рассматривал Великую дидактику одновременно и как **универсальную теорию** и как **универсальное искусство** обучения, т.е. подошел

вплотную к **технологизации** образования (не употребляя самого понятия), в которой только и может проявляться механизм природосообразности его.

Со времен Аристотеля прошли десятки веков, но только в начале XXI века произошло **вхождение «мета» в педагогику**: насколько известно мне, лишь в 2002 году ленинградскими педагогами-исследователями было впервые введено в теорию и практику образования понятие «метаметодика». (Сужу об этом по устному сообщению коллег.) Ну, а слова «метаобразование» или «метатеория образования» еще даже и не сказаны – насколько мне известно.

А затем уже возникает естественный вопрос о целесообразности такого «следующего шага» – от метаметодики к метаобразованию.

1.2. Нужна ли метатеория образования на фоне многих конкретных теорий его

Соотношение теории и практики в образовании является ключевым вопросом, в котором надлежит разобратся в первую очередь, если мы хотим добиться серьезных улучшений в школьном обучении.

Б. Саймон

Общее образование даже в передовых странах современного мира нуждается в серьезном улучшении – это безусловный вывод, подкрепленный многими конкретными документами, рекомендациями и материалами различных структур ООН и Европейского союза. Не вызывает сомнений и то, что, несмотря на множество теорий образования, разработанных учеными-педагогами в XX веке, оно не очень-то поддается радикальному улучшению.

Наконец, если сложить проценты и разы повышения эффективности образования, которые обещаны только отечественными исследователями его и представлены в педагогических диссертациях, их с лихвой хватит для многократного перекрытия 100-процентной эффективности общего образования.

Значит, теоретические разработки образования почему-то не согласуются с обширной педагогической практикой. И это противоречие не может оставаться в стороне от внимания всех, кто заинтересован в результативности педагогики и, в частности, образования.

Слова, вынесенные в эпиграф к этому разделу, были сказаны Б. Саймоном в 1985 году. Необходимо выделить в них не столько само соотношение теории и практики образования, хотя оно имеет огромное значение и представляется достаточно естественным, но, более того, необходимо иметь в виду акцентированные в эпиграфе фразы – «в первую очередь» и «серьезные улучшения», во имя которых, собственно, и идет повествование в этом разделе.

Приведенная эпиграфическая фраза приобретает особую значимость еще и потому, что середина XX века может рассматриваться как период, в который сформировалась наибольшая потребность в универсальной теории образования или, как стало принято говорить, в метатеории его.

Безотлагательная необходимость в такой теории и обуславливается в настоящем разделе.

1. В XX веке большинство конкретных социальных и естественных наук обзавелись собственными метатеориями. Более того, социальные исследования, во-первых, просто невозможно сегодня вести без учета образовательных проблем и, во-вторых, образование, будучи подсистемой социологии, которая имеет метатеоретическую основу, до сих пор не имеет своей метатеории; и это затрудняет использование в теории образования методов социологической науки. Хотя общепризнанно, что образование находится на острие социальной политики и практики. Причем это – мнение не только ученых, но еще и политиков, практиков.

2. Социология давно и вполне успешно использует необходимый ей метаязык и метатеорию, при том что образование не принято теперь рассматривать вне социологии, а значит, **оно не может быть глубоко изучено вне метатеоретической науки, а следовательно, и метатеории образования.**

3. **Теория и практика образования не могут не быть тесно связанными** между собой и с конкретными науками: во-первых, теория и существует-то ради **адекватности** с практикой и **эффективности** последней, а, во-вторых, философия, социология, психология, биология (генетика), экология (теория образовательной среды), системология, синергетика (теория структурно-функциональной взаимосвязи), валеология (теория оздоровления образования) и т.д. – выполняют для образования важную методологическую роль.

4. На протяжении последнего полувека появились в массовой педагогической печати научные обзоры, описания исследований, книги и статьи, авторы которых полемизируют друг с другом. **Распространяется множество педагогических теорий**, которые обуславливаются науками, на которые они опираются и с которыми взаимосвязаны.

5. Педагоги-практики «... вынуждены блуждать в лабиринте теорий, не зная, какую из них выбрать... Все эти научные концепции и рекомендации, естественно, столь же противоречивы, сколь и разнообразны... Но, как известно, подлинная наука и выдаваемое за нее пустоопорожнее теоретизирование плохо согласуются друг с другом.» [70, с. 37].

В названных обстоятельствах возникают два вопроса:

- Как построенные педагогические теории соотносятся (в позитиве и негативе) с практикой образования и общенациональной системой образования?

- В чем должна заключаться (содержательно и методологически) аналитическая педагогика и метатеория образования, которые смогли бы выполнить роль некоторой меры адекватности каждой из конкретных педагогических теорий?

Эти вопросы и соответствующие им педагогические обстоятельства, а также отсутствие (или наличие) ответов на них, побуждают к поиску конкретных проблем и методов их решения, которые могут быть осуществлены лишь на основе универсальной образовательной теории.

Именно в связи с этим новый ХХI век как бы «вдруг» обратил внимание теоретиков и практиков образования на **решение** проблем, названных выше, **актуальность** которых проявилась в середине прошлого века. И он же подталкивает к поиску критериев полноты и непротиворечивости каждой конкретной (предметной) теории образования именно в метатеоретическом аспекте.

1.3. Метаобразование или метатеория образования

...будет создано образовательное общество, в котором образование и воспитание станут основой человеческой жизни.

В.И. Вернадский

Мечта В.И. Вернадского об образовательном обществе до сих пор не стала реальностью, потому что **современное образование** (по крайней мере российское) **все еще не является основой человеческой жизни**. Более того, не видно пока никаких предпосылок к тому, что в ближней перспективе российское общество и российское образование обретут вожделенные качества, отмеченные В.И. Вернадским. Причин тому несколько. Главная из них заключается в том, что не ясно до сих пор, **каким оно должно быть – образование, способное стать основой человеческой жизни**. И это при великом разнообразии дидактических и недидактических теорий образования, разработанных за последние 3 столетия, начиная с эпохи Я.А. Коменского.

Да и как вообще можно ориентировать разных людей, разные этносы, культуры, общества на некую единую **концепцию** общего образования (пусть даже вариативного), описывающую его именно как основу человеческой жизни?! Ведь при этом необходимо иметь в виду такие существенные проявления (отображающие социальные, культурные и другие особенности всех без исключения этносов), которые принципиально отличают соответствующие им предметные образования от традиционного образования, так и не ставшего основой человеческой жизни.

Обзору разных подходов к формированию таких систем посвящено немало исследований, например, Я.А. Коменского, Р. Роджерса, Б. Саймона, А.И. Субетто, Б.С. Гершунского, З.И. Тюмасевой и др.

Сравнение различных теорий общего образования – на предмет установления их эквивалентности или дополнительности, или даже альтернативности – бывает чаще всего затруднительно, потому что эти теории имеют различные концептуальные основы, предметным языком которых служит один из естественных языков, используемых с различными ограничениями.

Таким образом, восхождение к **образовательному обществу**, упреждаемое формированием **универсального образования**, которое может проявить себя в качестве **основы человеческой жизни** (по В.И. Вернадскому), осложняется в настоящее время отсутствием необходимой для этого теории универсального образования или универсальной теории образования, или, возможно, метатеории образования и, соответственно, метаязыка этой теории.

Подчеркнем: **универсальное образование, способное стать основой человеческой жизни, не может не опираться на универсальную же теорию образования**. Такая постановка вопроса не столько нацелена на **перспективу**, но более того, она актуальна для **сегодняшнего** российского образования и даже **вчерашнего** – во всяком случае как минимум десятилетнего прошлого. Подтверждением тому является следующее обстоятельство.

Метатеория какой-либо **предметной** теории (в частности, теории или теорий образования) – это специальный вид **метатеории**, для которой **родовым** является **понятие** «теория» – в широком его понимании, а **видовым признаком** – методология анализа структуры, методов и характеристических признаков предметной теории, что обуславливается современным пониманием «мета...». Тем самым **понятие метатеории непременно соотносится (не может не соотноситься!) с некоторой конкретной предметной теорией**. Именно в связи с этим определяется содержание понятий «металогика», «метаматематика», «метабиология» и т.д., а вот **понятие «метаобразование» не может иметь адекватного смысла** – по той причине, что в этом случае «мета...» приложено не к предметной теории (например, математике, биологии), а к реальному антропогенному явлению, которое называется образованием. Поэтому **понятие метатеории** является содержательным и продуктивным только **в приложении к конкретной теории или научной дисциплине** (не обязательно дедуктивной, но и недедуктивной) в том числе, к дидактическим и недидактическим теориям образования.

Поскольку дедуктивные и недедуктивные научные дисциплины отличаются не только предметом и методом исследования, но и наличием (соответственно, отсутствием) у них систем формализации содержания и методов исследования, то метатеория, обращенная к анализу структуры, методов и свойств какой-либо теории рассматривается в качестве **формализованного аналога** ее. Такое толкование метатеории имеет и симметричный смысл: **предметная теория**, под которую создана определенная метатеория, **может рассматриваться в качестве одной из интерпретаций соответствующей метатеории**. Более того, изучение возможных интерпретаций конкретной метатеории тоже является предметом этой самой метатеории. И в таком смысле любая метатеория некоторой предметной научной теории следует за соответствующей теорией (как и метафизика за физикой); однако аналогия здесь не только в **следовании**, но еще и в **сущностной взаимосвязи** определенной предметной теории и ее метатеории. В самом деле, **классическая метафизика**, будучи «первой философией», не имеет непосредственного сущностного отношения к физике; а вот современная **фактическая метатеория** и соответствующая ей конкретная предметная теория связаны между собой

самым непосредственным образом, ибо только первая из них является методологической системой анализа сущностных проявлений предметной теории.

Системное средство формирования метатеории определенной предметной теории называют метаязыком. Тем самым язык предметной теории обуславливает (прямо или косвенно, в большей или меньшей степени) метаязык соответствующей метатеории. А **разработка метатеории должна упреждаться разработкой адекватного метаязыка.**

Обращаясь теперь непосредственно к метатеории и метаязыку образования, необходимо особо подчеркнуть, что **предметный язык** любой из теорий образования и **метаязык** соответствующей метатеории образования могут быть «вполне обычными», естественными языками, более того, **метаязык может даже совпадать** (хотя и необязательно) **с соответствующим предметным языком**; и тем не менее он должен быть системным средством формирования некоторой метатеории.

Приведем примеры.

1. В учебнике французского языка для русскоязычных общеобразовательных школ русский язык, будучи одним из естественных языков, является в этом случае метаязыком, а французский язык (в другом случае тоже являющийся одним из естественных языков) выполняет роль предметного языка.

2. Всякий метаязык, если он не является естественным языком, не может обойтись в любом случае без фрагментов какого-либо естественного языка, ограниченных специальным образом, в результате чего исключаются всякого рода двусмысленности, метафоры и другие подобные элементы обычного языка, препятствующие использованию его в качестве средства дедуктивного исследования. Собственно, это обстоятельство и объясняет целесообразность упреждающего формирования метаязыка для соответствующего метатеоретического исследования. Так происходит, например, с метаязыком металогии.

3. Всякий метаязык, рассматриваемый в определенной исследовательской ситуации, может обусловить другой метаязык. Для этого достаточно рассмотреть **исходный** метаязык в качестве предметного языка исследования. Так, в вышеприведенном примере 1 русский язык, **становясь метаязыком** при изучении французского языка, является в то же время всего лишь **предметным языком** при изучении фонетической сущности самого русского языка. А вот в системе языкознания он становится **одновременно и предметным языком и метаязыком**, – конечно, при определенных ограничениях на используемый русский язык.

Если теперь исходить из того, что языком называется всякая знаковая система любой физической природы, выполняющая **познавательную и коммуникативную функцию** в процессе человеческой деятельности, то метаязыки необходимо относить к категории **искусственных языков**, потому что:

- во-первых, **под естественным языком понимается** язык повседневной жизни, служащий формой выражения мыслей и средством общения между людьми; метаязык такими признаками не обладает;

- во-вторых, **искусственный язык создается** для каких-либо специальных, узких потребностей; **метаязык создается как средство анализа научных теорий или предметных знаний**. И поэтому метаязык является искусственным языком.

Таким образом, если иметь в виду некоторую **предметную теорию** (а тем более – предметные теории) образования, **целесообразность создания метатеории** его обуславливается необходимостью создания такой **универсальной** теории, которая в своей общности возвышается над всем многообразием предметных теорий образования – в их онтологическом и генетическом (от гр. *genesis* – происхождение, развитие) разнообразии, которое обуславливается как **внутренним развитием** таких теорий, так еще и внутренними, да и внешними **потребностями** развития самого образования, общества – на пути трансформации последнего в **образовательное** общество, в котором «образование и воспитание станут основой человеческой жизни».

Поскольку существует достаточно много различающихся теорий образования (дидактических и недидактических), то именно метатеория образования может и должна выполнить роль, с одной стороны, **специфического интегратора** таких теорий (взаимодополняющих и альтернативных), а с другой стороны, некоторого **общего критерия адекватности** альтернативных теорий образования. И при этом вовсе не отрицается понимание и использование «мета...» в любом из четырех названных выше смыслов. Хотя в соответствии с темой этой книги **метатеория образования** понимается как общая методология анализа структуры, методов, свойств и характеристических признаков различных теорий образования – на основе специального формализованного языка и адекватных ему методов анализа.

Тем самым **метатеория образования нацелена** на описание образования как системы – во всем многообразии ее структурно-функциональных проявлений – и с помощью специального метаязыка, характеристические признаки которого представлены выше.

В начале этого раздела было отмечено, что **универсальное образование** как феномен образовательного общества и основа человеческой жизни, **вряд ли возможно без упреждающей метатеории образования**. Так что без последней просто не обойтись, если, следуя за В.И. Вернадским, идти по пути создания образовательного общества, в котором образование станет основой человеческой жизни.

1.4. Внутренние потребности образования в метатеории

Никакое средство не может быть признано ни хорошим, ни плохим, если мы рассматриваем его независимо от системы влияния.

А.С. Макаренко

Методология, методика и методы образования... Конечно, достаточно в этом случае воспользоваться соответствующими **общенаучными** понятиями-

ми, а затем уже можно спроецировать их на область образования. Так было бы естественно, целесообразно и беспроблемно – с позиций эпистемологии да и гносеологии. Однако же появляются самостоятельные понятия «методика преподавания», «методика обучения», «методика обучения специальному виду знания» (например, математике, биологии, химии и т.д.) и даже более радикальные покушения на методику в виде понятий «педагогика специального знания», а также «дидактики научения этому знанию». Анализ широкого многообразия малофункциональных, однотипных, синонимических понятий приводится в нашей с Е.Н. Богдановым книге [111, с. 188-268]. Здесь же отметим аспекты, непосредственно связанные с содержанием настоящей главы.

1. В последнее время в науке (особенно это относится к педагогике) становится модной **словарная форма обобщений**, «которая чаще всего не разрешает проблему теоретизации полученных эмпирических знаний, но усугубляет ее, ибо вводит знания всего лишь в круг широких эмпирических обобщений, которые всегда имеют неизбежные исключения, а потому объясняют только часть наблюдаемого мира и крайне редко представляют новые факты. В приведенной здесь мысли Н.Ф. Реймерса выражена общая истина, которая высказывалась не однажды и в разных формах крупнейшими учеными современности: Ф.Х. Криком, Р.П. Макинтошем, Ю. Одумом, В. Олли, Т. Парком, Н.Ф. Реймерсом и другими.» [111, с. 160].

2. Утвержденная ВАК обновленная номенклатура ученых степеней по специальностям, посвященным конкретным видам образования, начинается со слов «теория и методика обучения...», из понимания которых, в частности, следует, что методика обучения вовсе и не является теорией, т.е. не имеет дедуктивных основ. Конечно, этот силогизм выглядит по меньшей мере странным, но такова логика научного знания. К тому же очень часто стали проводиться научные конференции по специальным методикам; нередко издаются научные журналы и материалы по проблемам методики. А с другой стороны, она объявлена просто не существующей – причем ни в одном из следующих видов: общая методика, специальная методика, частная методика и т.д. И это не только по форме, но и по существу вопроса: понятийно и содержательно **дедуктивные основы** специальных видов современного образования настолько отстранены и даже удалены друг от друга, что говорить в настоящее время о **дедуктивном единстве и целостности** их просто нет никакого смысла. А ведь именно разработка такой основы и целостности позволила бы говорить об **общей методике или метаметодике**, рассматриваемой в контексте общей теории образования, или метатеории образования.

Метаметодика образования тем более необходима в настоящее время, что остро ставится вопрос о перегрузке учащихся в условиях все более нарастающего объема учебной информации – буквально по каждому учебному курсу, предмету и дисциплине. И вопрос этот вовсе не частный и не риторический, но принципиальный и глубинный, касающийся самой онтологической сущности образования.

Не нужно только питать иллюзий по поводу того, что добавление еще одного года в систему общего образования (вспомним здесь о двенадцатилетнем общем образовании) решит радикально проблему перегрузки учащихся.

Основная проблема эффективности образования видится совершенно в другом; и это «другое» выходит за рамки традиционного российского образования, ибо, как отмечено даже в приказах Министра образования РФ, оно обусловлено **глубинной трансформацией** общеобразовательной школы.

3. С 1992 года, согласно «Закона РФ об образовании», в систему российского общего образования входят: дошкольное образование, начальное образование, среднее образование и среднее (полное) образование. Однако только в 1995 году дошкольные учреждения переименовываются в дошкольные **общеобразовательные** учреждения, а с 1997 года **специальные учреждения** для детей с отклонениями в развитии вводятся опять же в систему общего образования. Все эти акции приобретают особую значимость в связи с разработкой метатеории образования, содержанием и рубрикацией этой книги.

Стоит, однако, заметить, что до сих пор в России нет системы общего образования – в буквальном понимании **системы** и **общего** образования. Доказательств на этот счет существует немало; приведем здесь хотя бы один пример. Для общеобразовательных учреждений разного уровня (и особенно для ДОУ) просто не существуют в природе научно обоснованные, отработанные, утвержденные и принятые к безусловному исполнению федеральные базисные образовательные стандарты, учебные планы (во всем многообразии типологии их) и другое необходимое организационно-дидактическое обеспечение учебно-воспитательного процесса.

4. Обратимся еще раз к эпиграфу Н.Ф. Реймерса к первому разделу этой главы, в котором он отмечает, что зодчие Вавилонской башни не только говорят **на разных наречиях**, но к тому же еще и **о разных предметах**... К числу таких предметов относится, как это ни покажется странным, предмет теории общего образования и методика его, не говоря уже о метатеории и метаметодике.

Если исходить из того, что в реальном мире, окружающем подрастающего человека, существуют некие реальные же **природно-социальные процессы**, которые принято обозначать терминами «обучение», «воспитание», «целенаправленное развитие» и интегрировать в **комплексный процесс**, называемый образованием, то перед всеми этими частными явлениями, имеющими **социальную** значимость и **природную** обусловленность, должны ставиться достаточно четкие **адекватные** цели. Все названные установки требуют отдельного осмысления и обсуждения – а это уже **внешние факторы** по отношению к образованию.

Общая же проблема образования заключается в том, что этот **комплексный** процесс является **не обязательно** активным и **деятельностным** и даже вербальным: он может быть **интерактивным**, **отношенческим** и интеллектуальным, но не обязательно вербальным – в классическом социальном понимании – или даже аутическим. То есть вербальный и интеллекту-

альный виды развития подрастающего человека идут не обязательно параллельными путями. Это хорошо известно дискутантам проблемы «природа – воспитание» и, тем не менее, практически не используется теоретиками и практиками отечественного образования – в силу самой советскости его.

Таким образом, **основным предметом теории образования** (как интегратора обучения, воспитания и целенаправленного развития личности) должно **стать именно образование** во всем многообразии его проявлений – ценности, цели, дерева задач, содержания, структуры, системности, процессуальности, особенностей и возможностей субъектов и объектов образования, различных видов активности, деятельности, отношений, наконец, результатов образования. И все эти проявления – при максимально достаточной вариативности природных и социальных составляющих образования.

А **«общая, основная и приоритетная цель современного общего образования** (и в понимании родителей, и в толковании научных, а также федеральных директивных документов), прямо или косвенно, так или иначе, понимается и определяется как формирование у подрастающего поколения и отдельных его представителей именно здоровья во всех его проявлениях – физическом, духовном и социальном. Такая цель не может не восприниматься как естественная и очевидная в аспекте запросов родителей и в соответствии с интересами общества, государства и в аспекте исторического развития мировой системы образования» [111, с. 188-268].

Именно в связи с этим следует понимать эпитаф А.С. Макаренко, приведенный в начале этого раздела данной главы.

Изучение названной выше общей, основной и приоритетной цели образования определяет интегрированную методологию, а вместе с ней и **метатеорию образования**, потому что, как говорил К.А. Тимирязев, – всякое знание как цель – наука, всякое знание как метод – искусство. **Если же исходить из греческой семантики слова «метод», то оно означает «путь».** В этом аспекте **методику образования** (обучения, воспитания, целенаправленного развития, преподавания и т.д.) **«следует понимать как совокупное знание о путях передачи и усвоения некоторых специальных знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности в определенной области.»** [111, с. 196].

Можно сказать и по-другому: **обучение** – это явление формирования знаний, умений и навыков познания некоторого реального или идеального явления, **воспитание** – это явление формирования комплексных личностных качеств, появление которых упреждающе обуславливается явлением обучения, и наконец, целенаправленное **развитие личности** – это явление закрепления личностных качеств, сформированных при воспитании человека.

Не нужно только понимать в этом случае под **явлением** именно процесс или деятельность, или отношение и т.д., а под **образованием** – интеграцию обучения, воспитания и развития – только в виде **линейных** процессов, каковым образование и быть-то не может в принципе – в силу многофакторности и полипараметричности его. Мы отмечаем здесь все это к тому, что на практике образование нередко интерпретируется именно как линейный процесс (да еще приписывается это Л.С. Выготскому): воспитание идет вслед за

обучением, а развитие – вслед за воспитанием. Но тогда получается так: проходит подрастающий человек определенный отрезок жизни, называемый «обучением – воспитанием – развитием», а затем – что? Какое дальше-то происходит явление, если образование линейное, – опять обучение или воспитание, или развитие, или как – обучение идет за развитием?

Анализ различных выходов из этого псевдопротиворечия показан в нашей монографии [108, 111].

5. Сейчас вопрос заключается совершенно в другом – он видится именно в природе, характере того явления, которое называется «образованием» и проявляет себя очень по-разному в различных конкретных ситуациях, обусловленных **особенностями образования** как многофакторного и полипредметного явления, **особенностями отношений**, взаимоотношений – не только обучения, воспитания и целенаправленного развития, но еще и тех систем, которые так или иначе определяют их – учитель или ученик. Характер взаимоотношений этих систем позволяет определить соответствующий вид образования как специфическую деятельность, активность, интерактивность отношений, объектность, субъектность и т.д. Соответствующим образом определяются и различные виды образования, а значит, и различные виды теорий образования. Анализ и синтез их во имя сравнимости частных теорий образования не может не привести к интегрированной **метатеории образования** – во всех существенных проявлениях, рассмотренных выше.

1.5 Образовательные системы и системное образование

«Системные законы» проявляются в виде аналогий или «логических гомологий», т.е. законов, представляющихся формально идентичными, но относящимися к совершенно различным явлениям.

Л. фон Берталанфи

Уже из самого определения метатеории, приведенного выше, следует, что эта наука представляет собой **дедуктивную, полную и непротиворечивую** научно-познавательную систему, необходимость в которой для каждого конкретного знания чрезвычайно важна. Более того, **метатеория образования**, как самая общая и глубоко дедуктивная **системная теория**, является адекватной не только **предметным системам образования** (в достаточном их многообразии), но и соответствующим **дидактическим и метаметодическим** предметным системам.

И это тем более важно, что системная парадигма стала доминирующей в XX веке не только в науке, но и в культуре, искусстве, отношениях человека с окружающим миром и в практической деятельности людей, потому что системную сущность имеют реальный и идеальный миры, в которых живет человек.

Одной из основных причин, по которой целый ряд проблем современного образования не удастся разрешить конструктивно и эффективно, является как раз то обстоятельство, что **идеи, подходы и методы системологии, системогенеза и теории функциональных систем** не стали еще реальной методологической основой теории и практики образования, которая только и способна осветить восхождение, **становление образования как основы человеческой жизни в образовательном обществе** – как бы ни называлось это восхождение – развитием, радикальным обновлением, трансформацией или модернизацией.

При том, что, с одной стороны, имеются значительные успехи в философско-системном обосновании перспектив развития современного образования, а с другой стороны, сам термин «система» (прежде всего – именно термин, а реже – понятие, парадигма), хотя и встречается довольно часто в научных публикациях, посвященных образованию, и в практике его, однако обозначает чаще всего вовсе не использование системного анализа, а всего лишь номинальное обозначение некоторой совокупности педагогических объектов, явлений, процессов.

Приведем примеры, которые иллюстрируют сущность возникающей при этом проблемы.

1. **Образование, как реальное явление, имеет (не может не иметь) выраженную системную сущность**, которая обуславливается биосоциальной системностью проблемы «природа – воспитание», а также объектов и субъектов образования, и проявляется в целенаправленном развитии последних как личностей – на основе, во-первых, передачи и усвоения ими определенного объема знаний, умений и навыков, т.е. **обучения**, во-вторых, формирования комплексных личностных качеств, т.е. **воспитания**, глубоко обусловленного обучением и, в-третьих, закрепления комплексных личностных качеств, т.е. **развития**.

Именно в связи с этим личность рассматривается как **особый вид организации** биологических, психических и социальных качеств, который определяет своеобразие человека.

К сожалению, уже на этом начальном уровне системной организации образования нередко допускается ошибка, ведущая затем к неадекватному представлению о нем. Эта ошибка заключается в том, что образование рассматривается чаще всего не как естественный интегратор обучения, воспитания и целенаправленного развития, но как некая самостоятельная целостность, отделенная от обучения, воспитания и развития, о чем свидетельствует широкое использование в научных и прикладных публикациях словесных конструкций типа «образование и обучение», «образование и воспитание» и т.п.

2. Важнейшей из основополагающих парадигм образования является «среда», точнее, специальный вид ее, называемый образовательной средой, которая, как базовая подсистема образования, формируется не только на основе **общих принципов системологии**, но и системных **принципов средовости**. К сожалению, подобное строгое описание образовательной среды (именно как специального вида среды – вообще) не используется в совре-

менной теории образования, в которой под образовательной средой понимается, чаще всего, лишь некоторая совокупность образовательных факторов.

Но может быть такое положение является уделом именно теории, но не практики образования? К сожалению, это не так: не располагая строгим определением образовательной среды, невозможно содержательно описать целый ряд важных производных понятий, например, непрерывное образование, адаптивное образование, коадаптивное образование, здоровьесберегающее (здоровьеразвивающее) образование и т.д. При том что широко используемое понятие **адаптации** ребенка к школе означает, по-существу, адаптацию именно к образовательной среде; а **здоровьесберегающим образованием** называется такой вид образования, который обеспечивает сбалансированность развития обучаемого и образовательной среды. Кстати, именно сбалансированность такого рода обуславливает актуальность понятий **коадаптивного образования, коадаптации развития** обучаемого и образовательной среды.

3. Безуспешность многих попыток **модернизации**, или **трансформации**, или **обновления** образования обуславливается прежде всего **игнорированием методологии системогенеза**, т.е. теории устойчивого развития динамических систем, к типу которых относятся образовательные системы, а также **теории функциональных систем**, развитие которых соотносится с гармонией, сбалансированностью функций подсистем их.

Таким образом, **метатеория образования не может не соотноситься с двумя основными факторами**: во-первых, **с обновлением основных образовательных парадигм** – по их номенклатуре и содержанию – и, во-вторых, **с формированием метаязыка**, обеспечивающего системное исследование образования на основе метатеории, интегрирующей предметные теории его.

4. Возвышение образования до метатеории необходимо предполагает упреждающую системологию, системогенез и синергетическое обеспечение его, потому что развитие образования, параллельное, коадаптивное развитию субъектов (объектов) его, возможно только на основе неразрушительного развития, когда согласуются, координируются структурно-функциональные взаимоотношения частей образования – в их синергизме.

Образование – искусственная антропогенная система. А искусственно **сконструировать и отследить** такую систему в процессе устойчивого ее развития (коадаптивного!) вряд ли возможно – в силу ее структурной сложности и функционального многообразия – во всей совокупности ее проявлений. Единственным выходом из этого противоречия может быть **реализация фундаментальной идеи природосообразности** образования, полную и непротиворечивую систему принципов которой еще предстоит разработать в рамках метатеории образования. Для этого должна быть определена и описана **структурно-функциональная иерархия подсистем** генеральной системы «образование», научные основы которой предложены в нашей монографии. [111].

Наибольшую сложность представляет, как показывает анализ, даже не **структурирование** образования, которое изучено в большой степени, а его **функциональная системная оптимизация**, выполненная на основе теории функциональных систем, да еще безусловного отказа от **типичного совет-**

ского варианта такой функциональности, критически пересмотреть которую оказывается все еще непросто и в теории и в практике российского образования. Трудность эта обуславливается во многом позицией советских или просоветских исследователей (а следовательно, и педагогов) при обсуждении на протяжении буквально всего XX века полипредметной проблемы «природа – воспитание» [22, с. 221-244]. И особенно это относится к **абсолютизации образовательной** (педагогической) **деятельности** в ущерб широкого использования образовательных **отношений** – и особенно по отношению к раннему дошкольному (особенно специальному) воспитанию детей с особенностями и отклонениями в развитии.

Проблема соотношения наследственного и социального, природной среды и социальной среды была резко сформулирована ЦК ВКП(б) в постановлении от 4 июля 1936 года – в связи с тем, что никак не удавалось преодолеть безграмотность достаточно большой части населения. Именно в связи с этим решение проблем сугубо социальных было поставлено в вину народному образованию в целом и психологическому его обеспечению – в связи с «вечным» вопросом о соотношении наследственных факторов и факторов среды. Со сходными проблемами и дискуссиями столкнулись ученые многих стран, однако именно в Советском Союзе эти проблемы решались в основном методом политических указаний, последовавших «сверху», которые нанесли урон многим областям отечественной науки.

Идейное противостояние подсознательного и сознательного, аутического и социального, речевого и интеллектуального, психологического и физиологического продолжалось в России на протяжении всего XX века, а в педагогике продолжается до сих пор, что явно идет не на пользу природосообразности образования и особенно болезненно бывает ощутимо в системе раннего дошкольного обучения, воспитания, целенаправленного развития.

Именно в связи с этим А.В. Петровский, которого американские исследователи иногда называют «пионером истории российской психологии» отмечает, что в начале 20-х годов рефлексология ставила **под сомнение** законность существования психологии, а еще в начале 50-х годов XX века в Советском Союзе рассматривался вопрос о замене психологии павловской физиологией, т.е. по существу о ликвидации психологии: «если в 20-е годы отрицательное отношение к психологии со стороны рефлексологов и бихевиристов во многом объяснялось – при всей его ошибочности – объективной необходимостью критики пережитков субъективизма в психологии, то в начале 50-х годов идея «ликвидации» психологии не могла быть обоснована никакими принципиальными соображениями» [62, с. 336].

Вот почему еще и в современной российской **практической** педагогике использование теоретической психологии является либо никаким, либо даже отрицательным, о чем красноречиво говорит, к примеру, письмо «О практике проведения диагностики развития ребенка в системе дошкольного образования» Министра общего и профессионального образования РФ от 7.04.99 г. № 70/23-16.

Приведем хотя бы некоторые выдержки из этого письма: «... в мировой практике специалист по тестированию помимо базового психологического образования должен получать образование в области практической диагностики ... сегодня состояние этой практики характеризуется рядом негативных тенденций ... зачастую используются технологически не проработанные, не апробированные, имеющие сомнительную научную и практическую ценность методы диагностики. Результаты такой диагностики не отражают реальной картины развития ребенка и, следовательно, не могут повысить эффективность образовательного процесса.»

А ведь это всего лишь единичные примеры.

Радикальное обновление теории и практики российского общего образования еще ждет своего часа – в аспекте психологизации, валеологизации и экологизации его, а следовательно, и современного человековедения, о чем мечтал сам К.Д. Ушинский, говоривший в свое время о педагогической антропологии [115, с. 22], педагогике как философской науке [116, с. 182], безвредности образования [114, с. 144], воспитывающем обучении [113, с. 592] и т.д. Нужно только продолжить ряд соответствующих научных дисциплин, завершив его метатеорией образования, которая позволит рассматривать образование с позиций самых общих и современных научных знаний о человеке, находящемся в состоянии непрерывного обучения, воспитания и целенаправленного развития.

1.6. К вопросу о банке образовательных метапарадигм

*Выбирать можно только между
лишними вещами.*

Сенека

Парадигма – в любом из используемых различных толкований ее – является незаменимым средством содержательного развития любой теории, **рассматривается** ли как **класс единиц языка**, противопоставленных друг другу и в то же время объединенных по наличию в них какого-либо общего признака, или как **система форм одного и того же слова**, или как **пример из истории**, взятый для доказательства, сравнения, или даже как **теория** (модель, тип постановки проблемы), принятая в качестве образца решения исследовательских задач.

При разработке метатеории образования **система ее парадигм**, которую можно назвать еще **системой метапарадигм**, не может не рассматриваться в аспекте каждого из отмеченных здесь смысловых толкований парадигмы. В самом деле, язык метатеории только тогда станет полной и непротиворечивой языковой системой, обеспечивающей дедуктивную основу этой теории, если «класс языковых единиц» характеризуется тем, что его единицы либо функционально соподчинены, либо содержательно дополняют друг друга.

Не может быть содержательной теория, если она не имеет запаса правил, достаточного для построения полного многообразия форм каждого используемого в теории слова.

Ну, а без примеров из истории просто не может быть метаязыка хотя бы потому, что каждый метаязык соответствует определенной предметной теории, которая является историческим феноменом человеческих знаний – в целом.

И последнее, не требующее здесь особых рассуждений: выше уже отмечалось, что **метатеория – это обобщенная модель определенной предметной теории**, которая, в свою очередь, является иллюстрацией соответствующей метатеории. Именно поэтому образование, как сложное многофакторное и разнохарактерное педагогическое явление, вряд ли возможно и целесообразно описывать с помощью **невзаимодополняющих** парадигм – в единой и целостной теории образования: множество таких парадигм должно быть **полным и непротиворечивым**, т.е. удовлетворять одному из важнейших постулатов построения и развития научных, теоретических основ всякого прикладного знания.

Для метатеории образования основополагающими, обуславливающими сущность образования, взаимодействующими парадигмами уже сейчас видятся следующие: природа – воспитание, обучение – научение, личностно-ориентированное – социальноориентированное, природосообразное – здоровьесберегающее, дифференцированное – интегрированное или интегродифференцированное, деятельность – отношение, методика – технология, субъект-объектность и субъект-субъектность, экологическое – валеологическое – эколого-валеологическая аттракция, дидактическое – фасилитирующее и т.д., – которые побуждают к формированию банка полных и непротиворечивых метапарадигм.

В.Л. Васюков говорит о **метапарадигме как о виде парадигмы**, «способной в силу своей общности вместить все ... пестрое многообразие научных взглядов и позиций...» [14, с. 218], который возвышает исследователя над частными узкими представлениями. И это вполне соответствует идее развавилонизации науки, которая была рассмотрена в первой части этой главы.

Хотим мы того или нет, заниматься метатеорией образования и метаметодикой его все равно придется: иначе просто не удастся упорядочить все разрастающееся многообразие научно-прикладных представлений о многофакторном и полипараметрическом явлении, которое называется образованием и которое представляется труднообозримым уже в настоящее время.

И стоит очень хорошо подумать на тему: с чего необходимо начинать при этом – с метаметодики или метатеории образования? Потому что, как подчеркивал Ж.-Ж. Руссо, самое трудное – это начало.

Завершая этот параграф, проведем аналогию (а точнее сказать – гомологию) с мыслью Нобелевского лауреата Шелтона Глэшоу: «Мы убеждены, что **мир познаваем, что существуют простые правила**, которым подчиняется **процесс развития материи** ... существуют некие вечные, объективные, социально-нейтральные и внеисторические **универсальные истины**...

Можно установить, что законы природы носят универсальный и неизменный характер, что они не ограждены извне, не могут быть нарушены и верифицируемы... (подчеркнуто нами – З.Т., Б.К.)» [130, с. 2].

Все это по гомологии можно сказать и о человеке, как субъект-объекте, наделенном разумом, и развивающейся материи определенного уровня ее организации. Остается **вопрос о соотношении** природного и социального, на волне проявления которого возникает и развивается интеллект, человеческий интеллект, – и не через **противопоставление**, а **благодаря интеграции** объективно-природных и социально-активных начал происходит и развивается то, что называется человеком, человеком обучаемым, воспитуемым, целенаправленно развиваемым. А в основе законов такого интегрированного реального процесса и соответствующего знания о нем лежат природно-объективные и социально-активные **истины**, имеющие объективно-субъективный и универсально-конкретный характер и относящиеся к материи определенного уровня развития, за которым мы признаем право называться человеком, развивающимся человеком.

Само **название области знаний** об этой природно-социальной материи – это вопрос вторичный, даже если суждено ей быть «метатеорией образования».

Поскольку, как показано выше, любая метатеория не может не соотноситься с некоторой предметной теорией, имеющей вполне **определенную общность**, то в случае с образованием, которое (по В.И. Вернадскому) должно быть устремлено на достижение статуса основы человеческой жизни, необходима теория (общая, универсальная), характеризующая **самые общие качества** процесса формирования личности, которые отображены в непротиворечивой системе самых общих концептуальных и парадигмальных образовательных установок.

Таких установок не может быть слишком много хотя бы потому, что они достаточно общие. Некоторые из них отнесены к продолжению этой главы, другие – к продолжению книги. Примерами названных образовательных факторов могут быть: объектные и субъектные основы образования, личностная ориентация и социализация, субъект-объектные и субъект-субъектные образовательные отношения, интеграция и дифференциация образования, политехнизация и гуманитаризация его, оздоравливающее и информационное образование, системное и структурно-функциональное проявления и т.д.

1.7. Объектные и субъектные аспекты общего образования

... весь исторический процесс следует рассматривать как образовательный, а образование – в качестве способа формирования человека внутри общества.

Б. Саймон

Целенаправленное развитие образования, связанное с развитием личности обучаемого и общественных процессов, предполагает глубокие знания и заинтересованное использование тех условий и сил (внешних и внутренних по отношению к образованию), которые могут и должны стать социально-личностной основой, а затем фактором культуры и даже механизмом полной и эффективной реализации потенциальных способностей личности, которые проявляются в социальных процессах.

А магистральное направление педагогической науки не может проходить в стороне от названных выше образовательных задач. Так должно быть еще и потому, что реальное историческое развитие общества и развитие человека внутри этого общества – процессы глубоко взаимосвязанные и в принципе неотделимые.

Всякая **биосоциальная система**, к каковым относятся и образование, имеет обусловленные **внешнюю и внутреннюю** среды, или, соответственно, **экзосреду и эндосреду**. А следовательно, развитие такой **базовой системы** зависит от **состояния ее производных систем-сред**, более того, – от **взаимоотношения** их и даже **потенциала** этого **взаимоотношения**.

Когда Н.Ф. Реймерс рассматривал экологию в качестве метаотрасли науки в целом, называя ее даже метанаукой [66, с. 283], то изучение **надсистемы** (внешней среды) биосоциальной системы он относил к экзоекологии [66, с. 14], а изучение **подсистемы** (внутренней среды) ее – к эндоекологии [66, с. 14]. Не менее важно подчеркнуть здесь, что взаимоотношения эндосреды и экзосреды базовой системы исследует именно экология.

Таким образом, если в качестве базовой экосоциальной системы рассматривается **образование**, то **характер взаимоотношений** внешней и внутренней сред его играет очень важную роль в понимании **природы отношений** образования с экзосредой и, в связи с этим, – **глубоких свойств и самого образования**.

К сожалению, исследователи и практики образования не проявляют, чаще всего, выраженного интереса к взаимоотношениям образования и его внешней среды, **теряя при этом огромный объем информации** об образовании и получая тем самым **неадекватные теории**, модели его. Такова плата за **игнорирование** общенаучных экологических принципов (неэкологизацию образования), которое тем более недопустимо, что **экология является метанаукой** (по Н.Ф. Реймерсу).

Таким образом, знание и эффективное использование возможностей, потенциала взаимоотношений образования и его надсистемы «природа – общество» является важнейшим условием целенаправленного развития и образования, и общества, и окружающей природы. Если мы говорим о **педагогических условиях**, то правомерным является вопрос о конкретной природе этих условий, относимых не только к внешнему, но еще и внутреннему по-

тенциалу определенной образовательной системы и даже к потенциалу отношений этой системы с надсистемой ее.

О **конкретности вида педагогических условий** (в широком их понимании) современные исследователи говорят очень мало и редко: наиболее четко его выразил в последние 50 лет К. Роджерс [67]. Хотя, учитывая взаимоотношения всех названных видов педагогических условий, обеспечивающих оптимальную деятельность определенной педагогической системы, необходимо иметь в виду те из этих условий, которые находятся именно в **активных отношениях**.

Можно привести немало логических аргументов и конкретных примеров устойчивого **дистанцирования современной отечественной** (во многом еще советской) **педагогике** от заведомо **демократической зарубежной педагогике**. Однако **основной вопрос аналитического сравнения** теории и практики этих педагогик заключается не столько в выяснении, какая из них лучше (в каком-то относительном смысле), или адекватнее, целесообразнее, но еще и состоятельнее в **дедуктивном** смысле, в описании онтологической сущности названных составляющих образования, интегрирующего обучение, воспитание и целенаправленное развитие и рассматриваемого в качестве биосоциального явления, которое изучается на протяжении многих веков и обуславливает проблемы, многие из которых так и не решены вплоть до XX века включительно. В качестве одного из таких примеров можно назвать проблему взаимосвязи биологического и социального в личности, называемую еще проблемой «природа – воспитание», которая стала весьма значимым внутренне-внешним условием развития образования.

Эта проблема и стала (сознательно или подсознательно) той основной осью, которая нацелена на взаимоотношения, взаимосвязь внутреннего и внешнего потенциала образования – в его развитии, которое называют еще изменением, обновлением, модернизацией, трансформацией, реформированием.

Реформирование общего образования во имя любых внешних целей подразумевает **преодоление некоторых стереотипов** его. Однако вне традиций и стереотипов (если такое в принципе возможно) **образование может превратиться в страшную разрушительную силу**, потому что его **основная функция заключается в обеспечении воспроизводства определенных социальных отношений**, нацеленных на решение перспективных задач общества.

Таким образом, образование в своем развитии должно, с одной стороны, **освобождаться** от консервативной преэминентности (недостаточной или, наоборот, излишне полной), от устаревающих этнических и социальных традиций, а с другой стороны, **ресурсно обеспечивать** объективно развивающееся общество, потому что формирование подрастающего человека обязано не только **поспевать** за развитием социальных отношений, но, более того, **упреждать** (в определенном смысле) эти отношения. Отмеченный парадокс **обозначает тонкую меру** между «консерватизмом» и «обновлением» образования – на этапах радикального трансформирования общества. Эта мера может быть определена на основе специального анализа развития общества и

образования. Однако, судя по затянувшейся в последние два десятилетия диссипативной реформе российского общества и образования, нет никакой уверенности, что в наше время такой анализ реально осуществляется на уровне конструктивной практики. И при этом нельзя исключить вовсе, что в теоретическом плане в этом направлении делается немало – пусть хотя бы в образовании, о чем свидетельствует объективно набирающий методологическую силу сравнительно-педагогический анализ, который особенно интенсивно развивается усилиями санкт-петербургской научно-педагогической школы. Игнорирование баланса, диалектического единства консерватизма и обновления образования ведет, как показывает теория и практика его, к разрушению диссипатирующего образования и маргинального общества, ибо диалектическая картина **коадаптивного развития** образования и общества неоднозначна, сложна и даже противоречива по своей природе, темпам, направлениям, потенциалу развития. Причем этот потенциал имеет по отношению к образованию как внутреннюю, так и внешнюю составляющие, первая из которых обуславливается самим образованием, как **динамической устойчивой системой**, наделенной равновесными отношениями внутренних и внешних свойств, а вторая составляющая определяется непосредственно **надсистемой** образования, в роли которого выступает в этом случае динамический социально-прикладной комплекс.

Избежать несбалансированного, невзаимосвязанного развития общества и образования можно только с учетом коадаптивной, скоординированной реализации внешнего и внутреннего потенциала образовательной системы. Методология, методика и механизмы коадаптивного развития образования и общества (независимо от уровня образовательной системы и вида образования) определяются, конечно же, на основе метатеории.

1.8. Развитие образования – как локальное явление и генезис

*Ты загадал все наперед,
Не выйдет ли наоборот?*

Р. Бернс

Российская практика образования показывает, что в теории и практике его может выйти и наоборот (прямо по Р. Бернсу), если **онтогенетическое, локальное** развитие не соотносится рационально с **филогенетическим, историческим** развитием био-эко-социальных систем. Та же практика убеждает, что **гораздо чаще и глубже** исследуется внешний потенциал развития образования, чем внутренний: первый – заметнее и парадоксальнее, т.е. легче ощутим, второй же – сущностнее и глубиннее, т.е. предполагает дополнительный **сравнительно-исторический** и одновременно онтогенетический анализ. В этом убеждает и многострадальная (особенно для России) проблема «природа – воспитание», не ставшая более доступной и легкой за вековую историю ее. А ведь степень ее практического решения во многом обуславливает успешность и эффективность общего образования.

Приведенная в эпиграфе к этому параграфу мысль Брайана Саймона ассоциируется с идеей В.И. Вернадского **об образовательном обществе**, о котором он говорил не однажды в будущем времени, **рассматривая образование как основу человеческой жизни** и тем самым **отводя образованию в современном обществе**, которое еще только **предстоит трансформировать в образовательное общество**, роль, исключительно важную. И это вполне естественно, потому что образование, будучи мощным фактором культуры, имеет огромный, практически неисчерпаемый потенциал развития и реализации возможностей личности.

Таким образом, Б. Саймон как бы **экстраполирует в историческое прошлое, т.е. назад**, идею В.И. Вернадского об образовательном обществе, которое великий россиянин соотносит прежде всего с весьма неблизким будущим, т.е. **экстраполирует вперед**.

При этом возникает **парадокс, который мы назовем здесь парадоксом Вернадского-Саймона**: с одной стороны, **образовательное общество не может быть создано только некими внешними по отношению к нему силами**, а с другой стороны, сам процесс формирования личности, как члена именно будущего образовательного общества, происходит **внутри современного общества**, не ставшего еще образовательным – в ожидаемом смысле этого слова. В этих условиях именно образование является основным способом формирования человека как личности, осознающего и реализующего себя (точнее, **должного осознавать и реализовывать**) в качестве носителя образования, ставшего основой человеческой жизни.

Обратимся, однако, еще раз к эпиграфу этого параграфа. С одной стороны, исторический процесс рекомендуется рассматривать как специальный случай образовательного процесса. И в этом есть большой смысл, если иметь в виду **экстраполяцию назад**, как идею В.И. Вернадского, спроецированную Б. Саймоном. А с другой стороны, образование-то является процессом формирования человека **внутри общества**, что вовсе не исключает еще и других способов, которые, по-Л.С. Выготскому, можно отнести к культурно-историческим явлениям. Это обстоятельство и вскрывает глубинную сущность парадокса Вернадского-Саймона, когда локальные по времени проявления образования в обществе интегрируются в исторический процесс, выходящий за пределы этого общества; и, наоборот, названный исторический процесс развития образования дифференцируется в личностно значимый локальный образовательный процесс.

Многие **трудности**, связанные с решением актуальных проблем современного образования, как раз и обуславливаются тем, что (как показывает анализ) при попытках **устранения их не учитывается парадокс Вернадского-Саймона**. А с него-то и надо бы начинать, имея в виду не только тактические, сегодняшние проблемы образования, но еще и стратегию развития его, как и самого обучаемого.

Между тем необходимо помнить, что именно противоречия (а следовательно, и парадоксы) являются, как следует из диалектики, источником развития. К числу таковых относится и парадокс Вернадского-Саймона, который, имея **системную** сущность, отображает реально существующие **проти-**

воречия между историческим и прогностическим, биологическим и социальным, объективным и субъективным, научным и прикладным аспектами образования. В противном случае и возникает все более осязаемая опасность, когда процесс неуправляемого реформирования, модернизации, обновления, трансформации образования может пойти по варианту, от которого предостерегал еще Р. Бернс:

Ты загадал все наперед,
Не выйдет ли наоборот?

Чтобы образование было по существу своему природосообразным [108], а не таким, как «загадал» его кто-то (на локальном или глобальном уровне структурирования), **необходимо**, во-первых, иметь **природосообразные стратегические ориентиры** его, при которых подрастающее поколение нацеливается на достижение физического, духовного и социального благополучия – в условиях соответствующей устойчиво развивающейся природно-социальной среды; во-вторых, предполагать формирование тактического, глубоко внутреннего потенциала его, обеспечивающего **природосообразное развитие личностей субъектов и объектов образования** – на основе достаточно широкого личностного многообразия, типологии и, как следствие, необходимого для этого вариативного образования; ну, а в-третьих, допускать неантагонистичность общества, как внешнего фактора образования, которое существует и коадаптивно развивается вместе с природой – на пути к ноосфере и к образовательному обществу; в-четвертых, целесообразен баланс, гомеостаз **внутреннего и внешнего** потенциалов общего образования – на основе стандартизированных природосообразных механизмов реализации этого гомеостаза.

Только такое общее образование, в которое интегрированы все виды специального образования и которое ориентировано на широкие способности, возможности, предрасположенности и особенности обучаемых, а также на исключение для педагогов распространенных в настоящее время негативных явлений **полураспада профессиональной готовности и выгорания личности** социального работника, способно в максимальной степени работать на будущую социализацию обучаемых.

Такое общее образование с названными свойствами только начинает (в соответствии с директивными документами) формироваться в России – в основном и в теоретическом плане. Тем самым приходит глубокое осознание перспектив общего образования, хотя практические механизмы либо неизвестны, либо еще не опробованы.

1.9. Вопросы, порожденные проблемами

*...образование находится на острие
социальной политики и практики.*

Б. Саймон

Множество актуальных образовательных проблем не только не сужается в процессе исторического развития, но, более того, неуклонно расширяется. Объясняется это, конечно же, не уменьшением исторических знаний о подрастающем человеке, а, наоборот, постоянным расширением и углублением их: воистину, нет предела познания не только мира, в котором живет человек, но еще и мира самого человека. Такое впечатление складывается на основе анализа кандидатских и докторских диссертаций педагогического содержания, в большинстве которых решаются проблемы (и только проблемы) – причем самые актуальные. По результатам математической обработки диссертационных экспериментов видно, что эффективность диссертательного поиска возрастает на многие десятки процентов – по сравнению с традиционной работой, а случается, что и в несколько раз. Все это сильно противоречит действительности: либо почему-то массово игнорируются прежние уникальные научные эксперименты, т.е. педагогическая наука работает впустую, либо неадекватным является численное оценивание эффективности педагогического эксперимента, либо с самой педагогической наукой происходит что-то крупно не так, либо даже имеют место комбинации из названных здесь вариантов. В любом случае стоит подумать, почему классики педагогики (от Я.А. Коменского до К. Роджерса) дружно избегали массовых обобщений количественных оценок – тем более не абсолютных, а относительных.

Однако оценка адекватности различных педагогических исследований – предмет отдельного обсуждения.

Здесь для нас важен другой вопрос, который заключается в следующем: сколько и каких необходимо создание различных теорий образования (с самыми высокими количественными показателями эффективности), чтобы в своей совокупности они могли бы обеспечить такое развитие детей, которое, с одной стороны, **соответствует** возможностям, особенностям, предрасположенностям, развивающимся интересам и способностям их, а с другой стороны, **формирует** последовательно и эффективно социальный статус у них, адекватный **комплексному потенциалу** каждой личности ребенка и **потребностям общества** в реализации этого потенциала.

На протяжении всего XX века в научных кругах биологов, психологов, медиков, педагогов, философов и даже юристов **очень энергично продолжалась дискуссия** по проблеме «природа – воспитание» или «наследственное и социальное», или «природная среда и среда социальная», которая оказала заметное влияние на развитие теории и практики образования – особенно отечественного. Потому что сущность этой дискуссии была обращена к выяснению роли наследственных и формируемых (воспитательных) факторов развития подрастающего человека. А в 1983 году по названной проблеме выступил даже лидер Советского Союза и КПСС, и обсуждению ее тем самым была придана, во-первых, **политическая и идеологическая направленность**, а во-вторых, **максимальная широта**. А началась эта компания с приходом в Россию советской власти. Так, еще Н.А. Семашко, бывший с 1918 по 1930 годы народным комиссаром здравоохранения, писал: «Решение вопроса о взаимоотношении между биологическим и социальным факторами ... является **лакмусовой бумажкой** (подчеркнуто нами – З.Т., Б.К.), опреде-

ляющей марксистскую или буржуазную постановку основных ... проблем» [72, с. 312].

Так и было в Советском Союзе. Невелики изменения и в наше время: задача по формированию личности россиянина рассматривается в основном и существенном в аспекте психологии, педагогики, политики, но не биологии и генетики; господствующая доктрина формирования подрастающего человека основывается до сих пор на примате воспитания...

В краткой ретроспекции вековой дискуссии невозможно отобразить все многообразие тенденций ее развития. Тем не менее некоторые обстоятельства все-таки отметим здесь, потому что смысл нашей статьи вовсе не в том, чтобы проанализировать дискуссию по проблеме, а в оценке влияния ее на российское общее образование – особенно нынешнее.

«... многое из того, что имело важное значение для развития советской психологии, было сделано еще до установления ... жесткого политического контроля... Одно из наиболее важных влияний на развитие советской психологии оказали работы Льва Семеновича Выготского...» [22, с. 173].

Обучая, воспитывая, целенаправленно развивая детей с индивидуальными возможностями, необходимо иметь в виду (прежде всего и именно) особенности высших корковых функций человека и локальные особенности мозга. Наиболее значительный вклад в развитие эпистемологии и гносеологии внесли Ж. Пиаже, Л.С. Выготский и У. Штерн – независимо от того, кто кого недооценивал, развивал и уточнял.

К сожалению, взаимосвязанные вопросы эпистемологии и гносеологии слабо используются в современной российской теории и практике образования, хотя могли бы играть незаменимую роль на самых ранних этапах воспитания ребенка, когда на уровне **воспитывающей компенсации**, а не только поздней **воспитывающей коррекции** можно (как показывает современный зарубежный опыт) сделать очень многое в плане социализации подрастающего человека. Сущность этого вопроса для педагога заключается, конечно, не только в развивающейся идее Пиаже-Выготского-Штерна, авторы которой критиковали, дополняли и подправляли друг друга в поисках оптимальной последовательности различных фаз речи и мышления.

Для педагогов больше важна безусловность фактов:

- существование **доинтеллектуальной и интеллектуальной речи**, а также **доречевого и речевого мышления** (по Ж. Пиаже);

- **различаются корни и характер самого развития по разным «кривым» мышления и речи**, которые в процессе роста ребенка могут «расходиться» и «сходиться», а затем снова разветвляться; существует **доречевая фаза в развитии интеллекта** и **доинтеллектуальная фаза в развитии речи** (по Л.С. Выготскому);

- решающую значимость играет момент, когда «кривые развития» мышления и речи пересекаются между собой в первый раз; с этим (по У. Штерну) **речь становится интеллектуальной, а мышление речевым**, т.е. ребенок начинает видеть **связь между словом и объектом**; таким образом У. Штерн заполняет брешь между биологическим и общественно-

историческим развитием, рассматривая само это **изменение в виде типа развития**;

- феноменальное воспитательное явление – «когда ребенок открывает для себя то, что каждый объект в окружающем его мире имеет свое название, имя, и то в этом открытии диалектически участвуют обе эти категории (мышление и язык); с этого момента мышление и язык перестают существовать отдельно друг от друга. «Интериализация» языка служит причиной того, что мысль начинает выражаться в форме внутренней речи; в свою очередь, влияние логики на развитие речи приводит к тому, что она становится все более связной и осмысленной» [22, с. 177].

Все это было понятно еще к 1962 году, но, к сожалению, не в нашем Отечестве.

Даже не возникает желания обсуждать что-то еще – полнее и глубже. Следуют только вопросы, много вопросов – и не столько к Л.С. Выготскому, сколько к себе как педагогу.

Однако, как быть при этом с известной формулой ортодоксального марксизма: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике!

Или как понимать в связи с вышесказанным познавательную линейную формулу: ощущение, восприятие, представление, понятие, мышление, умозаключение? Тем более, что те же ортодоксальные коммунисты, настаивая на примате воспитания перед наследственностью – в формировании человека нового социалистического, коммунистического типа, как бы забывали **основной лозунг** своей платформы – от каждого по способностям, каждому по труду, – который допускает, как минимум, **различие способностей** у разных людей, а как максимум, еще и **возможность развития у каждого обучаемого определенных унифицированных способностей** к труду – именно для человека единого нового типа.

И почему все-таки общая схема развития речи и мышления не используется в системе российского общего образования, хотя дошкольное образование вошло в него еще с 1995 года? Почему схема развития речи и мышления, предложенная Пиаже-Выготским-Штерном, не используется в дошкольном воспитании **детей с особенностями** (отклонениями) в развитии, хотя **специальные учреждения** разных типов входят в систему общего образования с 1997 года?

Наконец, почему, изучая образование, мы имеем в виду прежде всего образовательную **деятельность** и упускаем из виду образовательные **отношения**, хотя именно **соотношения** речи и мышления выдвигаются (как показано выше) на первое место в развитии подрастающего человека?

И так далее и тому подобное.

Эти вопросы мы задаем потому, что хорошо знаем положение дел в отечественных специальных учреждениях (особенно дошкольных), которые до сих пор не имеют ни образовательных стандартов, ни учебных планов, ни соответствующих программ и учебников, ни специальных образовательных технологий, глубоко доказательных и соответствующих особенностям детей разных типов.

Между тем дискуссия (явная или неявная) **о соотношении в образовании деятельностного и отношенческого** может и не рассматриваться в **принципиальном аспекте** (хотя содержательно она очень важна) – по следующим причинам:

- «отношение» является одной из основных философских категорий, которая не нуждается в **специальном** образовательном толковании (определении), потому что изначально **определяется на достаточно широком множестве** реальных и идеальных явлений; одним из элементов этого множества и является деятельность как вид активных отношений, имеющих свои характеристические признаки; к тому же частное (деятельность) не может рассматриваться вне общего (отношение);

- в образовании (теории и практике его) существует немало реальных явлений, которые, в их характеристике, **выходят за рамки деятельности, но являются выраженными отношениями**; к таким относятся, например, образовательные явления, описываемые взаимосвязанными понятиями «обучение» и «преподавание»; эта взаимосвязь может быть описана, представлена, как отношения второго порядка, приложенная к первичным видам деятельности ученика и учителя;

- достаточно глубокое изучение образовательных явлений, необходимое учителю, которое описывается с помощью понятий «отношение» и «деятельность», требует упреждающей дифференциации по специфическим видам (или, как говорят еще, классам); например, **воспитание может проявляться на самых ранних этапах развития человека** в аутических видах мышления и речи, которые, согласно Ж. Пиаже, Л.С. Выготскому и У. Штерну, **могут не обязательно пересекаться** и тем самым проявляются не в форме деятельности, но отношений; **а взаимосвязь аутических и социальных воспитательных явлений** является могучим движителем целенаправленного развития человека.

Нельзя не обратиться теперь к вопросу именно об образовательной, педагогической **деятельности**, которая нередко абсолютизируется в ущерб образовательным **отношениям**, и даже **интерактивной** образовательной деятельности.

В связи с ролью психологии в дискуссии по проблеме «природа – воспитание» и для педагогической теории и практики, нельзя не обратиться к исследованиям А.Н. Леонтьева, который на протяжении XX века почитался за крупнейшего психолога Советского Союза, обладавшего огромным влиянием и занимавшегося проблемами психологии поведения, а особенно деятельности, сознания, психики. Разделяя и пропагандируя перспективы и подходы К. Маркса к «конкретно-психологической теории сознания» [51 с. 23], А.Н. Леонтьев на протяжении всей своей творческой жизни говорил о «марксистской психологии» и «марксистско-ленинской методологии, позволяющей проникнуть в действительную природу психики, сознание человека.» [51, с. 4-5]. У него было немало предшественников и продолжателей. А в качестве главного предмета психологии, следуя Л. Фейербаху, он брал **человеческую деятельность**, а опирался на работы Н.Н. Ланге [47, с. 9-10], строя

свою собственную схему психологии, основанную именно на понятии **социальной деятельности**.

«Подчеркивая значение социальной деятельности для формирования поведения человека, Леонтьев одновременно отрицал «врожденность личности»... Концепция врожденного интеллекта была чужда Леонтьеву, также как и концепция врожденных, неизменных человеческих потребностей ... взгляды Леонтьева вполне совпадали с официально провозглашаемой концепцией воспитания «нового советского человека». В 70-х и начале 80-х годов взгляды Леонтьева начали подвергаться в Советском Союзе все возрастающей критике. Многие представители молодого поколения советских психологов рассматривали Леонтьева как марксистского догматика и даже сталиниста ... связи между генотипом и типом личности (например, преступным) – соображения, против которых Леонтьев всегда горячо протестовал. Интерпретация этих проблем Леонтьевым стала одним из вопросов, оказавшимся в центре дискуссии по проблеме «природа – воспитание», которая развернулась на страницах советских журналов по психологии, педагогике и философии...» [22, с. 215].

Полипредметная проблема «природа – воспитание» приобрела наибольшую остроту (особенно для педагогики) только в XX веке, хотя предыстория и история ее уходят в далекие времена Аристотеля (т.е. до нашей эры), когда многообразие человеческих знаний об окружающем мире вкладывалось в науку, называемую философией.

В науке подобное случалось нередко и это естественно, потому что развитие знаний происходит нелинейно (на основе общенаучного принципа дополнительности Н. Бора), как нелинейны сами процессы материального мира. Выдающимся примером тому (глубоко взаимосвязанным с обсуждаемой здесь проблемой «природа – воспитание») является общая **проблема происхождения жизни** (при великом многообразии различных теорий на эту тему): последний взлет гипотезы, а на самом деле «теории и практики» **самозарождения** живой клеточной материи приходится на середину XX века, когда внушительная фигура советской биологии – О.Л. Лепешинская представила «глубоко доказательные» и «практически проверенные» аргументы происхождения клеток из живой неклеточной материи.

Приведенным выше обзором мы, авторы этой книги, вовсе не хотели привлечь внимание читателей непосредственно к обсуждаемой проблеме генетического и воспитательного аспектов развития человека. Вопрос совершенно в другом – в ее приложении к теории и практике образования.

В философии многократно показано: сколь ни многообразны различные и даже полярные мнения по принципиальным вопросам теории и практики познания окружающего мира или отдельных его сторон, ни одно из них не может быть отвергнуто до тех пор, пока не доказана внутренняя или внешняя его неадекватность.

Во-вторых, разнообразие мнений по обсуждаемой здесь проблеме и широкая вариативность личностных особенностей детей не позволяют игнорировать в теории и практике образования безусловное значение взаимосвязи генетической и социальной предрасположенности их.

В-третьих, проведенный нами обзор педагогических диссертаций, защищенных в последние 20 лет, не позволяет судить об аргументах или контраргументах по особой значимости образовательной деятельности – по сравнению с образовательными отношениями.

В-четвертых, теория и практика образования вовсе не исключает приоритетной значимости в разных ситуациях образовательных **отношений** и образовательной **деятельности**, потому что отношения являются обобщениями деятельности. А это предполагает необходимость полного развития теории образовательных отношений, научные основы которой рассматриваются в главах 1 и 2 монографии [112] авторов этой книги.

В-пятых, многие отечественные педагоги (теоретики и практики общего образования), стоящие до сих пор на позициях А.Н. Леонтьева, либо просто не знают, либо, зная, игнорируют других исследователей образовательных отношений – не обязательно деятельностных. Такая позиция в любом случае не является научной и не способствует адекватному описанию сложных процессов и социальной действительности и тем более социальных отношений.

В-шестых, эффективное решение проблем общего образования не зависит в своей сущности не только от вида и принципов его, но радикально зависит от решения общенаучной проблемы «природа – воспитание». Именно поэтому теория и практика общего образования имеет важное значение для теории и практики специального образования, как и наоборот. Это обстоятельство и стало основанием для того, чтобы относить специальное образование к одному из видов общего образования, что и будет сделано в главе 6 этой книги.

1.10. Внешний потенциал как повод для поиска внутренних возможностей образования

... нам предлагают просто поверить в то, что замыслы по перестройке системы образования неизбежно сбываются... мы достаточно убедились в уязвимости этой точки зрения, тем более, что отдельные результаты оказались прямо противоположными ожидаемым.

Б. Саймон

Хотя развитие теоретических и практических разработок образования шло в XIX и XX веках не параллельными путями, их сравнительный анализ все-таки необходим хотя бы для выяснения динамики принципов универсальной теории общего образования. А эта непараллельность усугубляется еще и тем, что в разных странах образование развивалось разными темпами, которые обуславливались не только особенностями развития общества, но еще и национальными, социально-экономическими традициями этносов и

групп населения, а также определенным благополучием общества, групп и слоев населения.

1. Всегда стоял и, наверное, будет стоять (начиная с эпохи Я.А. Коменского – XVII век) вопрос о научных основах и способности образования повлиять на общество, изменить его – независимо от того, в чьем ведении оно находится, – центральном, местном, родовом, семейном, церкви, сверстников, личностном и т.д.; как всегда, наверное, будут существовать формальные, неформальные, зависимые и независимые формы обучения и воспитания, которые обеспечивают не только отдельным группам, слоям, личностям и целым поколениям специфическое и даже самостоятельное образование, но и сознательное стремление приблизить общество, окружающий мир к своим идеалам. Общее образование не сводится и не может сводиться к образованию школьному: именно поэтому в разные периоды развития общества та или иная форма образования играла определяющую роль по сравнению с другими формами его, например, в конце XVIII – начале XIX века в Англии самообразование выглядело предпочтительнее других форм образования.

Важно при этом подчеркнуть, во-первых, что менялось само понимание образования, и более того, оно не всегда соотносилось со школой, а во-вторых, названные выше тенденции развития образования носили, как правило, достаточно массовый характер, хотя речь шла о благополучии подрастающего поколения, которое понималось во вполне определенном смысле.

2. И тем не менее, развитие образования чаще всего основывалось не на науке об обучении, воспитании и далеко не всегда обеспечивало воспроизводство существующих социальных категорий, классов, групп [16]. Так, в начале XIX века торговая и промышленная буржуазия Англии сознательно поддерживала проведение многих образовательных реформ, которые были обусловлены прежде всего стремлением рабочего класса к политической и общественной самостоятельности.

3. Изменения организации, структуры, содержания и процесса образования в любом случае (вплоть до конца XIX века) обеспечивали сугубо одностороннюю направленность связи «преподавание – учение». Даже тогда, когда учитель в максимальной степени использовал индивидуальные формы работы с учащимися, связь учителя с учеником оставалась преимущественно дидактической [126]. Тем самым идея однонаправленности образования идет от самого Я.А. Коменского, а это не могло способствовать утверждению природосообразности образования, хотя именно Я.А. Коменский первым из педагогов-исследователей утверждал в науке об образовании идею природосообразности его.

Таким образом, вскрывается **противоречие** (парадокс) Я.А. Коменского: **организацию образования** он ориентировал прежде всего на дидактическую активность учителя, а **процесс образования** соотносил с явлением природосообразности, когда обучение строится по аналогии (гомологии) с обучением, распространенным в живой природе.

Возможно, это – всего лишь одно из многих противоречий, на пути исторического разрешения которых **возникает множество** теорий образования, которые не укладываются в общую универсальную теорию, и, тем самым, они все более обостряют проблему метатеории образования – особенно на фоне середины XX века, для которой характерен взрыв многообразия конкретных образовательных теорий.

4. Рассматривая образование как способ формирования человека внутри общества, теория образования не могла целенаправленно перейти к изучению **взаимодействия** образования и общества, а следовательно, и к переустройству самого понятия образования – в связи с многофакторным и многоструктурным изменением общества. Причем изменения в образовании связываются не только и не столько с социально-политическими процессами, сколько с тем, что обучение, воспитание и целенаправленное развитие подрастающего человека соотносится не с самим обществом, а с внешней экосоциальной средой, с которой человек **взаимодействует** (именно взаимодействует, а не действует на которую); но взаимодействие не исчерпывает все формы взаимосвязи человека и внешней среды. А от этого один шаг к **взаимоотношениям** обучаемого и внешней среды, под которой уже понимают не только общество, но взаимосвязь природы и общества. Произошло такое переосмысление в конце XIX века, когда экология стала утверждаться не только в науке, но и в практике отношений человека с окружающим миром. Таким образом, происходит спонтанная экологизация образования, хотя официально содержательная экологизация его произошла только в 60-е годы XX века, в конце которого Комиссия ООН, обследовавшая 20 стран, констатировала, что экология не стала основным обновляющим фактором образования, проявление которого ожидалось.

Ну, а без описания полной и непротиворечивой системы факторов, способных обновить образование, обеспечив его последовательную динамику, просто невозможно представить целенаправленное развитие образования. Пожалуй, в этом и кроется важнейшая причина тех многих неудач образовательных реформ, которые проводились в XX веке.

5. Проблема, которая последовательно дискутировалась на протяжении этого века и называлась «природа – воспитание», или «биология (генетика) – образование», или «человек – природная среда – социальная среда», или «эндосреда человека и экзосреда его», буквально перевернула процессы обучения, воспитания и целенаправленного развития, глубоко связав их с природным явлением научения и общенаучной системой знаний, названных экологией и обращенных к взаимоотношениям живого организма (человека и групп людей) с окружающей средой – в специальном и максимально широком ее понимании.

Это только на первый взгляд кажется, что **переход с позиций образовательной деятельности на позицию образовательных отношений** мало что меняет в самом существе образования. На самом деле изменения эти настолько радикальные, что непонимание этого, как и неумение построить теорию образования на основе категории «отношение», а не «деятельность», вызывает в равной степени неадекватность построенной теории и практики об-

разования. А основная причина этой неадекватности опять же заключается в том, что **деятельность не передает все многообразие взаимосвязей между субъектами образования**. В частности, на этой основе невозможно адекватно описать интерактивную образовательную взаимосвязь: она по силам лишь категории «отношение», когда отношения учителя и ученика это не субъект-объектная сугубо дидактическая деятельность, а субъект-субъектные отношения, свободные от дидактической зависимости и партнерские, равные.

Создается впечатление, что базовое педагогическое понятие «дидактика» и общенаучная категория «отношение» являются в приложении к педагогике или образованию взаимодополняемыми понятиями – по Н. Бору. Если это так, а для сомнений просто нет оснований в настоящее время, то универсальная теория образования или метатеория его должна быть дополнительной теорией по отношению к дидактике.

Итак, от общего – к частному, от синтеза – к анализу, от универсального – к определенному, от метатеории образования – к предметной теории – или наоборот? Вопрос так не должен ставиться ни вообще, ни по отношению к образованию, потому что названные тенденции дополняют друг друга, отмечают противоположные явления, в диалектическом единстве которых только и может существовать процесс познания – на всех этапах его развития. Центром таких парных отношений и деятельности является кора больших полушарий головного мозга, хотя осуществляются они именно в процессе и на основе общественно-производственной практики. А проявляются парные отношения в самых различных формах, являясь методами получения новых знаний.

Приведенные здесь парные принципы отрицания и дополнительности не только играют большую роль в науке – вообще, но, более того, не могут не приобрести важное значение в теории образования, а тем более, в метатеории его. К сожалению, ситуация с образованием весьма далека от теоретических и практических нужд его, что проявляется, в частности, в неизученности, а следовательно, и практической нереализованности образовательных процессов, целостных именно в двуединстве названных противоречивых принципов и тенденций их реализации, например, интегро-дифференцированное структурирование образования, субъект-субъектные и субъект-объектные образовательные отношения, метапредметность (универсальность) – частность (предметность) – специальность(ситуационность) практики и общность теории образования, гносеологичность – эпистемологичность образовательного познания, монизм (универсальность) – вариативность (альтернативность) образования и т.д.

Именно поэтому метатеория образования призвана сформировать то гносеологическое и эпистемологическое единство сущностных проявлений образования, которое способствует либо проявлению несостоятельности некоторых предметных теорий образования, либо выявлению их полноты и непротиворечивости, либо даже обнажению их взаимодополняемости. В любом случае метатеория образования выполняет незаменимую роль при наличии предметных образовательных теорий, а тем более при великом множестве их [10]. Ибо на основе метатеории образования создаются, с одной стороны,

универсальные дидактические основы теоретического осмысления разных видов образования, а с другой стороны, предметные образовательные науки выступают в роли различных интерпретаций метатеории образования.

Таким образом, если использовать известный общенаучный прием гомологии, то роль предметной теории образования при разработке метатеории его столь же велика, как и наоборот, т.е. предметная теория (или теории) образования и метатеория глубоко взаимосвязаны, взаимообусловлены и способствуют развитию друг друга.

Этим и определяется роль метатеории для образования – во всем многообразии его проявлений.

Значимость эта заключается в следующем.

6. Образование является нелинейным процессом и системой не только потому, что формула Л.С. Выготского – «воспитание идет вслед за обучением», – понимаемая слишком буквально, не характеризует его как непрерывный процесс. В самом деле, а что же идет потом, вслед за воспитанием? – Развитие! А вслед за развитием – обучение или опять воспитание?

Выход из этого противоречия видится в признании либо нелинейности образования, либо сущностного изменения самого образования – в зависимости от возраста и уровня развития ребенка [111].

Как выясняется, оба эти варианта имеют место в практике образования.

В самом деле, если иметь в виду, что образовательный процесс (т.е. обучение, воспитание и целенаправленное развитие) является непрерывным процессом и, все-таки, обучение упреждает воспитание, а воспитание – развитие, то непрерывность может быть обеспечена только в том случае, если за развитием (по закону отрицания отрицания) идет обучение, – но «другое» обучение, чем на прежнем этапе, – за которым следует «другое» воспитание и т.д.

Впрочем, лучше обратиться здесь к названной книге [111].

Таким образом, именно в **локальном варианте** развития образования формула Л.С. Выготского сокращается, а в **глобальном варианте** она характеризует непрерывность образования. И оба эти варианта дополняют друг друга.

Теперь по поводу изменения сущности обучения и воспитания – в связи с проблемой «природа – воспитание» и парадоксом Пиаже-Выготского Штерна, которые описаны выше.

Процессы развития речи и мышления имеют настолько сложную природу, что с возрастом меняется не только природа и характер их, но еще и взаимодействия, а следовательно, и взаимосвязь, которая является не непрерывной (как иногда понимают до сих пор), но именно разнохарактерной и дискретной.

Все это разнообразие и определяет потенциал изменения речи и мышления – порознь и во взаимосвязи – в процессе онтогенетического развития ребенка.

1.11. Жизнь торопит ли образование?

Без организованности и без присутствия духа чем более торопятся, тем менее продвигаются вперед.

П. Буаст

Главная задача образования – это обеспечение пяти качеств в человеке: любознательности, духа, не признающего поражения, настойчивости в достижении цели, готовности к самоотречению и, прежде всего, сострадания.

К. Хан

На протяжении почти пятнадцати лет практически не работает «Закон об образовании», не приняты и существуют только в проектах стандарты и базисные учебные планы, а также «Программа развития общего образования».

Исходя из темы этой главы и названных выше целевых установок, основной вопрос современного образования представляется теперь вовсе не в том, чтобы понять недостатки (возможные недостатки) названных выше документов, а в истинной причине (причинах) непринятия их.

Реальных внешних причин видится несколько.

Во-первых, реальный порядок разработки и утверждения отмеченных выше документов представляется совершенно другим, чем вышло на практике: сначала описывается сущность (концепция) современного общего образования (во всем многообразии его характеристических проявлений), затем моделируются разные базовые уровни и виды его, наконец, разрабатываются базовые стандарты образования и учебные планы – по названным уровням; и только потом следует принятие «Закона РФ об образовании», «Программы развития образования» и разработка необходимого федерального организационно-дидактического обеспечения. После этого могут быть выполнены и утверждены национально-региональные и школьные компоненты общего образования.

Во-вторых, до сих пор целостная система общего образования в России, предписанная «Законом РФ об образовании», входит в противоречие с реальным положением дел в этой системе, несмотря на развивающие этот закон приказы Министра образования, вышедшие уже после названного закона – за последние 15 лет. Именно в связи с этим возникает задача по поиску альтернативных форм российского общего образования.

В-третьих, **российское образование** входит некоторым образом в противоречие с западным образованием, основанном на **канонах западной педагогики**, а также на теории и практике – не обязательно дидактического образования, которые заметно отличаются от отечественных образцов. Более того, европейское общее образование, последовательно развивающее тради-

ции здоровьесбережения, здоровьесозидания, почему-то не могут поколебать **здоровьезатратные** традиции отечественного общего образования, несмотря даже на обязывающие приказы министра образования.

В-четвертых, вряд ли российскому общему образованию следует **вдруг и сразу** отказываться от многочисленных традиций отечественного образования, имеющего немало позитивного. Речь идет, прежде всего, об адекватной теории здоровьесозидющего образования, которая последовательно реализуется на основе приемлемого алгоритма. В настоящее же время имеются большие сомнения в следующем: каждый из отдельных разумных шагов реформирования общего образования не вызывает сомнений за последние 20 лет, но все они вместе никак не выстраиваются (в силу каких-то невообразимых обстоятельств) в целесообразную последовательность, оздоравливающую само образование, т.е. приводящую его в гармонию с окружающей природно-социальной средой. И это относится к таким шагам реализации обновляющим элементам общего образования, как Болонский процесс (Европейская зона высшего образования), школы укрепления здоровья, ЕГЭ, 12-летнее образование, информатизация и экологизация его, стандартизация, учебные планы, наконец, технологичность образования и методики, исключаящие перегрузку, здоровьезатратность образования и несбалансированность личностного и социального.

Тем самым практическое решение проблемы «природа – воспитание» все более отдаляется в отечественном образовании от **комплексных знаний** о человеке, которые особенно энергично развиваются в последние 30 лет и основываются на человековедении, биологии, этологии, генетике, психологии, экологии, валеологии, теории и практике образования и других науках, – в связи с интеграцией знаний о человеке, необходимой для того, чтобы знать человека во всех отношениях (по К.Д. Ушинскому).

Дискуссия по проблеме «природа – воспитание», как и положено глубокой и серьезной дискуссии, **больше ставит вопросов, чем отвечает на них**. На многие из возникших вопросов ответы так и не найдены до сих пор, потому что это требует **другого уровня знаний о человеке**, находящемся в состоянии обучения, воспитания и целенаправленного развития. Эти знания и можно было бы назвать метатеорией образования, исходя из самой сути «мета».

В настоящее время в образовании складывается двойственная ситуация: с одной стороны, оно должно быть направлено на наиболее полную реализацию потенциальных способностей личности, обусловленных прежде всего биологическими и генетическими особенностями ее, а с другой стороны, как показывает анализ, проведенный Б. Саймоном, «нельзя строить педагогическую теорию, исходя из теории индивидуальных различий. Создание эффективных педагогических средств станет возможным только в том случае, если за отправную точку принять противоположный тезис: у детей много общего, так как все они представители человеческого рода. На этой основе следует разработать общие принципы преподавания и уже тогда, выявив индивидуальные особенности ребенка, нужным образом корректировать подход

к его обучению» [70, с. 112]. Из этого замечания следуют три важных вывода:

- формируя конкретные образовательные системы, **необходимо исходить из общей, универсальной теории образования** (обучения, воспитания, целенаправленного развития) подрастающего человека, которая **обуславливается** прежде всего и в основном **достижениями в области высших форм научения** животных, сопоставимыми в последние три десятилетия с научной революцией [64, с. 4]; а затем уже эта универсальная теория обуславливается **природой именно самого человека** и допускает последующую типологическую или личностную вариативность его – в рамках основных и общих принципов этой теории;

- **эффективным** может быть только такое общее образование, которое ориентировано на особенности, возможности, предрасположенности обучаемого, и приобретающее тем самым **специальный вид общего образования**, т.е. становящееся **вариативным**, но не вариантным;

- общее образование (по самой сути своей и в связи с приведенным выше замечанием Б. Саймона) в принципе не может не быть **коррекционным**, или, по-другому, **если образование не является коррекционным, то оно и не образование вовсе**; эта установка (обстоятельство) является **чрезвычайно важной**, потому что в широко принятом **традиционном образовании коррекционность его соотносится лишь со специальным образованием** детей, имеющих выраженные отклонения в развитии.

Таким образом, вопрос вовсе не в том, какая образовательная теория красивее, лучше или правильнее, исходя из идеологических или политических предпосылок, т.е. не в выборе средств и методов образования – он заключается в **совместимости, адекватности**, сбалансированности природных возможностей обучаемого и образования, как процесса и системы, с одной стороны, и естественной природной среды, природного научения и предложений общества, с другой стороны.

Каждая идея проявляет себя (в зависимости от ситуации, с которой она сопряжена) как в позитивном, так и в негативном явлениях. Примером может служить общая **идея овладения знаниями**: в одних случаях она выступает как **двигатель прогресса**, науки и даже духовности, а в других, – как **фактор отрыва от духовности**, т.е. сциентизм.

Рассмотрим **взаимоотношения** антропологизма и сциентизма, которые конструктивны и полезны, но не обязательно взаимосвязаны: **антропологический принцип** предполагает рассмотрение человека через **призму объективных законов**, т.е. систему, в которой понятия переносятся на природу, общество и мышление, и **субъективный принцип** (или субъективизм) – это принцип социологии, который предполагает рассматривать того же человека **через призму личностных качеств** (волю, стремление, пристрастие и т.д.); а вместе с этим имеются в виду еще и понятия, которые субъективно описывают человека в процессе его развития, т.е. соотносят развитие общества с проявлением личностных, субъективных факторов.

Названные выше объективные и субъективные подходы к изучению реальных и идеальных явлений с большой силой и последовательностью

проявляют (должны проявлять) себя в **образовании как личностно-социальной системе**. А чтобы избежать теоретически и практически негативных проявлений этих принципов, или их неадекватности, или ошибок, необходимо исходить из того, что они должны использоваться не сами по себе, а во взаимосвязи и взаимодополняемости – в соответствии с общенаучным принципом дополнительности Н. Бора.

Именно поэтому изучение личностно-социальных систем (к типу которых относится и образование) возможно на основе либо только **объективных**, либо только **субъективных** законов, либо **взаимосвязи** тех и других. Последний случай (взаимосвязи!) **приводит рассмотрение системы к ее технологизации** – примером технологической системы является образование по Я.А. Коменскому, рассматривавшего его в аспекте и универсальной теории, и универсального искусства – одновременно.

Кстати, много позже Я.А. Коменского, говоря о педагогической антропологии, К.Д. Ушинский имел в виду прежде всего объективную сущность педагогики, но не субъективные ее проявления как качества субъектов образования.

И все-таки **без взаимосвязи** в теории и практике образования объективных и субъективных начал, антропологического и личностного, трудно избежать крайних, экстремальных суждений. Так, основываясь на принципах антропологизма в образовании, практически невозможно организовать достижение некоторых ценностей, целей, аттракции, технологичности, результата и т.д. – как это и происходит на практике. В большой степени негативизм приоритета **педагогической антропологии** (в строгом понимании этих слов) проявляется в принятии безусловности педагогической деятельности в ущерб педагогическим отношениям. И при этом незыблемым столпом **социальной деятельности** в процессе развития подрастающего человека в России был в XX веке А.Н. Леонтьев, усилиями которого (как показано выше) образовательная деятельность и стала показателем эффективности.

Однако повышению роли деятельности в образовании и даже только в воспитании способствовала в значительной степени именно **педагогическая антропология К.Д. Ушинского**, потому что, развивая ее, он выстраивал следующий **онтологический ряд**:

- педагогическая наука рассматривается в контексте всех других наук, «... в которых изучается телесная и душевная природа человека...» [115, с.22];
- в развитии человека решающая роль отводится исторической преемственности человеческих поколений;
- воспитание помогает новым поколениям идти по дороге в будущее, «... действуя заодно с другими общественными силами...» [114, с. 165], в которых, кстати, **можно увидеть и отношения** человека с окружающим миром; однако К.Д. Ушинский видел цель воспитания в формировании активной творческой личности, что предполагает и подготовку к труду, как высшей форме человеческой **деятельности**; более того, труд учащихся в школе, в различных его формах рассматривался в качестве важнейшего фактора

обучения, воспитания и целенаправленного развития подрастающего человека;

- в дидактике утверждается принцип **единства** обучения и воспитания, т.е. **воспитывающего обучения**; и здесь полезно вспомнить не только о принципе **развивающего обучения**, который изучался Л.С. Выготским, но и об уточнении его позиции последователями Л.С. Выготского, например, С.Л. Рубинштейна, который говорил о **единстве развития и обучения**, при котором «ребенок не развивается и воспитывается, а развивается, воспитываясь и обучаясь.» [68, с. 17].

Безусловная **взаимодополняемость** научно-прикладных принципов организации личностно-социальной системы (и в частности, образовательных систем) выполняет роль эффективных факторов **устранения** неестественной необходимости и даже «недостатков» в такой искусственной системе – на пути создания адекватной теории ее, универсальной теории или метатеории, используя логику современных представлений о «мета».

ГЛАВА 2

ПРИРОДОСООБРАЗНОСТЬ – ОСНОВНОЙ СТИМУЛ К ПОСТРОЕНИЮ МЕТАТЕОРИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

... следует все изучать не для школы, а для жизни, чтобы ничто по выходе из школы не улетало на ветер.

Чуждое есть то, что не свойственно натуре того или другого ученика.

Учитель есть помощник природы, а не ее владыка, ее образователь, а не преобразователь...

Под природой мы здесь разумеем ... первое и основное состояние, в которое нужно еще призвать нас, как к первоначалу.

Я.А. Коменский
(«Неправильное утверждение» –
Комментарий читателя на полях «Великой дидактики» Я.А. Коменского)

Современное обучение, воспитание и целенаправленное развитие (а в целом и образование) подрастающего человека не может не основываться на аналогии, принципе природосообразности с природным процессом научения. В противном случае образование станет просто личностно-разрушительным.

Следовательно, любая теория образования тоже не сможет не быть природосообразной. А вслед за этим и метатеория образования основывает свою универсальность именно на принципе природосообразности.

Эту главу мы и посвящаем прежде всего **природосообразности** образования, т.е. в конечном счете экологизации его – в широком понимании экологии. Это первично и крайне целесообразно при изучении и реализации любого образования потому, что исторически человек, как биосоциальный вид, развивался на основе его коадаптации с окружающей природой: в своей социализации человек все более целенаправленно воздействовал на нее, которая в свою очередь воздействовала на человека, меняясь под непосредственным и опосредованным влиянием его.

Однако эта глава посвящается еще и **социальности** образования, которая, с одной стороны, обуславливается обществом, в условиях которого оно реализуется, а с другой стороны, предопределяет само будущее развивающегося общества.

Взаимосвязь природосообразности и социальности образования не настолько очевидна, чтобы игнорировать дискуссию на тему «природа – воспитание», которая проходила на протяжении XX века. И при этом современная природа (как отмечал Д.С. Лихачев) социальна и является носителем культуры, а социальные системы могут быть природосообразными либо неприродосообразными. Причем именно природосообразность обеспечивает устойчивое развитие социальных систем и, в частности, образования.

Неприродосообразность общего образования, каковым оно стало в процессе исторического развития, стало предпосылкой здоровьезатратности его, наносящим большой ущерб не только нынешним поколениям, но и самому будущему человечеству.

Конечно, образование, как социальный (или по крайней мере – социализированный) процесс, представляется **искусственным**, т.е. **не существующим в природе** (неприродосообразным) явлением – в буквальном понимании природы и природности. И при этом искусственность названного вида служит предпосылкой к разрушению образования, за которым следует катастрофа общества и деградация членов его.

Тем самым, **первым фундаментальным качеством обучения, воспитания** (а следовательно, и образования) человека становится способность этих искусственных явлений к самосохранению – в их динамической устойчивости.

Чтобы иметь и развивать такое качество, образование должно строиться по вполне определенным принципам и законам, присущим естественным природным системам, которые (уже по природности своей) обладают динамической устойчивостью.

Тем самым обучение и воспитание человека (как искусственные процессы) не могут не строиться по естественным законам (или по аналогии, в соответствии с ними) **природного процесса научения**, происходящего в живой природе. Только в этом случае образование (как интегратор обучения, воспитания и целенаправленного развития человека) будет природосообразным, а следовательно, благополучным для человека, здоровьесберегающим и здоровьеразвивающим для самого человека и общества – во всем многообразии его проявлений.

Таким образом, изучение названных выше фундаментальных проблем образования, которые вписываются в метатеорию его, работает не столько на теорию, как таковую, но на само будущее общества. И этим уже оправдывается содержание настоящей главы и книги в целом.

2.1. Природность естественных систем и природосообразность искусственных систем

*Власть безграничная природы
Нам потому не тяжела,
Что чувство видимой свободы
Она живущему дала*

С. Маршак

Современная природа, а точнее, современные природные системы, находясь в глубокой взаимосвязи с антропными системами, испытывают глубокое влияние последних, а следовательно, проявляют социальные признаки. Более того, это явление стало основанием для того, чтобы говорить (по Д.С. Лихачеву) **о культурности и социальности природы**, о примате экологии над экономикой, т.е. **об экологике** (по Н.Ф. Реймерсу), о **доходности взаимоотношений человека и природы** (Н.Н. Моисеев), а также о **радикальном обновлении** самой экологической науки и мировоззрения – на основе **экологического императива**. Ибо в настоящее время, как показала экспертиза, проведенная по итогам XX века комиссией ООН, мировая экология имеет больше поражений, чем удач – причем не только на глобальном, но и локальных уровнях.

Всякая тема определяется сущностью понятий, которые используются при ее описании. А это соответствие определяет, в свою очередь, круг тех явлений, которые отображаются в соответствующих понятиях, и следовательно, в выбранной теме.

Именно поэтому многие важные так называемые экологические проблемы теряют свою великую значимость не только для отдельного человека, но и для «широких масс населения» и общества, а нередко даже и для профессионалов, находящихся на неэквивалентных позициях. Между тем, решить актуальные экологические проблемы, обращенные к взаимоотношениям человека с природой, к культуре, экономике, этносу, самому обществу и будущему человечества, можно только в том случае, если эти проблемы овладеют массовым сознанием.

Говоря о природе, имеют в виду (по В. Далю) врожденные качества, свойства, естественные состояния или наклонности, дарованные, сообщенные от природы и по существу, конкретному явлению, процессу при его создании, т.е. некоторыми обстоятельствами, в общем, «при-родах». Такие явления могут иметь (опять же по В. Далю) не только **естественную**, но еще и **абстрактную** и даже **духовную** сущность.

Хотя на практике, да и в биологической литературе, под природой понимают именно дикую природу (ее называют еще Природой-3); в широком смысле слова природа – это весь материально-энергетический мир Вселенной (Универсум Вселенной), который называют еще Природой-1, или вся совокупность природных и социальных условий, в которых живет человек и общество, т.е. Природа-2.

Природа, во всех ее проявлениях, является **объектом** изучения экологии, а вот **предметом** этой науки называют взаимоотношения живых элементов и их подсистем.

Такая широкая интерпретация природы и экологии породила глубокую взаимосвязь природных явлений с явлениями, имеющими социальную, экономическую, культурную, оздоровительную сущность, а вслед за этим и феномены эколого-экономической (эколономической) аттракций, а также эколого-валеологической, эколого-социальной и др. аттракций, которые интегрируют экологические знания с другими областями научных знаний, порождая тем самым научно-прикладные феномены. И тогда появляются монстры типа **здоровья (оздоровления) экономики, общества, поколения, человека, оздоровления природных систем** и т.д., хотя само понятие здоровья (оздоровления) изначально соотносится – согласно определению ВОЗ – именно с человеком.

В аспекте благополучия, здоровья и оздоровления следует рассматривать большинство экологических проблем вообще и регионов в особенности – в связи с их экологическим неблагополучием. К сожалению, на практике (да и в теории) это чаще всего не получается – именно потому, что, широко используя понятие здоровья (оздоровления), его понимают в узком смысле слова, приложенном только к человеку.

Развитие человека и общества ставится в настоящее время в зависимость **от сохранения природных систем**, которые, однако, в принципе не могут быть сохраненными, неизменными. Хотя человек заинтересован, наверное, в том, чтобы существовала биосфера, породившая его как биосоциальное существо. Однако человек изменяется в своем эволюционном развитии; тем самым, в процессе исторического развития своей социализацией он воздействует на свое природное окружение и даже (по В.И. Вернадскому) на биосферу – все больше изменяя их.

Построенные модели **развития биосферы** показывают, что в описанной ситуации природа, как таковая, выживет. Вероятно, сохранится и жизнь. Но крайне уязвимой при этом является среда, необходимая для жизни человека, а значит, уязвимым становится и сам человек. Эта среда – не только материальный, но и информационный источник жизни человека и общества.

Возникает научно-прикладная **проблема воспроизводства природы** того типа, который **благоприятен для человека**, т.е. **оптимален для воспроизводства самих людей**. Эта проблема порождает ряд принципиальных вопросов, как биосферного, так и местного (регионального) масштабов, которые несут в себе глубинные противоречия, требующие решения.

Одно из этих противоречий заключается в противостоянии идеи охраны, защиты природы и окружающей среды, с одной стороны, и идеи ее непрерывного развития – с другой. В самом деле, природные системы, как живые структуры определенного уровня, не могут, как и все живое, не рождаться, не развиваться, не переструктурироваться, трансформироваться. И при этом человек заинтересован в существовании того типа биосферы, который породил и обеспечивает развитие его. В аспекте **сохранения такого типа природы** (а не просто биосферы, как таковой) и происходит развитие био-

сферы, что зависит от законов природы, а не только от человека. Этот сложный и противоречивый процесс изменения-развития отображен в Экологическом манифесте: «Не природе нужна наша защита. Это нам необходимо ее покровительство: чистый воздух, чтобы дышать, кристальная вода, чтобы пить, вся Природа, чтобы жить. Она – Природа – была и всегда будет сильнее человека, ибо она его породила. Он лишь миг в ее жизни. Она же вечна и бесконечна. Человек для нее деталь. Она для него – все. А потому: не навреди!».

О том, в чем и как должна сохраняться и, наоборот, изменяться природа, говорят законы экологии, которые характеризуют развитие природы на разных уровнях организации ее, на которых, кстати, может меняться характер экологических законов или даже сами законы. А они-то и определяют характер деятельности человека. Важнейшие среди них имеют универсальные информационные, энергетические, экономические, культурные и потребительские, а также соответствующие природные свойства, качества.

Формированию региональной (в смысле Экологического манифеста) деятельности подрастающего человека – информационной, экономической, культурной и потребительской – должны быть посвящены **основные цели и задачи обучения, воспитания** и целенаправленного развития подрастающего человека. При том, что **жизнь всегда остается высшей ценностью** человеческого бытия. Названные идеалы, однако, не стали еще императивами становления человека.

Значит ли это, что о природе не нужно заботиться? Да и на каком уровне организации ее и в каком смысле должно быть это явление?

Говоря о защите природы, мы как бы имеем в виду, что есть от кого защищать природу: наверное, от человека – самого высокоразвитого, но далеко не всегда рационального существа. Но ведь **первична на Земле жизнь** (во всем многообразии ее проявлений), а также взаимосвязь видов живых организмов. Ну, а противоборство и защита живого – вторично. Тогда что значит защищать реки от разливов и наводнений, леса – от пожаров и вредителей, лесистые склоны гор от вулканической деятельности и т.д.? При том, что природные системы обладают великой способностью к устойчивому развитию, самоочищению, самоорганизации. Нужно только дать природе возможность проявить себя в этом, не мешая и не препятствуя ей.

В настоящее время 98% используемого природного вещества выбрасывается в отходы; а потребляется, таким образом, не более 2% его. И все это происходит потому, что человеку неведомы многие химические реакции, происходящие в живой клетке, и свойства веществ, которыми богата природа.

Так что же, будем беречь эти вещества и устраняться от изучения природных явлений? Нет, конечно же! Однако только **познание** может привести к тому злу, которое называется сциентизмом, абсолютизирующим познание. Поэтому-то познание, а тем более потребление должно быть упреждено перцептивной, чувственной деятельностью человека. Названное здесь вовсе не означает, что так оно и есть в действительности, т.е. в самой деятельности человека – во всем многообразии ее проявлений.

Рационализация использования природы, а также разнообразных взаимоотношений человека с ней вовсе не может стоять в стороне от современной экологической науки. Это подчеркивали еще более 20 лет назад классики современной экологии, которые описали основные законы этой науки, Н.Ф. Реймерс, Н.Н. Моисеев и другие.

Таким образом, **будущее отношений человека с окружающей природой должно быть устремлено к разрешению противоречий между этим «должно быть» и «есть на самом деле».** А касаются эти противоречия, во-первых, самого **осмысления** (если угодно, **теории**) экологических взаимосвязей, существующих в материальной природе, во-вторых, формирования **рациональных взаимоотношений** (во всем многообразии их проявлений) человека с окружающим миром, и в-третьих, целесообразной **потребительской деятельности** человека.

Ни один из названных факторов пока что не реализуется – в адекватном его понимании, несмотря на многочисленные и разнообразные усилия общества и цивилизации в целом.

Даже сама жизнь не стала для человека основной ценностью и смыслом его бытия, а вслед за этим и реальные природные явления не получили реального отображения не только в знаниях человека, но и в чувствах его. Все это чревато не только катастрофическими последствиями, обусловленными нерациональным использованием природного вещества (о чем говорилось выше), но и самым весьма поверхностным пониманием глубинной сущности природных явлений, духовного общения с ней. Исследования макросоциолога П. Сорокина вскрыли причины этих явлений.

Приведем здесь наиболее часто встречающееся непонимание самой методологической базы живых систем. В основе природных явлений все еще видится **второе начало термодинамики**. Между тем как оно, являясь абстрагированием действительности, соотносится с замкнутыми детерминированными системами, любое изменение структуры (организации) которых имеет определенную направленность. Однако самоорганизация систем (в том числе и живых) основывается на **внутренних** взаимодействиях, или перестройке их, под влиянием «нецеленаправленных» **внешних** воздействий. В результате и внутренние взаимодействия (под влиянием внешних воздействий) начинают носить **стохастический характер**, т.е. сторонний наблюдатель рассматривает преимущественно процессы, обусловленные не только внутренними взаимосвязями, но одновременно и внешними воздействиями.

Появляется несколько вариантов исключения, или устранения этого противоречия: если мы **изучаем внутреннюю природу системных взаимосвязей**, мы чрезвычайно идеализируем детерминированную, термодинамическую познавательную, научную модель ее; если **параллельно рассматриваются внешние стохастические воздействия** на нее, то и внутренние взаимосвязи этой системы становятся стохастическими, недетерминированными; ну, а если, в силу стохастичности внутренних причин, мы **пренебрегаем воздействием процессов**, протекающих в самоорганизующих системах, но как бы исключенных из структуры системы, исчезает само различие между открытыми и замкнутыми системами.

Такое многообразие принципиально различных подходов к изучению природных систем и взаимосвязей человека с ними создает **феномен неопределенности** или **дополнительности** различных научных теорий и практической деятельности. Выбор наиболее подходящей из них (с учетом конкретной ситуации) – удел методологии общеэкологических и специальных знаний, но никак не бытового осмысления жизни.

И это важно и для исследователя, и для практика, и для учителя, и для подрастающего человека.

2.2. Образование как природо-природосообразная система

В такой век, как наш, когда утерян смысл существования, образование, вместо передачи традиций и знаний, должно быть направлено в первую очередь на возвышение и очищение сознания человека.

В. Франкл

Принадлежать к области познания и относиться к сфере самой человеческой деятельности может явление, существующее в **материальной** или **идеальной** природе, т.е. созданное спонтанно самой естественной природой или социальным (социализированным) существом, каким является человек.

Естественные явления возникают, развиваются и разрушаются, подчиняясь законам, сущность которых не зависит от воли человека. **Искусственные явления** (к числу которых относится, например, общество, обучение, воспитания и, в целом, образование) потому и называются таковыми, т.е. сделанными **наподобие настоящего, природного**, что создаются человеком или с участием его; а потому и принципы создания его являются антропными, природосообразными. Сами понятия – «природное» и «природосообразное» – обусловлены именно сущностью рассматриваемого явления: ведь «природное» означает **принадлежность** естественному явлению, т.е. естественному проявлению самой природы, а «природосообразное» – это **подобное, аналогичное** природе, что можно сказать только об **искусственном** предмете, событии, явлении, например, антропном.

Имеет смысл и переходная форма обсуждаемого словообразования – природно-природосообразная система – для обозначения комбинации, когда естественная, природная система дополняется антропной, искусственной системой.

И чем **сложнее** антропные явления, тем более неприродосообразными, т.е. противоречащими природе являются они.

Выход из этого противоречия должен быть подчинен следующим правилам:

- В разнохарактерной и разномасштабной деятельности человека различаются **процессы открытия** (т.е. постижения того, что реально существует

ет в природе) и **процессы изобретения** (т.е. создания того, чего в природе без сознательного участия людей просто не может быть).

- Предметы и процессы, изобретенные человеком, являются в большей или меньшей степени (как искусственные по своему характеру) **неприродосообразными**.

- Поскольку процессы, искусственно созданные человеком, призваны **обеспечивать физические и духовные потребности человека**, они обязаны «вписываться» в окружающий его материальный и духовный мир, т.е. не должны разрушать его, подчиняясь принципам **подобия, аналогии, гомологии и изоморфизма** с законами самой природы. В противном случае искусственные создания человека поставят под угрозу непредсказуемого разрушения не только антропные предметы и процессы, но и сам окружающий человека мир.

- Создание человеком искусственных предметов, процессов должно упреждаться разработкой и эффективной реализацией соответствующих **принципов природосообразности**, которые **согласуются с законами природности**.

Сама история человечества показывает, что успех **развития знаний**, а также **разработки** пионерских технических приспособлений и **развития** духовности, искусства, образования, общества и научно-технического прогресса обеспечивается во многом именно за счет природосообразности. Особенно проявилось это в развитии искусства в эпоху Возрождения и образования в период деятельности Я.А. Коменского, а также на последующем этапе научно-технической революции. Однако с развитием общества усугубляются и проблемы противоположного толка, т.е. неприродосообразности: и в большей степени это относится к явлениям социальной природы.

А поскольку **объектом исследования**, представленного в этой книге, является социальный процесс образования, а **предметом исследования** – метатеория его (т.е. явления сугубо искусственные), мы будем исходить из принципа природосообразности образования, который принадлежит Я.А. Коменскому и основывается на гомологии, изоморфизме **социальных процессов обучения и воспитания**, с одной стороны, и **природного процесса научения**, характерного именно для живой (а возможно, и неживой) природы в целом. Тем самым природосообразное обучение (образование) должно иметь природно-природосообразную сущность.

В XIX и XX веках разработано множество теоретических и, соответственно, практических **систем образования**, каждая из которых далеко не всегда обуславливается гомологией с теорией и практикой **научения**, потому что, во-первых, именно проблема **здоровьезатратности и неприродосообразности** образования приобрела особую значимость и актуальность в России в XX веке, когда сопоставление **обучения** человека и **научения** в живой природе считалось в «советской педагогике» не более чем приверженностью к западным педагогическим идеалам; во-вторых, само научение достаточно глубоко и содержательно было изучено лишь в последние 30 лет, наконец, в-третьих, **теория природосообразного общего образования и здоровьеразвивающей образовательной среды** начали развиваться только в последнее

десятилетие, а **практика природосообразности** имеет больше негативный опыт, чем позитивный.

Вряд ли имеет право на существование **специальная теория природосообразности образования** хотя бы по той причине, что разработка теории неприродосообразного образования теряет всякий смысл из-за отсутствия целевой установки на неприродосообразность. Целесообразной может быть только задача **трансформации** спонтанно установившегося неприродосообразного образования в образование природосообразное, или содействующее оздоровлению, здоровью.

Таким образом возникает необходимость в разработке **общей теории обучения** «всех всему» (как отмечал еще Я.А. Коменский), потому что существует немало реальных и самых общих аспектов образования (наподобие **природосообразного** образования, или **развивающего** обучения), которые не могут быть проигнорированы ни в какой **частной теории**, например, в политехническом и гуманитарном, дифференцированном и интегрированном, предметном и личностно-ориентированном образовании и т.д.

Целесообразно разрабатывать не только **специальные, частные теории** образования, но и **общую теорию** его в виде **метатеории**, которая позволяет сравнивать теории первого типа, устанавливая их эквивалентность или отсутствие ее, т.е. наличие дополняемости частных теорий.

Теоретики и практики образования, а также международные, правительственные и общественные структуры заметно озабочены в последние 20 лет проблемами радикального обновления образования. Идет интенсивный поиск механизмов такой динамики. И тем не менее реальные достижения в этой области связаны не с настоящим, а с будущим, причем, не самым близким.

В настоящей работе показано, что образовательные, экологические и оздоровительные идеи, явления и механизмы не только существенно взаимосвязаны, но имеют взаимообусловленные признаки. А это тем более важно, что аналогичные и гомологичные проблемы из этих областей бывают разработаны в разной степени и потому экстраполяция их из области более изученной в менее изученную может подсказать методологию эффективного решения гомологической задачи в области, изученной в меньшей степени.

Именно поэтому тема этой главы включает понятия «образование», «экология» и «здоровье». Возникает, однако, вопрос: насколько естественно такое сопряжение?

Сейчас в науке и на практике широко используются понятия: «оздоровление ученика», «оздоровление образования», «оздоровление природных систем», «оздоровление экономики», «здоровье нации», «здоровье общества», «здоровье поколения» и т.д. Их использование должно быть обусловлено смыслом слова «здоровье», которое в классическом понимании определено в Уставе ВОЗ, принятом в 1948 году, и применимо только к человеку, а в широком смысле используется с конца 70-х годов XX века.

С тех пор были описаны расширенные представления о здоровье, применимые к любой динамической системе, устойчивость которой обусловлена балансом, равновесием эндосреды и экзосреды ее. Уже при этом проявляется

связь здоровья со средой, более того, с двумя конкретными видами ее – внешней и внутренней средой – по отношению к конкретной системе.

Когда речь идет об образовании, имеется в виду именно динамическая система, которая проявляется в виде **отношений** между людьми, находящимися в состоянии обучения, воспитания, целенаправленного развития, и некоторой средой, которая называется образовательной. И при этом здоровье (в любом его понимании) имеет непосредственное отношение к экологии, ибо, как известно, во-первых, экология изучает взаимоотношения живых организмов (их групп) с окружающей средой, а во-вторых, достоверно установлено, что именно современное образование (т.е. и образовательная среда) является для ученика одним из самых здоровьезатратных факторов. Именно в связи с этим целесообразно не добавлять количество уроков (например, физкультуры), но уменьшать количество уроков в целом, что явно недопустимо в силу того, что объем информации, подлежащей усвоению, удваивается каждые 5 лет.

В этом случае обнаруживается, что образование является мощным здоровьезатратным фактором, ведущим обучаемого по ступенькам – «обучение – воспитание – целенаправленное развитие». Однако отсутствие целостного сбалансированного отношения к этому процессу и ведет обучаемого прежде всего к неприродосообразному развитию, наряду с другими факторами здоровьезатратности (по жизни человека): экологией, медицинским обслуживанием, питанием, образом жизни и даже, как ни покажется странным, жизненной мотивацией и т.д. Не учитывая все эти условия вряд ли можно сформировать целенаправленный природосообразный процесс развития.

И вот почему.

Валеологический анализ, проведенный в середине 90-х годов XX века ленинградскими последователями И.И. Брехмана, показал, что основная причина **короткоживущих** сибирских популяций (продолжительность жизни членов которых не превышает 40 лет) и **патологическая** пораженность здоровья учащихся имеет одни и те же основные причины: деформация мотивационной и смысловой сфер поведения; психический дискомфорт, доходящий до фрустрации; сильное переутомление; отсутствие оптимальных для человека биологических, природных и социальных условий; нерациональный образ жизни, в который составной частью входят элементы неспецифической профилактики болезней и вредных привычек; неэффективная специфическая профилактика.

Устранение или нейтрализация этих причин обусловлена во многом системой обучения, воспитания и целенаправленного развития личности, которые интегрированы в целостный процесс образования – природосообразный или неприродосообразный. Собственно, с понимания и формирования сущности названных искусственных явлений и начинается здоровьесбережение, здоровьеразвитие, здоровьесозидание человека, поколения, этноса, общества и т.д.

Существует множество описаний названных выше понятий, но сущность их относительно вторична, а вот первичны именно те реальные педаго-

гические процессы, на основе которых и формируется личность как био-эко-социальная целостность.

Обратимся к био-эко-социальным явлениям, через приобщение к которым человек и приобретает соответствующую личностную сущность.

От рождения постепенно погружается он в комплексный процесс образования, который интегрирует обучение, воспитание и развитие, онтогенетическая взаимосвязь которых изучена и описана Ж. Пиаже, Л.С. Выготским и У. Штерном. Причем эффективно строить **обучение** возможно только тогда, если оно основывается на общих принципах научения, присущих высокоорганизованным живым существам, и представляет собой целесообразный процесс формирования системных знаний, умений и навыков.

Собственно, на основе обучения и формируются комплексные качества, отличающие одного человека от другого – в силу различных природных предрасположенностей, наследственности. Процесс формирования таких качеств и обозначается терминологически как «**воспитание**».

Наконец, наступает этап в развитии человека, который характеризуется социально-генетическим **закреплением** комплексных качеств, сформированных на основе упреждающего обучения и воспитания.

В результате и в итоге такой трехходовой комбинации и получается именно интегрированный сложный процесс образования, который является, вообще говоря, нелинейным процессом, включающим, как отмечали преемники Я.А. Коменского, не только развивающее обучение, но еще и воспитывающее обучение, обучающее воспитание и даже развивающее воспитание.

Проводимый и продолжаемый далее **обзор** понятий делается здесь только потому, что без него невозможно изучать тему, обозначенную в названии этой работы: ведь, во-первых, в известных научных публикациях приводятся нередко различные ситуационные определения – с использованием только одних и тех же терминов, а во-вторых, все равно это необходимо делать, ибо проблема метатеории образования назрела давно и метаязык ее необходимо формировать конструктивно, как делается это для других предметных теорий.

Именно в связи с этим обратимся к характеристике личности.

Если исходить из того, что каждый человек имеет выраженные комплексные признаки, которые определяют типологическую интегрированную характеристику его, то необходимо сформировать устойчивую систему их. Среди многих известных понятий, характеризующих такую устойчивость, выберем то, которое в большей степени соответствует метатеории образования и обозначается термином «личность».

Личностью называется особый вид организации биологических, психологических и социальных характеристик, который определяет своеобразие, специфику, особенность человека.

Рассмотрение элементов личности, определенной таким образом, имеет самое прямое отношение к вариативному образованию, без учета которого оно не может быть ни природосообразным, ни здоровьесберегающим. Без этого невозможно изучать и психосоматические расстройства, особенности личности, и вообще проблему «природа – воспитание», в решение которой

непосредственно были погружены многие ученые на протяжении как минимум двух последних веков. А в наше время соотносится с ней частная проблема неприродосообразности, здоровьезатратности образования подрастающего человека.

Возьмем на себя смелость утверждать, что среди многих причин здоровьезатратности современного общего образования находится и массовая **недооценка образовательных отношений** – за счет идеализации и переоценки образовательной деятельности. Это негативное явление относится к сфере теории и практики российского образования, но именно в связи с названной выше проблемой «природа – воспитание». Сразу подчеркнем, вопрос не ставится так: или деятельность, или отношения. Ведь философия (во многих своих течениях и даже диалектического материализма) ставила вопрос по-другому: если «отношение» – философская категория, то «деятельность» – специальный вид его. Тем самым, понятие «отношение» является родовым по отношению к понятию «деятельность». Те же философы подчеркивают (в силу вышесказанного), что **взаимосвязь** человека с окружающим миром, окружающей средой **не исчерпывается** только деятельностью, но описывается полно и непротиворечиво понятием «отношение».

Итак, если иметь в виду специфический **вид окружающей среды**, который называется **образовательной средой**, то взаимосвязь обучаемого с ней, характеризуется не столько понятием «образовательная деятельность», но «образовательные отношения».

Возможно, **выход теоретиков и практиков образования в сферу отношений позволит решить многие из трудноподдающихся анализу современных проблем образования.**

Поскольку советская педагогика прочно сидит в сознании многих современных российских исследователей образования, завершим эти рассуждения одной из наглядных характеристик концепции деятельности, более того, социальной (образовательной) деятельности, которая оказывала решающее влияние на формирование личности «молодого строителя коммунизма». Так оно было принято в отечественной педагогике XX века в соответствии с марксистско-ленинской философией.

Пример. Ребенок в различных игровых ситуациях может рассматривать один и тот же предмет (например, палочку) либо как лошадку, либо как куклу, либо даже как шпагу. И зависит это назначение палочки не от внешнего сходства, или внешних факторов, а от тех **специальных отношений**, в которые ребенок помещает этот предмет.

Таким образом, представления ребенка об окружающей среде и благополучии обучаемого могут радикально влиять на характер образования как искусственного явления, созданного человеком. Эти знания могут выполнять важную функцию модернизации образования в целом.

Современное общее образование признано учеными и практиками в качестве одного из **основных факторов здоровьезатратности** развития человека. Основной причиной этого негативного качества образования является изначальная **неприродосообразность** его, которая, как показывает история развития человека и воспитания его, усугублялась в процессе историче-

ского развития социализации. При этом природосообразность приобретала вторичные социальные признаки, которые, накладываясь на признаки первичной природосообразности, способствовали формированию противоречий между биологической и социальной сущностью человека.

Вместе с историческим развитием человека развивалось и понятие о природосообразности, которое все больше обращалось не только к биологической, но и к социальной сущности его.

Таким образом, безусловным фактором устранения современной неприродосообразности образования является такое технологическое обеспечение его, которое будет адекватно биосоциальной сущности подрастающего человека.

Для практического решения этой задачи необходимо знать основные тенденции исторического развития природосообразности или неприродосообразности обучения, воспитания и целенаправленного развития подрастающего человека. Именно эти знания помогут сформировать эффективный механизм современного природосообразного, а значит, здоровьесберегающего общего образования.

Многовековая история общего образования определяет тенденцию возрастания здоровьезатратности его, которая все более усугубляется в негативности своей и увеличивается в масштабах. При том, что, несмотря на достаточно широкий и многоплановый поиск путей радикального обновления общего образования, который ведется и в отечественном, и в зарубежном образовании, преодолеть неприродосообразность, а следовательно, здоровьезатратность массового общего образования пока не удается.

Развитие общего образования – процесс нелинейный, что показано в работах, например, В.П. Казначеева и А.И. Субетто. Сам по себе этот факт является ожидаемым – в аспекте самой онтологической сущности развития природных и социальных (а в целом – материальных) систем и находит отражение в философии диалектического материализма; и тем не менее он нередко игнорируется при изучении исторического развития образования.

Именно такое не линейное, но спиральное историческое развитие общего образования позволяет сделать вывод о том, что не существует «однородных» исторических этапов развития образования, для которых было бы характерно проявление признаков только природосообразности или только неприродосообразности его. На каждом из таких этапов проявляются и те и другие признаки, но при этом необходимо иметь в виду, что, во-первых, возможны различные соотношения между ними, а, во-вторых, в связи с естественным историческим развитием общества и образования, неизбежно происходит развитие самих понятий «природосообразность» и «неприродосообразность».

Подавляющее усиление (на каком-то этапе исторического развития образования) признаков природосообразности может и должно приводить к позитивному феномену здоровьесберегающего и даже здоровьеразвивающего образования, а относительное усиление признаков неприродосообразности может привести к появлению негативного феномена здоровьезатратного и даже здоровьеразрушающего образования. Возможен, как показал анализ, и

третий вариант, когда признаки природосообразности и неприродосообразности образования находятся в состоянии динамического равновесия, – это характерно для переходных этапов от природосообразного к неприродосообразному образованию или наоборот, и они бывают относительно непродолжительными.

Изучая основные тенденции и периоды развития природосообразности (неприродосообразности) образования, необходимо также учитывать, что существует два типа природосообразности: исторический (филогенетический) и ситуационный (онтогенетический), а многоплановость толкования понимания природосообразности на каждом этапе развития человека может обуславливаться естественной природой – природой самого человека, групп людей (этноса, общества и т.д.) и естественно-социальной природой окружающей среды, которая имеет естественную и социальную (искусственную) составляющие.

Исторический и онтологический аспекты природосообразности находятся в развитии и гомологии (непрямой аналогии). Так что **развивается и само явление, и представление о нем, и дедуктивная теория, и причины отхода от природосообразности**. Более того, на разных этапах развития человечества не могут не меняться **представления об историческом и онтологическом, т.е. и о самом объекте природосообразности**.

Вопрос о природосообразности общего образования, относящийся к универсальной науке и универсальному искусству формирования личности, был поставлен и решался Я.А. Коменским почти 350 лет тому назад, конечно же, в понимании природосообразности того времени.

Однако с самого начала становления человеческого рода, т.е. с колебательных цивилизаций его, а тем более – в последующие периоды социализации общества – появился и последовательно развивается вопрос об обучении и воспитании подрастающего человека в соответствии с представлениями об окружающей (образовательной) среде на соответствующих исторических этапах (среде природно-социализированной, искусственно-социализированной и даже природной, окультуренной).

При этом чрезвычайно важной представляется задача отслеживания и описания динамики природосообразного образования, – в связи со все повышающейся ролью природосообразности общего образования в развитии подрастающего человека, а также целым рядом актуальных проблем здоровьесберегающего развития его – особенно на ранних этапах онтогенетического становления его.

Социализация людей на ранних этапах развития человеческого общества, развитие общественного сознания не могли не влиять на процесс обучения и воспитания подрастающего человека, который все более социализировался, а потому все менее соответствовал живой природе, т.е. становился неприродосообразным. Следовательно, неминуемо ожидаемым становился тот «исторический момент», когда неприродосообразность обучения, воспитания подрастающего человека проявлялась все ощутимей, заметней, а затем приобретала качества, которые терминологически можно обозначить как здоровьезатратность, здоровьеразрушение.

В связи с этим становится очевидной тенденция, согласно которой генезис природосообразности, или наоборот, неприродосообразности воспитания подрастающего человека приобретает выраженную направленность – от естественной природосообразности онтогенеза ребенка и окружающей его среды – к неприродосообразности индивидуального развития его и все большей социализации окружающего мира, т.е. личностная неприродосообразность становится следствием все увеличивающейся социализации общества.

Это – общая тенденция исторического развития человека и человечества, и ее следует рассматривать в качестве самой большой платы за социализацию. А чтобы определить, какие факторы социального бытия человека и в какой последовательности по степени влияния на человека определяют неприродосообразность его индивидуального развития, необходимо изучение исторического процесса усугубления и развития неприродосообразности развития человека. Тем более, что в настоящее время процессы обучения, воспитания и развития стали настолько сильно социализированы, что максимально проявляется не только их неприродосообразность, но, более того, здоровьезатратность и здоровьеразрушение образования, которые стали основными факторами массовых хронических заболеваний подрастающего поколения.

Несмотря на как будто бы широкое организационное обеспечение оздоровительного процесса населения России, успехи достигаются не столь внушительные, как это планируется. Судить об этом можно по результатам масштабных диагностик и обсуждению проблем здоровья на самых высоких уровнях: президент, правительство, министерства здравоохранения и образования и т.д. Именно в связи с этим актуализируется необходимость выстраивания конкретного и **посильного** для страны алгоритма повышения благополучия населения – в связи с решением конкретных и достаточно известных со времен советской действительности вопросов, задач и проблем. Необходимо сразу подчеркнуть – речь идет не столько об **актуальных** проблемах, но еще и **посильных**, доступных для экономики и социума именно в условиях современного российского общества.

Самая общая постановка проблемы в этом случае заключается в том, чтобы **повысить благополучие** всех слоев населения и общества в целом, а также отдельного человека. Против такой постановки в принципе не может быть возражений, если, конечно, уточняется смысл благополучия. К тому же при акцентировании вопроса не столько на благополучии, сколько на **повышении его**, уходит на второй план проблема специальной диагностики, позволяющая определить **стартовый уровень** благополучия (или неблагополучия), а также, возможно, этапные уровни его. Хотя практика федерального уровня показывает обратное: оздоровление населения начинается именно с его диагностики, на что неоправданно тратится время, колоссальные средства и специальные ресурсы.

Да, все это необходимо. Но не в начале процесса: иметь теорию уровней диагностики – это одно дело, а вот практически реализовывать оздоровление – это совершенно другое. И вряд ли такая практика целесообразна именно на начальном этапе повышения благополучия россиян, большинство

из которых остро нуждается в оздоровлении хотя бы потому, что объективные (и вовсе не диагностические) данные говорят о появлении в России короткоживущих популяций людей, продолжительность жизни которых не превышает сорока лет.

Оздоровление, т.е. прибавление здоровья, может быть и полезно, и целесообразно с самого начала, без какой-либо особой стартовой диагностики, потому что здоровья много не бывает.

Конечно, оздоровление не решает тех конечных задач, которые возлагаются на формирование здоровья как цели. И все-таки начинать надо с процесса оздоровления, а не с маниловских представлений достижения здоровья, даже если это недостижимо по причине отсутствия достаточных внешних и внутренних ресурсов – на определенном этапе развития общества, этноса, социальной группы, индивидуума.

Откладывать оздоровление (на любом уровне организации его) ни в коем случае нельзя: могут начаться необратимые процессы – уже в наше время численность населения России уменьшается в год на один миллион человек.

Среди многих причин здоровьезатратности развития (существования) человека сразу оставим вне нашего рассмотрения те, которые являются масштабными по обеспечению их ресурсами, т.е. по ресурсозатратности. Сюда можно отнести экологию, экономику, медицинское обслуживание, питание, материальные возможности и другое.

Остановимся здесь на тех ресурсах оздоровления, которые не требуют относительно больших ресурсных затрат. В связи с этим целесообразно говорить об оздоровлении ни как о **следствии** спонтанного процесса, но как о возможных причинах и принципах постоянного прибавления здоровья, т.е. **здоровьеразвивающего** развития подрастающего человека.

Великая роль в этом процессе принадлежит обучению и воспитанию формальному и неформальному, аутическому (генетическому) и социальному (социально обусловленному). А если учесть, что даже пораженность здоровья зависит во многом не только от материальных факторов, названных выше (экология, экономика, медицина, питание и другие), но еще и от факторов прежде всего духовных – мотивация, смысл, поведение, психологический комфорт, переутомление, деятельность, отношения и т.д.; то оздоровление подрастающего человека приобретает аспекты и материальные и духовные, каждый из которых рассматривается по уровням, хотя обеспечиваются они во многом обучением, воспитанием и целенаправленным развитием. Более того, именно образование современного человека **призвано** выполнить основную функцию оздоровления хотя бы потому, что все еще остается самым заметным здоровьезатратным реальным фактором. К сожалению, именно на практике оно (как массовое социальное явление) не является здоровьесберегающим, потому что в массе своей общее образование имеет выраженные признаки здоровьезатратности (например, в Челябинск до 99% выпускников общеобразовательных школ имеют хронические расстройства здоровья).

Именно поэтому основным фактором **здоровьеутверждающего развития** подрастающего человека является устранение негативной причины для ущербности образования, т.е. **здоровьезатратности** его.

Сделать образование природосообразным возможно только на основе вариативности, устойчивости и оптимальности его – а в совокупности оздоровление ученика должно проявиться в том, чтобы каждый обучаемый получил реальное право на реализацию в процессе общего образования своих возможностей, предрасположенностей, особенностей, способностей.

Три названных выше качества общего образования (вариативность, устойчивость и оптимальность, обеспечивающие в совокупности его здоровьесбережение) могут быть сформированы и реализованы через соответствующее обеспечение основных составляющих образования: ценности, цели, задачи, содержание, структуру, дидактическое обеспечение, технологии (методики), процессуальность, деятельность, отношения субъектов образования и результативность.

К сожалению, названные здесь составляющие общего образования в **разной степени и нескоординированно** обеспечивают здоровьесбережение образования, а некоторые из них и вообще мало изучены. В последнем случае имеются в виду прежде всего **образовательные отношения**, специальным видом которых является **образовательная деятельность**. А ведь советское образование (значит, и современное отечественное образование) основывалось **только на образовательной деятельности**, теряя от этого очень многое в плане методологии его изучения и эффективной реализации.

Как показано в ряде исследований, самым здоровьезатратным фактором для подрастающего человека является общее образование – как система и процесс. Об этом говорит хотя бы тот факт, что 90% (по России) и 99% (по Челябинской области) выпускников общеобразовательных школ имеют серьезные проблемы со здоровьем. Причем значительная часть этих заболеваний обусловлена дидактогенией, т.е. самим процессом образования.

Благодаря исследованиям, проведенным в 50-е – 80-е гг., в Сибири были обнаружены популяции короткоживущих людей, продолжительность жизни которых не превышала 40 лет. В основе здоровьезатратности их развития, несмотря даже на материальное благополучие, лежали следующие основные факторы:

- деформация мотивационной и смысловой сфер поведения, которая рассматривается чаще вне духовности личности и общества, а также вне вдохновляющей национальной идеи;
- психический дискомфорт, доходящий до фрустрации;
- сильное переутомление (и особенно в системе образования);
- отсутствие оптимальных для человека биологических (генетических), социальных (в том числе образовательных) и природных (экологических) условий;
- необеспечение рационального образа жизни, в который должны входить составными частями факторы неспецифической профилактики болезней и вредных привычек;
- отсутствие специфической профилактики;

- и наконец, недостатки формирования, сохранения и укрепления здоровья – человека, природных и социальных систем.

Кроме того, международная экспертиза, проведенная ЮНЕСКО в конце XX в., показала, что образование не выполняет своего основного предназначения – формирования здоровой личности (эти исследования были проведены в 20 странах мира, в т.ч. и в России). Именно поэтому Евросоюзом была поставлена задача трансформации общеобразовательной школы в экологизированную школу, содействующую здоровью.

Остановимся теперь на природосообразности, в аспекте которой обсуждается этот вопрос.

Современное понимание природосообразности, исходя из смысла слова, буквально означает сообразность природе, т.е. согласованность, соответствие, отсутствие противоречий с природой, тем самым природосообразность означает свойства всего, что имеет природу. При этом под природой нужно понимать не только окружающий материальный мир, но еще и сущность, основные свойства кого- или чего-либо (процесса или явления). И тогда природосообразность образования, если иметь в виду процессы обучения и воспитания, означает (согласно определению) аналогичность (гомологичность) природному процессу научения, происходящему в естественной природе.

Дедуктивные основы природосообразного образования были заложены Я.А. Коменским еще 350 лет назад, причем природосообразность он обращал не только и не столько к ученику, сколько к самому процессу научения. И заключалась эта природосообразность в гомологии (непрямой аналогии, изоморфизме) методов обучения детей методам научения, которые объективно существуют в живой природе.

Однако **эмпирические представления о природосообразности** существовали с самого начала становления человеческого рода и использовались в семейном, домашнем, родовом воспитании в буквальном смысле слова, когда человек рассматривался как часть природы. Причем на воспитание здесь смотрели прежде всего как на комплексное средство формирования здорового образа жизни (в понимании народов тех цивилизаций).

Генезис природосообразности, или наоборот, неприродосообразности воспитания подрастающего человека имеет выраженную направленность – **от естественной, исторически обусловленной природосообразности онтогенеза ребенка и окружающей его среды – к неприродосообразности индивидуального развития его и все большей социализации** окружающего мира, т.е. личностная неприродосообразность становится следствием все увеличивающейся социализации общества.

Это – общая тенденция исторического развития человека и человечества, и ее следует рассматривать в качестве самой большой платы за социализацию.

Понятие природосообразности интересует нас в связи с феноменом здоровьезатратности (соответственно, здоровьесбережения) образования. И при этом образование стало самым здоровьезатратным из всех возможных факторов (медицина, питание, экология и т.д.).

Отдельного обсуждения требует вопрос о причинах здоровьезатратности, а следовательно, неприродосообразности образования.

В последнее время очень часто неприродосообразность или здоровьезатратность образования объясняют большим объемом знаний. Якобы обучение перегружено информацией и поэтому здоровьезатратно. В качестве выхода из этой ситуации предлагают сократить содержание материала, увеличить срок обучения, изменить режим обучения и т.д.

Однако, если учесть, что объем усваиваемой информации увеличивается вдвое каждые пять лет, то с помощью таких мер радикально изменить положение вряд ли удастся. Кроме того, оказывается, что абсолютные возможности обучаемых в условиях традиционного урока в системе общего образования реализуются в пределах 15-25%. Т.е. получается, что ученик недогружен, а перегруженным оказывается сам процесс обучения. И нужно в этом случае совсем другое – изменить характер подаваемого материала и способ его подачи.

Таким образом, модернизация общего образования в плане его природосообразности должна учитывать не только само историческое развитие человека, т.е. основываться на гомологии филогенеза познания и онтогенеза его для конкретного человека, но еще и информационное изменение образования, а также технологизацию его.

2.3. Природосообразное образование как фактор оздоровления обучаемых и самого образования – на пути обновления его

В далекие эпохи ... на воспитание смотрели как ... на исцеляющий процесс, который вместе со зрелостью приносит ребенку и здоровье для совершенной жизни человека.

Р. Штайнер

Феноменальность природосообразности образования проявляется не только в особом методологическом значении ее для модернизации, радикального обновления общего образования, но еще и в том, что современная все более усугубляющаяся неприродосообразность массового образования характеризует нарастающее отставание темпов развития образования от темпов развития общества. Так что будучи «в далекие эпохи» (по Р. Штайнеру) не только природосообразными, но, более того, исцеляющими, процессы обучения и воспитания нашего времени приобрели устойчивые признаки здоровьезатратности и даже здоровьеразрушения. Именно поэтому тему этого параграфа можно определить следующим образом: прошлое, которому еще предстоит свершиться, или возвращение к природосообразному образованию. А эпиграф, приведенный к этому параграфу, вполне характеризует эту тему: с одной стороны, **современное общее образование является неприродосообразным и, более того, здоровьезатратным**, хотя бы потому, что оно вызывает у обучаемых специфическую болезнь, которая названа ди-

дактогеней, а с другой стороны, были же далекие прежние времена, когда воспитание, а следовательно, и образование, представляло собой «исцеляющий процесс». Значит, все-таки целесообразно возвращение к природосообразному образованию, если мы не хотим воспитывать больные подрастающие поколения. Только, наверное, будет это хотя и возвращенная, но в чем-то другая природосообразность, потому что принципиально другим за многие столетия стало само общее образование.

И все-таки Р. Штайнер сильно смягчил историческую ситуацию, ибо, как утверждают антропологи, колыбельными цивилизациями **управляли** не «исцеляющие процессы», но **единое божество**, имя которому целесообразность, реальность и объективность, а **главным был закон выживания** – умение предвидеть, по возможности избегать и при необходимости действовать; этому учили тогда с младенчества. **Само же целительство появилось** в колыбельных цивилизациях как бы **во вторую очередь** – в виде обработки ран, выполнения первичных терапевтических и хирургических функций. А в культурах Древнего мира системы формального воспитания основывались на примате воспитательных воздействий на человека окружающей природы и отдельных факторов ее. Этот феномен находит отображение во многих легендах и мифах, например, об Орфее, Орионе, Давиде и других. Таким образом, не только в «далекие эпохи» (по Р. Штайнеру), но даже в колыбельных цивилизациях и культурах Древнего мира смотрели на воспитание **прежде всего как на комплексное средство формирования «здорового образа жизни»** (в понимании народов тех цивилизаций), а **затем уже как на средство оздоровления и лечения**. Приведенное уточнение высказывания Р. Штайнера еще раз убеждает, что современное воспитание подрастающего поколения должно в принципе вернуться к первичной для человечества идее природосообразности обучения, воспитания а следовательно, и образования, при том что характер его не может не быть принципиально иным, чем в прежние эпохи, ибо иной стала цивилизация, принципиально изменилось общество, обучение, воспитание и образование. Именно поэтому **природосообразному образованию предстоит не просто возвращение, но свершение в новом качестве**.

Осознание проблемы природосообразности образования

Гораздо труднее увидеть проблему, чем найти ее решение. Для первого требуется воображение, а для второго только умение.

Д. Бернал

Образование, а следовательно, и характеристические признаки его, одним из которых является природосообразность (неприродосообразность), является феноменом культуры, который, с одной стороны, обуславливается уровнем развития общества, а с другой стороны, сам оказывает влияние на это развитие. Причем скорости социально-культурного развития общества и

образования соотносятся (по С. Френе) как 10 к 1. Именно это явление и стало основанием для широко распространенного мнения, что образование является одной из самых консервативных сфер развивающегося общества.

Развитие культуры вообще и образования в частности происходит по своим законам, которые не всегда в истории человечества осознаются адекватно и «своевременно». Так произошло и с осознанием проблем природосообразности (или наоборот – неприродосообразности) образования: исторические народы формировали культуру обучения и воспитания, подражая воспитательным умениям животных, но, развиваясь, эти народы все больше попадали под влияние социальных факторов, отдаляясь при этом от естественного, сообразного с природой, природосообразного обучения и воспитания подрастающего поколения.

Именно поэтому, изучая законы, принципы и правила образования, Я.А. Коменский обращался прежде всего к аналогичным явлениям, которые он наблюдал в живой и даже неживой природе, настаивая на том, что теория и искусство обучения и воспитания должны **не придумываться и изобретаться, а открываться в самой природе**. В наше время это тем более важно, что за последние три десятилетия в науке о рассудочной деятельности и коммуникациях животных и человека появились настолько значительные достижения, что «можно с уверенностью говорить о настоящей революции» [64].

Не без влияния этой революции происходит и современное радикальное обновление образования.

Собственно, образование, как **интегратор** обучения, воспитания и целенаправленного развития, не имеет аналогов в мире животных и, тем не менее, высшие формы рассудочной деятельности, социального поведения и коммуникаций присущи некоторым видам животных. И это создает благодатную почву для глубокого изучения на животных – в режиме лабораторного эксперимента – именно природосообразных проявления обучения и воспитания, исключая совершенно недопустимые образовательные эксперименты над детьми человеческими.

На таких позициях стоял и Я.А. Коменский – задолго до появления современной этологии. Причем позиции эти не просто угадываются из контекста его «Великой Дидактики», но проявляются и по существу, и терминологически.

Более того, Я.А. Коменский первым из теоретиков и практиков образования «увидел проблему» (см. эпиграф – по Д. Берналу) природосообразности образования и заложил методологические основы ее решения.

История, точнее предыстория природосообразного образования требует отдельного рассмотрения, выходящего за границы темы этого параграфа. И тем не менее отметим здесь, что **Френсис Бэкон, разработавший основы экспериментирующей науки и глубоко почитаемый Я.А. Коменским, обращаясь к образованию, настаивал, что целью его является не накопление возможно большей суммы знаний, а умение пользоваться методами их приобретения и защита ума от грозящих ему заблуждений**.

А причины такого заблуждения ума виделись Ф. Бэкону в следующих ложных идеях-призраках:

- «призраки рода», коренящиеся в самой природе человеческого рода, т.е. присущие всему человечеству и связанные со стремлением человека рассматривать природу по аналогии с самим собой;
- «призраки пещеры», возникающие благодаря индивидуальным особенностям, склонностям каждого человека;
- «призраки рынка», порожденные некритическим отношением к распространенным мнениям и неправильным словоупотреблениям;
- «призраки театра» – ложное восприятие действительности, основанное на слепой вере в авторитеты и традиционные догматические системы, сходные с обманчивым правдоподобием театральных представлений.

Если исходить из того, что сущность природосообразного образования заключается в защите субъектов образования от здоровьезатратного, неприродосообразного воздействия образовательных факторов, то Ф. Бэкон указывает, во-первых, на причины, под воздействием которых может пострадать ум человека и, во-вторых, на опасность прямых деятельностных аналогий между человеком и живой природой.

И Я.А. Коменский внял этим рекомендациям-призывам Ф. Бэкона: аналогию он заменил гомологией, т.е. непрямой аналогией между природными, антропогенными и искусственными, т.е. созданными самим человеком, системами, к последним из которых относится и образование.

Именно это обстоятельство является основанием считать Ф. Бэкона провозвестником теории природосообразного образования, какой является, по-существу, «Великая Дидактика» Я.А. Коменского.

Бурные революционные процессы социальной трансформации общества, происходившие на протяжении последних трехсот лет со времен Я.А. Коменского, постоянно усугубляли **отставание темпов развития образования от темпов развития общества** – в соответствии с приведенными выше критериями С. Френе. Именно это **отставание обусловило трудно устранимые противоречия и разрыв между требованиями развивающегося общества и реальными** (филогенетически обусловленными и онтогенетически предопределенными) **возможностями ученика и профессиональной готовностью учителя**. В связи с необходимостью разрешить названные противоречия, развивающиеся вместе с развитием общества и систем образования, **происходит обновление самой сущности природосообразного** (неприродосообразного) образования и методологии его реализации (соответственно, устранения).

Выход из этого многофакторного и динамического противоречия заключается в реализации следующего алгоритма:

1) **определить исходное понимание природосообразного** (неприродосообразного – как логического отрицания природосообразного) **образования**, данное самим Я.А. Коменским, как основоположником не только дидактики, но еще и теории, методологии именно природосообразного образования; сделать это тем более важно, что, как показано ниже, разные исследо-

ватели приписывают Я.А. Коменскому различные и не всегда адекватные представления о природосообразном образовании;

2) **определить методологическую сущность** (по Я.А. Коменскому) **устранения неприродосообразности** в современном ему образовании и **утверждения в нем природосообразности**, оценив характер и уровень валидности предмета и методологии научно-прикладной системы классика дидактики;

3) соотнести **современные представления** о природосообразности образования с представлением Я.А. Коменского, установив инвариантные и вариативные компоненты этих представлений; а еще лучше – описать генезис представлений о природосообразном образовании;

4) **предложить адекватную, выведенную и обоснованную методологию устранения** неприродосообразности современного образования и **утверждения в нем природосообразности**, используя идеи не только самого Я.А. Коменского, но и современных недидактических теорий образования, а также педагогической антропологии, современного человековедения, валеологии, педагогики и других современных областей научных знаний о человеке в ситуациях научения.

Ну и, конечно, необходима практическая отработка названного алгоритма, под которой необходимо понимать вовсе не очередной педагогический эксперимент, но прежде всего многовековую практику общего образования. В связи с этим напомним, что ни Я.А. Коменский, ни, скажем, К. Роджерс не проводили масштабных педагогических экспериментов, а последний из названных классиков теории «свободного учения» построил свои исследования на анализе педагогической деятельности всего девяти учителей-фасилитаторов – дерзость необычайная и совершенно недопустимая по меркам некоторых современных научных педагогических школ.

Приведенный выше алгоритм необходим уже потому, что **современная теория природосообразного образования**, а точнее, **теория современного природосообразного образования** находится на начальном этапе своего становления. И хотя защищено по рассматриваемой здесь проблеме несколько диссертаций (кандидатские и даже докторская), **говорить о сформированности дедуктивных, методологических и технологических основ теории и практики современного природосообразного образования еще рановато**: основное предстоит еще сделать.

Кстати, разница между **современной теорией природосообразного образования** и **теорией современного природосообразного образования** такая же, как между современной теорией образования и дидактикой современного образования (вспомним здесь о широкоиспользуемом понятии «дидактика XXI века»), первая из которых, как известно, не является, вообще говоря, дидактической, ибо **интегрирует дидактические и недидактические теории**, т.е. классическую дидактику и весь спектр современных недидактических теорий, а вторая (если и суждено ей быть) пока что отсутствует – по причине только создающихся начал метатеории образования.

Дидактогения как оскорбление дидактики

*Бывают вещи слишком невероятные,
чтобы в них можно было бы поверить.
Но нет вещей настолько невероятных,
чтобы они не смогли произойти.*

Томас Харди

Больше трех с половиной веков существует научно-прикладная система природосообразного образования, разработанная Я.А. Коменским в «Великой Дидактике» и **утвердившая природосообразность в качестве понятия и цели теории и практики образования.**

Став историческим феноменом педагогики, природосообразное образование, однако, не материализовалось в виде объективной реальности образования – в процессе исторического развития его, о чем свидетельствуют явления небезвредности и здоровьезатратности общего образования, проявившиеся с наибольшей силой в XX веке, когда появился даже термин «дидактогения», обозначающий специфическую болезнь, якобы, **обусловленную** самим образованием, а судя по буквальному названию, – еще и самой дидактикой.

В российском обществе еще к 1860 году созрела серьезная озабоченность сохранением здоровья обучаемых и воспитуемых. Подтверждением тому является появление первого учебного пособия «Первое понятие о том, как живет наше тело, что для него полезно, что вредно», которое было ориентировано на изучение собственного организма и описание практических советов и правил сохранения здоровья детей, посещающих школу. В контексте темы, обсуждаемой в этом параграфе, особую значимость приобретают последние слова – «посещающих школу»: ведь речь идет не просто о сохранении здоровья детей, но именно посещающих школу. Именно в этом видится озабоченность небезопасностью для здоровья детей самих процессов обучения и воспитания в школе.

Если же возникшее уже в наше время слово «дидакто-гения» означает буквально «происходящее от дидактики, т.е. от теории и искусства научения», то возникает вопрос: что же это произошло с «Великой Дидактикой» или что же это с ней такое сделали – на пути к «дидактике XXI века», или что она (созданная во благо обучаемого и называемая «природосообразным образованием») вдруг утратила в своем Великом предназначении и стала вдруг использоваться для названия одного из самых массовых и самых первых в жизни подрастающего человека профессиональных заболеваний – дидактогении?..

А ведь достаточно обратиться к целевым установкам «Великой Дидактики», к ее «основоположениям», базовым принципам и методологии их открытия, более того, достаточно обратиться даже к одному «золотому правилу» дидактики, чтобы понять: дидактика – в ее варианте «Великой Дидактики» – не может в принципе быть причиной заболеваний.

Таким образом, формируется парадокс: с одной стороны, вроде бы дидактика в принципе не может являться причиной заболеваний обучаемых, а с другой стороны, реально-то ведь как-будто является этой самой причиной.

В основе этого парадокса могут лежать разные отдельные причины и их комбинации, например, такие:

- В результате углубления, модернизации, совершенствования, обновления, дополнения «Великой Дидактики» на протяжении трех с половиной веков ее потенциал природосообразности и здоровьесбережения настолько трансформировался, что в конце концов оказался неспособным обеспечивать природосообразность общего образования. Так в чем же тогда смысл «дидактики XXI века», порожденной этими модернизациями из классической дидактики? И во имя чего проводилась эта трансформация?

- В результате исторического развития общества, а следовательно, и образования (пусть в пропорции 10:1 – по С. Френе) характер, природа современного общего образования изменилась настолько, что классическая дидактика, пусть даже модернизированная, стала неадекватной моделью опережающе развитого общества. Тогда необходимо обратиться к совершенно новому типу модели образования и, возможно, даже недидактической образовательной теории, скажем, метатеории.

- Наконец, третья причина: в соответствии с общенаучным принципом дополнительности Н. Бора, дидактика, как научная система, в принципе не может быть полной и исчерпывающей, хотя Я.А. Коменский и называл ее универсальной теорией (а в другом варианте – универсальным искусством) учить всех всему. Таким образом, дидактику следует признать адекватной научной моделью образовательных явлений лишь вполне определенного типа, допустив, что для образовательных явлений других типов необходимо строить другие, адекватные им образовательные модели, теории. И опять маячит вопрос о метатеории образования.

Завершая анализ, приведем еще один логический пассаж. Если **дидактика – это научная система**, самостоятельная теория (а сомнений в этом ни у кого как-будто бы нет), то она развивается по своим внутренним законам, общим для всех научных теорий, и ни в каких углублениях, расширениях и уточнениях не нуждается. А потому теряет всякий смысл ее обновление в виде «дидактики XXI века». Да и вообще, как-то не принято различать науки по временным критериям, даже если временные промежутки измеряются веками.

Если же допустить, что **дидактика – это вовсе и не научная система**, и потому заблудилась она в природосообразном образовании, то придется признать заблуждения на этот счет целой когорты выдающихся мыслителей XVII-XX веков. Такое вряд ли возможно.

Вот и получается, что «слишком уж невероятно» и «просто невозможно поверить» (слова из приведенного выше эпиграфа по Т. Харди), чтобы именно и только дидактика стала причиной массовых заболеваний учеников: сам Я.А. Коменский, с его глубоким аналитическим умом и колоссальным педагогическим опытом, и многочисленные его последователи-почитатели

масштаба Ф.А. Дистервега, И.Г. Песталоцци и даже К.Д. Ушинского вряд ли не заметили бы неприродосообразную ущербность дидактики как педагогической теории и педагогического искусства. Более того, каждый из названных классиков педагогики внес-таки свой заметный вклад в развитие дидактики: И.Г. Песталоцци выдвинул идеи развивающего обучения и гармоничного развития личности – на основе природосообразного воспитания, Ф.А. Дистервег сформулировал и развивал на основе дидактики принципы культуросообразности образования и воспитывающего обучения, а К.Д. Ушинский, оставаясь на позициях дидактики, рассматривал педагогику как прикладную философию и, более того, толковал созданную им «педагогическую антропологию» как дополнение дидактики (а ведь общенаучный принцип дополнительности Н. Бора появился только спустя 70 лет).

Этот огромный научный урожай, собранный на поле дидактики Я.А. Коменского, еще раз подтверждает высокую плодородность научного поля ее, на котором не может быть места сорнякам типа неприродосообразного, здоровьезатратного образования, а тем более, дидактогении.

А признавая недидактическую природу неприродосообразности, здоровьезатратности современного общего образования, необходимо искать другие, адекватные названия болезненным проявлениям их, например, среди таких: learner-гения, teacher-гения, study-гения и даже educate-гения, но didacte-гения – это уже нонсенс. При том что learn, teach и study обозначают сущностно различные виды научения, а educate – образование. К сожалению, эти нюансы мало и редко учитываются при переводе на русский язык иностранных публикаций по теории и практике образования, что приводит к неадекватному восприятию российскими педагогами работ западных исследователей теории образования.

Впрочем, если под didactics понимать современную дидактику, или «дидактику XXI века», то, возможно, при этом термин «дидакто-гения» и окажется уместным или допустимым, но все-таки вряд ли – целесообразным, потому что, во-первых, он бросает тень на классическую дидактику, а это, как показано выше, неправомерно, а во-вторых, в этом случае предстоит предварительно доказать «вину современной дидактики» и ее массовую реализуемость в системе российского общего образования, а затем еще и дополнительность ее (согласно принципу Н. Бора) по отношению к классической дидактике.

Названные аргументы как известно отсутствуют и потому нет ни проблемы, ни темы для обсуждения...

Мы пытались докопаться, кто же первый и при каких обстоятельствах сказал «дидактогения»? Ответа на этот вопрос не нашли. И может быть такое забвение совсем не случайное. Ведь если «память – это оплата за самое дорогое, что отнимают у человека» (Ю. Трифонов), то забвение – это плата за все случайное, что отпускается человеку в избытке.

Пусть так. Но мы-то, которые печемся о здоровье подрастающего поколения и ратуем за здоровьесберегающее, а то и здоровьеразвивающее образование, зачем повторяем старые ошибки и ошибки других?

И приходят на ум и не кажутся обидными ироничные слова Э. Севруса: «у того, кто повторяет старые ошибки, просто недостаточно ума, чтобы совершать новые».

Природосообразность образования в аспекте устранения причин его неприродосообразности

Многое учение – усталость плоти.

Библия

Самым широко распространенным объяснением здоровьезатратности общего образования является перегрузка учебного процесса.

Если исходить из самой семантики русского языка, то **под природосообразностью** (образования – в частности) **следует понимать буквально согласованность с природой**, соответствие природе. И тогда **природосообразное образование — это вид образования, который соответствует природе** или согласован с ней. (Возникает вопрос: природа кого или/и чего?)

Заметим при этом, что сам Я.А.Коменский **понимал под природосообразностью искусственных явлений**, к которым он относил и образование, **подражание, похужесть, соответствие такого не существующего в природе явления некоторому естественному, природному явлению**. В случае с природосообразным **образованием** роль природного явления для Я.А. Коменского выполнял **процесс научения**, многообразие проявлений которого он сначала наблюдал в живой природе, а затем гомологически переносил его характеристические свойства на целенаправленно формируемое образование.

В современной теории и практике образования **под природосообразностью понимают, чаще всего, учет возрастных и личностных особенностей обучаемого**, воспитуемого. При этом понятия «учет» и «возрастные и личностные особенности» либо не раскрываются вовсе, либо наполняются содержанием, соответствующим субъективному мнению разных исследователей и авторов публикаций.

Однако, **имея в виду полисистемность и полифункциональность образования, природосообразность его целесообразно соотносить со всеми проявлениями этой полисистемности и полифункциональности**: ценностью образования, его целями, задачами, структурой, содержательностью, технологичностью, субъект-субъектными и субъект-объектными проявлениями, системностью, процессуальностью и результатом. Природа, обуславливающая природосообразность названных проявлений общего образования, проявляется в виде естественных состояний и качеств их – естественных с позиций общих принципов научения в мире живой природы. В общем, принимая толкование В.Даля, природа — это все то, что дается при родах, рождении или создании и формировании некоторой материальной системы (в нашем случае — при создании определенной образовательной системы) и что обуславливается объективными и субъективными условиями, факторами, обстоятельствами.

Таким образом, **под природосообразным образованием целесообразно понимать такой вид образования, который во всех своих основных проявлениях и характеристических свойствах соответствует естественным состояниям, качествам, свойствам, стремлениям и наклонностям всех субъектов образования, а также естественным состояниям и качествам основных образовательных факторов. И при этом природосообразность образования не может рассматриваться вне природы определенного этноса, окружающей среды, бытовых и воспитательных традиций народа, социально-экономических условий страны – в аспекте ее реального состояния и перспектив устойчивого развития.**

Образование как важный фактор устойчивого развития не только личности, но еще и этноса, общества, страны просто не может не быть ориентировано на природосообразную аттракцию процессов обучения, воспитания и целенаправленного развития. В противном случае под угрозу ставится благополучие, здоровье подрастающего человека и поколения, общества и среды обитания, благополучие народа и даже военная и экономическая безопасность страны, т.е. само будущее государства.

В связи с вышесказанным **основная цель природосообразного образования** должна быть определена следующим образом: воспитать здорового человека, живущего в экологически здоровой среде, социально здоровом обществе и имеющего возможность быть самим собой — именно самим собой, а «не рабом и не господином».

Несбалансированность субъективной перегрузки и объективной недогрузки образовательного процесса — основная причина неприродосообразности его

Лучше вовремя ошибиться, чем не вовремя поступить правильно.

К. Уэмс

Поскольку, согласно правилам логики, изучение любого реального явления равносильно, эквивалентно изучению его антипода, то оздоровление общего образования возможно на основе следующих двух видов научно-прикладной деятельности:

- разработка теории и практики природосообразного образования, что позволит **формировать природосообразные образовательные системы** разных уровней их организации;
- разработка теории и практики **трансформации нынешней неприродосообразной общеобразовательной школы в школу**, содействующую укреплению здоровья; в этом случае акценты исследования смещаются к выявлению причин неприродосообразности образования и разработке механизмов устранения их.

Те же правила логики не исключают, однако, параллельного изучения основного явления и его антипода. Этим приемом пользовался, например, тот же Я.А.Коменский, изучая **параллельно** природосообразные и неприродосо-

образные проявления образования, точнее, исследуя причины неприродосообразности, он искал механизмы их устранения и вместе с этим продвигался к построению теории и практики природосообразного образования.

Таких причин неприродосообразности Я.А.Коменский выделил пять (позволим себе изменить их порядок и в некоторых случаях придать их описанию адекватную современную форму):

- Нецелесообразная ориентация учебного процесса образования в целом на **поверхностные** признаки, свойства явлений реального мира, затрудняет проникновение мысли в сущность этих явлений.

- Преувеличение роли эмпирического познания и большой продолжительности наблюдений за изучаемыми явлениями затрудняет процесс познания.

- Огромный и все возрастающий объем знаний, которые предъявляются ученикам общеобразовательной школы, и большое число учебных курсов, «которые должны быть подвергнуты изучению», перегружают и затрудняют учебный процесс.

- Неэффективное использование в процессе обучения возрастных особенностей развития учеников, их предрасположенности к специфическим видам познания в разные периоды индивидуального развития затрудняет познание сущности изучаемого явления.

- Несоразмерность продолжительности учебного процесса и объема учебного материала, предлагаемого к усвоению, не способствует успеху обучения.

Вскрыв причины неприродосообразности общего образования, основоположник дидактики дает общие рекомендации к устранению их.

Для нас здесь важно другое: **все названные Я.А.Коменским причины неприродосообразности не устранены и в современном общем образовании** (по крайней мере – в российском). Причем чаще всего определяющей среди этих причин называют в наше время именно перегрузку учебного процесса. Более того, именно перегрузкой объясняется здоровьезатратность общего образования.

Проанализируем достоверность этого аргумента.

Поскольку «перегрузить» означает:

- либо «**нагрузить чрезмерно**, больше, чем можно»;
- либо «**обременить** чрезмерной работой, нагрузкой»;
- либо «**снабдить чрезмерным количеством** чего-либо, **сделать слишком громоздким**, введя слишком большое количество чего-либо», –

то объективная качественно-количественная **оценка наличия и степени перегрузки обуславливается мерой, или нормой**, переход через которую и будет означать перегрузку как чрезмерность.

Из приведенного определения следует: перегрузка учебного процесса может быть соотнесена либо с **большим объемом**, чрезмерным количеством учебного материала, учебной работы, нагрузки, либо со **сложностью, громоздкостью** подачи учебного материала, либо тем и другим вместе. Но как в таком случае измерять эти объемы учебной нагрузки и степень сложности и громоздкость образовательного процесса?

Вряд ли можно ответить на этот вопрос однозначно, если иметь в виду, что обучаемый, как личность, находится в постоянном развитии, а образование, как процесс, не является строго детерминированным (не будем при этом забывать о педагогическом мастерстве, педагогическом искусстве и непрерывности образования).

Вот почему эффективное и конструктивное решение проблемы «перегрузки» образования целесообразно не на традиционной, а на принципиально иной методологической основе: необходимо обратиться к качественно-количественной оценке **соответствия субъективных и объективных оснований** эффективности (или, наоборот, неэффективности) учебно-воспитательной деятельности субъектов образования – тем более что методики, с помощью которых характеризуются субъективные реакции обучаемого на образовательные воздействия и объективные образовательные (и вообще – деятельностные) возможности людей достаточно хорошо разработаны в настоящее время.

Заметим при этом, что **субъективные основания эффективности образовательного процесса** (мотивация, устойчивость внимания, результативность и т.д.) имеют **внешние** проявления, а **объективные** основания имеют **глубинную физиологическую природу**.

Только **соответствие, сбалансированность** или, наоборот, несоответствие и несбалансированность субъективных и объективных оснований конкретной образовательной деятельности может стать критерием, **мерой перегрузки** или, наоборот, **недогрузки** ученика, воспитанника.

Так, если окажется, что объективные возможности обучаемого используются в конкретном образовательном процессе не в полной мере, то **нет никакого смысла ставить вопрос об объективной перегрузке** (какой бы ни был ее объем), но уместней в этом случае говорить о **необоснованности, несостоятельности самого образовательного процесса** или о несоответствии образовательного процесса личностно-возрастным возможностям и особенностям обучаемого, т.е., в конечном счете, о **неприродосообразности (недогрузке)** образовательного процесса. Тем самым неприродосообразность образования может обуславливаться **не только перегрузкой, но и недогрузкой** ученика в образовательном процессе.

Что же можно и должно сделать на практике для утверждения **соответствия субъективных и объективных оснований природосообразного здоровьесберегающего образования?**

Во-первых, формирование природосообразного образования, т.е. оздоровление подрастающего человека средствами образования, необходимо начинать с упреждающего оздоровления самого образования, которое предполагает достаточно радикальное обновление его, а точнее, трансформацию – во всем многообразии его проявлений, а не локальные преобразования (как это чаще всего делается) через введение специальных учебных курсов, дающих знания об окружающем мире, оздоровлении, но не формирующих осознанные желания, «хотения» быть благополучным, успешным, здоровым и умения реализовывать себя, а также для себя – индивидуализированные оздоровительные системы.

Во-вторых, оздоровление общего образования должно предполагать (для работников образования) глубокие и специфические знания об оздоровлении **субъектов образования**, оздоровлении **образовательной среды** и оздоровлении **процесса образования**. В этой ситуации необходимо обращаться к современному интегрированному понятию здоровья, которое распространяется на любую материальную систему: ВОЗовское определение здоровья, соотносимое **только** с человеком, не имеет достаточной общности, необходимой для формирования комплексных оздоровительных средств.

В-третьих, необходимо сделать образование **коадаптивным**, потому что **адаптивное** образование не может быть (по самой сути своей) оздоравливающим для субъектов образования: филогенетически обусловленная коадаптивность образования предполагает **встречную и параллельную адаптацию** обучаемого к образовательной среде и образовательной среды к обучаемому, а онтогенетически обусловленная **адаптивность** образования имеет в виду приспособление ученика к школе или даже более того — к учебному процессу. Кстати, только в условиях коадаптивного образования и может быть реализовано истинное, а не декларируемое личностно-ориентированное образование.

В-четвертых, коадаптивное образование должно соотноситься со следующими факторами:

- биологическими, психофизиологическими, физическими, духовными и социальными возможностями и особенностями субъектов образования — в личностно-возрастном их проявлении;
- образовательной средой, сформированной, развиваемой и самоорганизующейся на основе системы экологических средовых принципов устойчивого функционирования антропных сред и артесред;
- интерактивной технологизацией образовательного процесса, ориентированного на субъект-субъектные отношения – в развитие идеи природосообразности научения — по Я.А.Коменскому.

В-пятых, экологизация образования должна выражаться в экологической состоятельности образовательной среды и соответствии всех основных составляющих образования основным принципам экологии. Именно экологизация образования в таком понимании может стать механизмом утверждения в практике образования субъект-субъектного подхода — одного из основных принципов взаимоотношений человека со средой жизни, который позволит рассматривать образовательную среду как специальный вид артесреды.

В-шестых, необходимо реализовывать трансформацию образовательных систем в аспекте их устойчивого развития и системогенеза. Это тем более важно, что, во-первых, устойчивое развитие образования является предпосылкой устойчивого развития общества, а во-вторых, идея трансформации общего образования нашла свое отображение в европейской программе «школы здоровья».

В-седьмых. Необходимо формировать качества образования в контексте последовательного ряда — от качества здоровья к качеству образования и качеству жизни.

Все семь вышеназванных направлений обновления общего образования, нацеленные на оздоровление его, принесут ожидаемый результат в виде достижения этой цели при следующих неперенных условиях:

- системной научно-прикладной проработке названных направлений;
- достаточном организационном обеспечении реализации научно-прикладных разработок системного оздоровления общего образования.

Уже сама постановка задачи исследований по обозначенным здесь направлениям достаточно радикальна, однако это обуславливается не меньшей радикальностью основной цели трансформации современного российского общего образования. Проиллюстрируем это на примере приписывания ему перегруженности содержания образования.

Обратимся к исследованиям в области физиологии труда: ведь **учение и обучение — это труд, тяжелый специфический труд**, более того, **труд, требующий профессионализма и от учителя, и от ученика**. А одним из характерных признаков профессиональной деятельности является итоговое приобретение исполнителем этой деятельности профессиональных заболеваний.

(Впрочем, тема «Учение как первый и неперенный в жизни каждого человека вид профессиональной деятельности» требует отдельного обсуждения, выходящего за рамки этого параграфа.)

Рассматривая процессы обучения, воспитания и в целом образования как специфические виды деятельности, осуществляемые человеком на протяжении всей его жизни, необходимо учитывать, что биологические основы человеческой жизни играют при этом не меньшую роль, чем социальные. Потому что в процессе многомиллионной эволюции развивалась не только **структурно-функциональная** организация живых систем, но и процесс их **временной** организации. Именно поэтому решение актуальных проблем, возникающих перед человеком (в том числе и в области природосообразного образования), невозможно осуществить без понимания коренных, сущностных явлений, лежащих в основе этих проблем, т.е. без погружения в область основных феноменов живого вещества, биологических знаний о них [1].

Коррекция нарушений, возникающих при образовательном воздействии на обучаемого, возможна только через **коррекцию самого образования** с учетом психо-физиологических и временных факторов развития подрастающего человека.

В связи с этим необходимо акцентировать внимание **на глубинной природе основных видов** названных нарушений, обуславливающих феномен перегрузки учебного процесса, и способах коррекции их.

Анализируя возможности человека в выполнении различных видов деятельности, Т.Хеттингер [127] установил, что в условиях повседневной жизни человек выполняет работу на уровне не более чем 35% своих абсолютных возможностей.

Перенеся методологию Т.Хеттингера на «повседневную» учебную деятельность, которую осуществляет ученик в условиях традиционного урока в системе общего образования, мы установили, что абсолютные возможности обучаемых реализуются в пределах 15-25%. Особенно наглядно эта ситуация

проявляется в начальной школе, для учеников которой учебная деятельность не относится еще к области выраженной повседневной деятельности. Это подтверждается тем, что только 20% детей, поступающих в первый класс, отвечают требованиям комплексного критерия «школьная зрелость», 60% — условно отвечают, а 20% вообще не отвечают этим требованиям. А происходит это потому, что организм ребенка сам защищает себя от неадаптивного, стрессового образовательного воздействия. Подчеркнем: в этом случае речь идет не о чрезмерной по объему нагрузке (о какой чрезмерности можно говорить, если абсолютные возможности обучаемого реализуются не более чем на 20%!), а о естественной, природосообразной, физиологически обусловленной защитной реакции неадаптированного организма, реакции на непрерывные и в определенном смысле неадекватные для организма ученика образовательные воздействия — непривычные по объему, содержанию, форме и методам подачи.

Те же самые 80% учеников начальной, основной и средней (полной) школы, организм которых воспринимает образование как неадаптивное воздействие, живут под постоянным стрессовым воздействием. Именно поэтому не менее чем 80% учеников среднего и старшего звена общеобразовательной школы имеют заболевания, обусловленные «дидактогией».

Какой же выход из этой непростой и едва ли не тупиковой ситуации?

Первый вариант. Ликвидировать перегруженность учебного процесса за счет пятикратного снижения объема учебной работы, т.е. принять в качестве определяющего условия названный выше факт реализации 20% абсолютных возможностей обучаемого. Этот вариант, конечно же, не может быть принят по двум причинам: во-первых, он не согласуется с двухкратным увеличением объема знаний, накапливаемых человечеством каждые 5-7 лет; во-вторых, реализация этого варианта привела бы к многократному возрастанию периода образования подрастающего человека.

Второй вариант. Привести организацию, содержание, формы и средства общего образования в соответствие с **физиологически** обусловленными нормами — именно физиологически, **а не гигиенически** (как это чаще всего применяется на практике!).

В настоящее время до этого очень далеко. Приведем хотя бы один пример: физиологически обусловленная продолжительность урока на начальном этапе школьного обучения не должна превышать 25 минут при трех уроках в день. В какой же российской начальной школе соблюдается это элементарное требование? К тому же содержание и методы обучения родному языку и математике чаще всего не отвечают основным принципам дидактики и даже хотя бы одному «золотому правилу дидактики». Это подмечают многие исследователи образования: совсем недавно об этом очень убедительно написал А.Кушнир в журнале «Народное образование», № 1, 2001 г.

Поставим, однако, вопрос по-другому.

Третий вариант. Акцентировать внимание организаторов и реализаторов образования на мобилизации резервных возможностей обучаемого в образовательной деятельности. Сделать это возможно не только на основе уп-

реждающего комплексного развития личности, но даже отдельных личностных качеств.

Так, Т. Хеттингер и В. Холльман показали [128], что за счет целенаправленного физического и волевого воспитания с помощью специальных тренингов, нацеленных на формирование навыков мобилизации резервов организма, производительность различных видов деятельности может быть повышена на 20%. Однако такая деятельность приводит через определенное время к физическому и психическому утомлению.

Заметим: в этом случае повышение объема нагрузки на 20% **вовсе не означает** (на протяжении определенного времени) объемно-временную **перегрузку**. Конечно, временной фактор играет при этом определяющую роль в аспекте исключения или, наоборот, появления коммулятивной перегрузки, которую, тем не менее, можно предупредить и даже исключить с помощью коррекции времени деятельности.

В случае, когда имеется в виду конкретный вид деятельности – образовательный, такая коррекция может осуществляться, например, на основе организационных мер. Опыт зарубежного **начального** образования дает на этот счет такой конкретный пример: учебный год разбивается на двухмесячные учебные циклы (всего их получается 4-5), каждый из которых, во-первых, соотносится с реализацией образовательных технологий определенного типа и, во-вторых, заканчивается «каникулами» продолжительностью от недели до двух.

Вариант четвертый. Ориентировать общее образование (во всех основных его проявлениях) на глубинную технологизацию его. При том что общенаучная идея глубинности рассматривается в этом случае прежде всего в связи с глубинной психологией, глубинной физиологией и глубинной экологией, к которым обращается (или не может не обращаться) современная теория образования. Это позволит **обеспечить интеграцию функциональных резервов организма** в условиях адаптивного (точнее, коадаптивного) образования, что позволит (опять же – по Т.Хеттингеру и В.Холльману) повысить уровень реализации абсолютных образовательных возможностей обучаемого не менее чем на 35%.

Наконец, **вариант пятый** заключается в объединении второго, третьего и четвертого вариантов, в результате чего **абсолютные образовательные резервы ученика могут быть реализованы не менее чем на 55-70%.**

Эти цифры и стоящие за ними резервы повышения эффективности общеобразовательного процесса близки с данными, полученными другими исследователями:

- Г. Леман [50] утверждает, что обычная нагрузка в повседневных «нормальных» условиях деятельности составляет 50% от максимальной нагрузки, которую может выполнить человек, мобилизуя свои физические резервы;

- Т. Хеттингер указывает на 65% абсолютных деятельностных возможностей человека как на «порог» мобилизации, за пределами которого остаются только автономно охраняемые резервы организма, произвольное использование которых при помощи волевого усилия просто невозможно;

- В. Холльман называет в качестве «порога» мобилизации 70% от абсолютных деятельностных возможностей.

Реальность выявленной нами пороговой характеристики в 50-70% от максимальной образовательной деятельностной нагрузки обуславливается не только конкретным для подрастающего человека видом деятельности — учением, но и таким специфическим для учения фактором, как технологизация процесса обучения и образования в целом.

В сравнении с этими показателями двадцатипроцентная реализация возможностей ученика в традиционном общем образовании выглядит как недогрузка, недоиспользование образовательных резервов подрастающего человека, устранение которой позволит не только радикально повысить эффективность образовательного процесса, но сделать его при этом природосообразным, а значит, здоровьесберегающим и здоровьесозидающим – в аспекте раскрытия потенциальных возможностей, резервов подрастающего человека.

2.4. Природосообразность: история, функции, представления, теории и отход к идее современного неприродосообразного образования*)

Человек может развиваться лишь в той степени, в какой он овладевает природой, ставит ее процессы на службу своим интересам.

С.Н. Смирнов

Изучая основные тенденции и периоды развития **природосообразности** образования и, более общо, отношений человека и природы к социализации общества и к самой естественной природе, необходимо иметь в виду:

- **два типа природосообразности** – исторический (филогенетический) и сущностный (онтогенетический, ситуационный);

- **многоплановость толкования понимания природосообразности**, которая на каждом этапе развития человека может обуславливаться естественной природой, природой самого человека, групп людей (этноса, общества и т.д.) и естественно-социальной природой окружающей среды, имеющей естественную и социальную составляющие.

И при этом исторический и онтологический аспекты природосообразности находятся в развитии и гомологии (непрямой аналогии). Так что развивается и само явление, и представление о нем, и дедуктивная теория, и причины отхода от изначальной природосообразности (например, образования) в результате не всегда параллельного развития личностных и социальных аспектов. Более того, на разных этапах развития человечества не могут не меняться представления об историческом и онтологическом, т.е. и о самом объекте природосообразности. Например, нет смысла говорить о природосообразности самой естественной природы, окружающей человека на этапе колыбельных цивилизаций, но есть великий смысл говорить о природосообразно-

*) В написании этого параграфа принимала участие Ю.В. Морозова

сти антропогенной среды или искусственной среды, или некоторого явления, имеющего аналог в природе, например, того же образования, обучения, аналогичного или гомологичного природному явлению научения.

Кстати, еще в 70-е годы XX века в отечественной педагогике и психологии не принято было говорить о природосообразном обучении и образовании, потому что само **понятие научения считалось пережитком западной, капиталистической педагогике, психологии**, а следовательно, невозможно было говорить об аналогии обучения с тем явлением, которого как бы нет в природе. Ну, а в наше время, утвердив, вслед за Я.А. Коменским, понятие природосообразности, теории и практики образования должны понимать, что оно предопределяется некоторым природным предметом, явлением, и потому является заведомо относительным: природосообразно некоторому объекту, предмету, явлению. Именно поэтому можно вложить конкретный смысл в казалось бы парадоксальную фразу: природосообразность, сущности которой едва исполнилось 30 лет, хотя бы потому, что существует она как факт три с половиной века.

Так стремительно менялось не столько само содержание понятия природосообразности, но отношение к его терминологическому обозначению, независимо от смысла, который вкладывался в него.

Именно поэтому некогда смелые слова С.Н. Смирнова кажутся теперь естественными и даже обыденными. Не нужно только забывать при этом, что на протяжении всего XX века шла горячая общенаучная дискуссия (особенно в России) на тему, которая непосредственно влияла на понимание природосообразности – «природа – воспитание» или «биология (наследственное) – социальное», или «природная среда – социальная среда». Вся совокупность факторов, отмеченных выше, и обуславливает целесообразность и актуальность этой главы.

* * *

Подчеркнем еще раз сущность основных понятий, с помощью которых характеризуется тема настоящей главы, потому что не очень традиционными и до сих пор неоднозначными являются используемые в ней выражения.

Под природой будем понимать не только окружающий материальный мир, землю или часть ее со всем, что находится на ней и в ней, т.е. совокупность естественных условий на Земле или части ее, но еще и сущность, основные свойства кого- или чего-либо и даже происхождение всего того, что может произойти, например, с учениками, учителями, образовательной средой, образовательным процессом.

При этом необходимо учитывать, что с изменением знаний о некотором биосоциальном явлении меняются и исторические представления о нем.

Под природосообразностью буквально будем понимать сообразность природе, т.е. соответствие, согласованность, целесообразность, смысл, отсутствие противоречий, а в соответствии с этим **природосообразность означает некоторые свойства всего**, что имеет природу, – в одном из смыслов, приведенных выше. Например, природосообразность образования, если иметь в

виду процессы обучения и воспитания, означает (согласно определению) аналогичность (гомологичность) процессу научения, происходящему в природе.

Наконец, **под социализацией** понимается одно из следующих качеств: 1) **процесс становления** личности или **усвоения ею знаний**, ценностей и норм, присущих обществу, социальной общности, группе, возможно даже **вовлечение индивида** в общественную жизнь; 2) **переход** (природы, земли, общества и т.д.) из частной собственности в собственность всего общества, или переход из одного состояния в другое.

Основные типы природосообразного обучения и воспитания

Какими извилистыми ни были бы в жизни пути человека, задумывались они все как прямые.

В. Швебель

1. Вопрос о природосообразности общего образования, относящийся к универсальной науке и универсальному искусству формирования личности, был поставлен и решался (в понимании своего времени) Я.А. Коменским почти 350 лет тому назад.

Однако близкий ему вопрос об обучении и воспитании подрастающего человека в соответствии с современными представлениями об окружающей (образовательной) среде – природно-социализированной, искусственно-социализированной и даже природной, окультуренной – появился и последовательно развивается с самого начала становления рода человеческого, т.е. с колыбельных цивилизаций его, а тем более в последующие периоды социализации его.

Цель этого параграфа главы 2 заключается в том, чтобы отследить и описать динамику (по основным типам) природосообразного образования – особенно в связи с ранними этапами развития человечества. Чрезвычайная значимость такого исследования обуславливается не только все повышающейся ролью природосообразности общего образования в целесообразном развитии подрастающего человека, но и целым рядом актуальных проблем здоровьесберегающего развития его – особенно на ранних этапах онтогенетического становления.

Само **историческое развитие идеи природосообразности образования** происходило по следующим направлениям:

- **развитие общественных представлений о природосообразности обучения, воспитания и целенаправленного развития человека** – в связи с развивающейся социализацией человеческого общества, углублением представлений от отношений человека с природно-социальной (или социализированной) окружающей средой – вплоть до становления и развития дедуктивных основ теории и практики обучения и воспитания: гомология филогенеза (исторического развития) и онтогенеза (индивидуального развития) природосообразного развития подрастающего человека;

- **описание современного понятия, а возможно, и определения** природосообразности, природосообразного образования и связь последнего с дедуктивной теорией и эффективной практикой общего образования и со здоровьесберегающим, здоровьеразвивающим, здоровьесозидающим образованием (образовательной средой и образовательным процессом);

- **поиск механизмов и технологий** трансформации общего образования в природосообразную систему.

2. Здесь не ставится вопрос об изучении истории общего образования, педагогики или системы развития подрастающего человека: в соответствии с темой этого параграфа интерес представляет более частный вопрос – изучение генезиса, точнее, типологии всего лишь одного аспекта общего образования – его природосообразности, возможно, сначала неформальной, а потом, ближе к нашему историческому времени, и формальной.

Вопрос этот хотя и частный, но методология его изучения, во-первых, важна для образования в целом, а, во-вторых, представляется совершенно специфической, ибо речь в этом случае идет о древних цивилизациях, непосредственное изучение которых весьма проблематично по причине отсутствия первоисточников и обращено не столько к историческим и археологическим материалам, сколько к аналогии и даже гомологии жизни наших далеких исторических предков современным диким племенам, а также к памятникам духовной и материальной культуры, языку, фольклору, примитивным орудиям труда и предметам быта, игрушкам, наскальным изображениям и т.д.

Есть уверенность, что результаты в этом случае будут достаточно адекватными, потому что внимание исследователя обращается не только к **развитию природосообразности** обучения, воспитания и целенаправленного развития, которые безусловно рассматриваются в аспекте научения, а к историческим тенденциям этого развития. Ну, а в этом случае целесообразно обратиться к широкому полю разноплановых исследований, авторское представление о которых дается в библиографии к этой книге.

В этих условиях наука предлагает несколько концепций происхождения и нелинейного и разнохарактерного развития обучения и воспитания. Ориентируясь среди них, авторы этой книги становятся в основном на позиции биолого-эволюционно-социальной теории, согласно которой человек филогенетически и онтогенетически развивается в условиях коадаптивного развития культурной среды.

Специальных исследований, посвященных **природосообразности** обучения и воспитания в первобытном обществе и даже просто воспитанию в древние эпохи, существует очень мало. Обзорные материалы на эту тему представлены в книге А.Н. Джуринского [28]. Однако имеются некоторые публикации, приведенные в библиографии, которые посвящены разным аспектам отношений человека с окружающей средой, т.е. обучающим и воспитывающим воздействиям. И при этом соотносятся, анализируются и обобщаются данные палеоантропологии, археологии, этнографии, культуры и т.д.

Первобытное человеческое стадо и первобытнообщинный строй, т.е. доклассовое общество, развивалось на протяжении как минимум двух мил-

лионов лет. А вот новое время, новая история, первые классовые общества имеют не более чем шеститысячелетнюю историю.

Наибольшие расхождения во мнениях антропологов о первобытнообщинном строе касаются не одного, а многих вопросов. И их необходимо отметить здесь, чтобы еще раз подчеркнуть не только организационную, но социальную, культурную, а следовательно, и воспитательную сложность антропогенеза:

- промискуитет (на грани раннего и позднего палеолита) и материнский род;

- промискуитет, материнский род, – накануне формирования рода, брака, группового брака, дуально-родовой организации, общины, дислокально-группового брака, парного брака и семьи, отцовского рода, патриархата и матриархата;

- групповая и личностная дифференциация основных видов духовной производительной и воспитательной деятельности по признакам и в развитии: оружие, собирательство, огонь, присвоение (на основе продуктивности), рыболовство, расселение, социальная деятельность, отношения, связи, обмен, дары;

- формирование института влияния – на основе личностных качеств поведения людей (воли – в том числе и коллектива, – т.е. морали), общественное мнение, традиции;

- формирование племенных отношений, как первичной языковой, культурной и этнической общности, основанной все в большей степени на нерасчлененной, синкретической духовной жизни;

- появление религий в форме магии и тотемизма, что предполагало накопление немалой суммы знаний об окружающем мире и человеке;

- развитие изобразительного искусства;

- прогресс техники обработки дерева, камня, кости, совершенствование приемов охоты и рыболовства, распространение лука и стрел, одомашнивание собаки и других животных обуславливает возможность появления большого количества избыточного продукта, а вслед за этим – перестройку социально-экономических отношений и появление более или менее полной собственности;

- превращение сначала избыточного, а потом жизнеобеспечивающего и общественного продукта в товар; усложнение структуры общин и связей между общинами;

- переход к появлению земледелия и скотоводства (в некоторых местах в 9-7 тысячелетии до н.э.); превращение общины в систему достаточно обособленных друг от друга домохозяйств;

- начинают выделяться ремесла, что способствует дальнейшему развитию товарообмена; углубляется имущественное неравенство, которое приводит сначала к эксплуатации, а потом и к рабству, различным формам кабальной зависимости; все больше расслаивается и свободное население; появляется знатное меньшинство, именуемое родовой аристократией; формируется частная собственность, зарождаются социальные антагонизмы и в связи с

этим вынужденно начинается становление государства; одной из форм, в которой этой происходит, является военная демократия;

- возрастает роль войн с целью грабежей, которые в значительной степени ускоряют процесс становления классов и государства;

- увеличиваются размеры социальных организмов, которые начинают включать в свой состав десятки и даже сотни тысяч человек; все это способствует формированию сравнительно крупных этнических общностей – на базе объединения племен возникают **народности**;

- единая **мораль первобытнообщинного** строя уступает место **морали во многом классовой**; возникает право, которое освящает эксплуатацию человека человеком; таким образом, мораль и право становятся на все времена развития государственности важными факторами природосообразности;

- первой формой идеологии становится религиозная идеология.

Вопрос о социально-экономической структуре первых раннеклассовых обществ принадлежит к числу дискуссионных. Однако по всему земному шару появление классовых обществ связано со временем распространения металлов: 4-е – 1-е тысячелетие до н.э.

Все общественнозначимые признаки, названные выше, не могли не повлиять на социализацию людей, их общественное сознание, а значит и на процесс обучения, воспитания подрастающего поколения, который **все более социализировался**, а потому **все менее соответствовал живой природе**, т.е. становился неприродосообразным. Тем самым неминуемо ожидаемым становился тот «исторический момент», когда **неприродосообразность воспитания, целенаправленного развития подрастающего человека становилась ощутимой**, заметной, а затем и приобретала радикальные качества, которые терминологически обозначались как здоровьезатратность, здоровьеразрушение и **превращались тем самым в социальную проблему**, которая требовала специального решения – во имя спасения подрастающего поколения, а в перспективе, и самого человечества.

В связи с этим становится очевидной тенденция, согласно которой генезис природосообразности или, наоборот, неприродосообразности воспитания подрастающего человека имеет **выраженную направленность** – от естественной природосообразности онтогенеза ребенка и окружающей его среды к неприродосообразности индивидуального развития его и все большей социализации окружающего мира. Точнее, личностная неприродосообразность становится следствием увеличивающейся социализации и безусловной истиной, подтверждающей нецеленаправленное развитие общества.

Таким образом, проблема исторического **усугубления неприродосообразности** и необходимости онтогенетического **устранения** ее все более становится (должна становиться) актуальной в процессе ее развития.

3. Обращаясь к исторической заре непосредственных предков человека, когда истоки сугубо человеческого, духовно-физического и социального только угадывались в биологических отношениях гоминид с природой, необходимо отметить, что «производительной» силой этих отношений и даже материальной системой, реализующей функции, необходимые для выживания и

относительного развития человека, выступала, по существу, лишь совокупность естественных органов, данных ему самой природой.

Первичная природосообразность воспитания архантропов – древнейших предков современного человека – может быть определена как **I этап формирования природосообразности**, который условно соотносится с **первобытным человеческим стадом, коллективом, сменившим зоологические объединения** ближайших животных предков человека.

По форме воспитания выделило человека из животного мира (на протяжении 3-2 миллионов лет) только **сопряжение** способностей передавать все более выраженный жизненный и общественный опыт (например, собирательства, охоты и в целом отношений к окружающему миру) – с развитием сознания.

В исторический период развития древнейших людей (архантропов), возраст которых оценивается в **1,8-1,6 миллионов лет, природосообразное воспитание характеризуется борьбой зоологических инстинктов**, унаследованных от животных предков, с сознательным опытом собирательства и охоты, а также с возникающими социальными установками, которые, кстати, проявляются и у животных.

Если исходить из того, что **природосообразность отношений древних гоминид к окружающему миру в этот период социально только оформлялась и ожидаемо проявлялась** (естественно, через баланс человека и окружающей природы), то необходимо признать первичную человеческую природосообразность теряющей свое первозданное естество.

Наверное, это общая тенденция исторического развития человека и человечества, и ее следует рассматривать в качестве самой большой платы за социализацию. Вопрос только в том, какие факторы социального бытия человека и в какой последовательности по степени влияния на человека неукоснительно определяют неприродосообразность индивидуального развития его.

Для этого и необходимо изучение исторического процесса усугубления и развития неприродосообразности развития человека. Тем более, что в настоящее время процессы обучения, воспитания и целенаправленного развития человека стали настолько сильно социализированы, что максимально выраженной стала не только их неприродосообразность, но более того, здоровьезатратность и здоровьеразрушение, которые стали основными причинами массового неблагополучия и болезней подрастающего человека и поколения.

Ну а в первобытном человеческом стаде **воспитательная деятельность людей** сводилась во многом к **инстинктивной заботе** о потомстве, которая, кстати, присуща в разных формах и высшим животным.

Мир первобытных людей был как бы сосредоточен на настоящем: у них практически не было осознания ни прошлого, ни будущего, а **воспитание проявлялось в виде приспособления к среде жизни**.

Если **антропогенез насчитывает около двух миллионов лет** и заканчивается он первобытным стадом, то **около миллиона лет назад появляется первобытнообщинный строй** (именно строй, а не стадо), в котором утверждаются брачные связи исключительно с представителями других групп,

складываются рода. И продолжается это до **возникновения классового общества**.

Первобытный коммунизм, как обозначение первобытного строя, **определял специфику природосообразности** развития древнего человека, которую можно назвать естественной по отношению к не социализированному (в буквальном смысле слова) роду.

Происходит и соответствующее **развитие природосообразности отношений древнего человека с природой**: она проявляется в формировании принципиально иных навыков обучения и воспитания (уже – «овладения природой»), которые ставятся на службу интересам человека (см. эпиграф к этому параграфу).

Такая природосообразность строилась уже не просто **на усвоении** определенных навыков общения с осваиваемой человеком природой, но именно на некоторых **целевых установках** обучения и воспитания, которые **обеспечивали выраженное благополучие** подрастающего человека и, более того, **на формировании навыков избегания неблагоприятных ситуаций**, или первобытной, т.е. сугубо бытовой «безопасности жизнедеятельности», которая, таким образом, появилась исторически много раньше, чем специфические оздоровительные приемы, ставшие самоцелью в XX столетии.

Человек в эпоху первобытного строя, последовательно **социализируя естественную природосообразность** своих отношений с окружающим миром, учился приспосабливаться к жизни в семье и роде, стремясь при этом избежать неудобных, неблагоприятных, конфликтных, или, наоборот, создать достаточно благоприятные житейские ситуации, которые были выгодны ему на охоте, при собирательстве растений, оказании помощи членам семьи и рода, использовании огня, наконец, дифференциации человеческой деятельности по некоторым признакам ее.

Однако уже в колыбельной цивилизации появились (наряду с приспособленческим воспитанием) качественно новые социальные свойства, которые либо просто отличали, либо дополняли человеческое воспитание, формируя его с элементами нового вида отношений и деятельности. Назовем его отдельным видом воспитания, имея в виду, что **в основе его лежит все-таки развитие потребностей первобытных людей в общении** – человека с человеком, человека с коллективом, коллектива с коллективом. А это предполагало и требовало **совершенствования организации** поведения и эволюции форм труда.

Этот период охватывает **древних людей** – палеантропов, несистематическое обобщение ископаемых людей, живших 250-40 тысяч лет назад и рассматриваемых в связи со второй стадией эволюции человека на пути к неантропам [82, с. 68].

Для **ранних палеантропов** характерны средне- и позднеашельская археологические культуры, которые находят свое отображение в воспитательной деятельности. В коадаптации человека и культуры формировались **социально-психологические предпосылки триады** «чувство – любовь – солидарность», которая находила реальное выражение **в характерах трех типов**:

волевого, интеллектуального и чувственного, – каждое из которых соотносится с процессом обучения, воспитания и целенаправленного развития.

Названные обстоятельства становятся основанием для определения двух исторических типов (а по существу подтипов) воспитания.

Содержательное и функциональное развитие отношенческого и деятельностного воспитания происходит на протяжении многих тысячелетий: **ранние палеантропы** (неандертальцы, или прогрессивные неандертальцы) жили 250-100 тысяч лет назад, а **поздние палеантропы** (неандертальцы) жили 100-50 тысяч лет назад.

Есть веские аргументы в пользу следующей возможности филогенетического хода событий: во-первых, поздние неандертальцы не имели «полноценной биологической основы» [82, с. 71] для развития социальных способностей (а, значит, обучения и воспитания), которые обуславливают качественно новые возможности адаптации к окружающей среде; во-вторых, поздние неандертальцы доживали свой век среди людей современного типа, и это обстоятельство обусловило специфические формы конкуренции между ними; в-третьих, поскольку по ряду позиций морфо-анатомического развития неандертальцы явно не проигрывали человеку современного типа, одновременно с которыми жили поздние неандертальцы, то они, о чем говорит их печальный филогенетический конец, проигрывали человеку современному в конкурентной борьбе в целом за счет меньшей развитости социальных способностей и поведения (а значит, и обучения), которые обуславливаются адекватным развитием определенных областей мозга. Это вовсе не означает, что поздним неандертальцам приписывается полная асоциальность – у них были хорошо развитые общинные отношения, более прогрессивные, чем у предковых форм. Речь здесь идет о том, что человек современного типа являлся уже существом социальным в то время, как живший одновременно с ним поздний неандерталец был менее социален и, следовательно, уступал в адаптивных возможностях.

На основе изучения остатков материальной культуры неандертальцев достоверно установлено, что человек неандертальский был носителем разума, представлял интеллектуальный тип человека, всегда мог найти себе место в производственном процессе. Он становился хранителем технологических традиций, часто выступал в роли новатора и изобретателя новых приемов обработки камня, дерева и кости, а также мог быть толкователем и предсказателем сезонной смены природных процессов, знатоком привычек животных, опытным наставником молодых (а значит, в буквальном смысле, но не по термину – учителем) в овладении охотничьими навыками и умениями изготавливать орудия.

Историческое завершение строения человека (на уровне людей нового типа) произошло на **границе раннего и позднего палеолита**, когда радикально трансформировалась не только био-эко-социальная сущность самого человека, но колыбельное общество, социогенез, а следовательно, взаимоотношения человека, общества и природы, т.е. и воспитание. Однако последнему предстояла глубокая **историческая социализация** (в связи с бурным развитием общества, возникновением классов, классовых структур и процессов), а вслед

за этим и **отход человека** (в его обучении, воспитании и целенаправленном развитии) от естественной природосообразности, т.е. от гомологии с процессами, происходящими в живой природе.

Описанные выше процессы и периоды были **бесписьменными**. Антропологические, археологические и даже этнографические материалы, которые непосредственно относятся к рассмотренной эпохе, дают достаточные представления о физическом облике первобытных людей и даже их **материальной культуре**; но они мало и совершенно недостаточно говорят о **существовавших тогда общественных отношениях**, а следовательно, и об обучении, воспитании подрастающего человека.

Завершая анализ развития отношений человека с окружающим миром, а на фоне этого и **развития природосообразности этих отношений** отметим следующее: в науке об истории становления человека существуют (несмотря на объективные исторические данные) различные подходы и пути изучения первобытного общества. Диапазон их такой:

- от неэволюционной до эволюционной и от нигилизма до буквального историзма **методологии исследований**; от нелинейности **исторического процесса**, т.е. его **объективной** закономерности, до его нелинейности и многофакторности, т.е. отрицания **общих** законов;

- от полного отрицания исторической периодизации социальных процессов до выявления четких уровней, этапов, периодов антропогенной эволюции: уровень «групп», уровень племен, уровень государственных объединений, возглавляемых вождями, уровень «примитивных государств».

А за пределами «примитивного общества» многие ученые видят еще уровень империй или архаических цивилизаций.

4. Конечно, социальные условия общества обуславливают социализацию обучения, воспитания и целенаправленного развития. Однако в таком случае речь идет об опосредованной, внешней социализации образования. Однако социализация, как один из основных факторов неприродосообразности, может быть еще и внутренним свойством образования. Именно в таком качестве необходимо рассматривать возрастающую неприродосообразность образования со времен Древнего мира с его организованным обучением, воспитанием и целенаправленным развитием молодежи.

Эта эпоха охватывает огромные территориальные и временные границы: она существовала более пяти тысячелетий (5 тыс. лет до н.э. – V в. н.э.) и охватывала четыре материка – Европу, Африку, Азию, Америку.

Именно древние цивилизации оставили человечеству первое бесценное наследие организованного формального воспитания и обучения – в виде школ как общественной деятельности, зарождение которых относится именно к 5 тысячелетию до н.э.

Растянувшееся на многие века **появление вариативных общеобразовательных школ** для детей из различных социальных групп населения было **одним из первых симптомов разложения первобытной формации**, потому что (и это очень важно даже для современной реформы общего образования) наряду с сохранением старых форм воспитания возникают новые формы об-

разования, способствующие дальнейшей, адекватной развитию общества, социализации подрастающего поколения.

Новый социальный (а следовательно, и воспитательный) институт – школа – изначально начал складываться и развивался как **государственная структура**, предназначенная для специальной подготовки чиновников, жрецов, воинов и т.д. – параллельно с укреплением общественных структур и системы их воспитания.

Своим возникновением первые учебные заведения обязаны служителям культов, потому что религия с самого момента своего появления была носителем воспитания и обучения. А с другой стороны, школы на разных этапах их развития (в том числе и на начальном этапе становления) отвечали определенным экологическим, культурным и политическим запросам общества и прежде всего государства, церкви и семьи, а следовательно, экономическим, социальным, культурным, этническим, географическим и другим факторам. Именно так! Потому что семья эпохи Древнего мира была не в состоянии обеспечить общество достаточным числом людей, способных воспроизводить развивающееся структурно-функциональное общественное обустройство, т.е. людей, сведущих в чтении, письме, законах, способных к исполнению сословия чиновников с необходимой для них подготовкой.

При этом необходимо отметить, что процесс обучения грамоте из-за сложности письма был **продолжительным и мучительным**. А это не способствовало утверждению природосообразности обучения. Впрочем, появлялась возможность отбора лиц, предрасположенных к развитию социализации и специальному обучению, а следовательно, и **к формированию нового типа природосообразного биосоциального обучения**.

Более того, обучающие, воспитательные, педагогические прерогативы патриархальной семьи, свойственные ранее союзам племен, общинно-родовому и рабовладельческому строю эпохи древних цивилизаций, сохранялись, хотя и изменялись **в традициях семейного воспитания**, и были закреплены в наступающую эпоху во многих литературных памятниках Древнего мира, например, Законы вавилонского царя Хаммурапи (1750 г. до н.э.), книга Притчей иудейского царя Соломона (начало 1-го тысячелетия до н.э.), индийская Бхагавадгита (середина 1-го тысячелетия до н.э.) и др.

Начавшееся на исходе первобытной истории **отделение умственного труда от физического** вызвало к жизни появление **новой специальности – учителя – таким образом, одной из самых древних специальностей**.

Не способствовало укреплению природосообразности развития подрастающего человека становление формальной, государственной системы воспитания Древнего мира, которая все больше проявлялась в развитии школы – на основе логики эволюции конкретно-исторических культурных, нравственных и идеологических ценностей, формирующих человека в рамках жестких социальных регулятивов, обязанностей и личной зависимости. При этом **идея человеческой индивидуальности** была развита крайне слабо. Личность как бы растворялась в семье, касте, социальной страте.

К 1-му тысячелетию меняется характер школы и природосообразности воспитания, что необходимо рассматривать как **следствие развития**

древних цивилизаций, обладавших выраженными особенностями и одновременно **относительной независимостью школы**, которая все больше выполняет роль стимулятора прогресса, позволяя обществу двигаться вперед без значительных потерь из накопленного в прошлом, **развивая свою социальную** (т.е. искусственную) **значимость** и направленность и все более удаляясь от **естественной природосообразности**.

5. Отдельного обсуждения достойно обучение, воспитание и целенаправленное развитие подрастающего человека в древних цивилизациях Южной Америки, Древнего Востока, Средиземноморья, Двуречья, Египта, Индии, Китая. Однако наша задача – **выявление тенденций развития природосообразности этих процессов**.

Целевые установки развивающейся школы Древнего мира были следующие:

- **подготовка к деятельности**, которой, как правило, традиционно занимались прежде всего члены семьи, потому что семья оставалась первичной ячейкой обучения (между прочим, в России XX в. только в законе об образовании, подписанном президентом в 1992 году, родители ученика объявляются основным фактором обучения), а потом и члены общины, социальной прослойки, общества и отдельных групп населения; помимо **общих задач** «начального» обучения и воспитания для разных групп общества (в процессе формирования личности и развития социальной прослойки) решались также и специальные «профильные» задачи; и в этом тоже содержится глубокая аналогия с современным вариативным и профессионально профильным образованием;

- **формирование определенного типа личности**, например, в связи с идеалом древнего египтянина, – формирование немногословного, стойкого к лишениям и ударам судьбы человека; именно в логике такого идеала шло обучение и воспитание в Древнем мире; а чтобы стать органичным членом своей касты, формировались достаточно устойчивые представления и развивались нравственные, умственные и физические качества подрастающего человека, а также характер отношений к природе и между мужчиной и женщиной; образование становилось достоянием не только знати и духовенства: оно распространялось и на средние социальные сословия – торговцев, ремесленников и т.д.;

- **первоначальная стадия обучения** целесообразно осуществлялась сначала в семье, а с 5 лет, по-видимому, в основном – в школах при храмах, дворцах для вельмож; на основе этих социальных структур обучали всему, что необходимо обществу и даже правильно и красиво слушать и слышать, читать и писать – для светских и религиозных нужд – на базе определенных образцовых текстов, а также искусству пения, музыки; однако с развитием общества, заполняя его потребность в хозяйствующих специалистах, в школах стали готовить и ремесленников, и производителей разных видов работ, и деятелей культуры и искусства, и воинов, и служителей храмов, т.е. школа, говоря современным языком, была и **общеобразовательной** – на начальном этапе ее, и **специальной, профессиональной** – на позднем этапе школы;

- с древних времен **вариативность обучения** и воспитания основывалась на учете многих факторов: возможностях личности, половой принадлежности, потребностях общины, строя, государства, а также принадлежностей к социальной прослойке и безусловно, предрасположенностей самого учителя, школ, социально-экономических и политических структур конкретной цивилизации;

- развивались подходы, приемы, средства и методы целенаправленного обучения и воспитания, которыми обладала когорта профессиональных учителей и даже **учителей-предметников, труд которых превращался в профессию**;

- зарождались даже специальные методы обучения, например, интерактивной деятельности учителя и ученика, в процессе которой имитировались реальные бытовые, ремесленнические и жизненные ситуации.

Зарождение педагогической мысли – в аспекте природосообразности обучения

Что бы не сделал враг врагу или ненавистник ненавистнику, ложно направленная мысль может сделать еще худшее.

Дхамманада,
III глава мудрости (IV в.н.э.)

Педагогическая мысль как составная часть человеческой мысли зародилась в Древнейшем мире вместе с выделением человека из сообщества животных. Именно поэтому педагогическая мысль не могла не возникнуть сначала на основе семейного воспитания, затем как общественное сознание при родово-племенном воспитании и, наконец, в школах Древнего мира как система обучения и воспитания и инструмент государственности.

Систематическое осмысление обучения, воспитания и целенаправленного развития предполагало первичное педагогическое осмысление этих процессов, т.е. **зарождение педагогической мысли**. Именно в таком аспекте следует понимать предыдущий раздел этой главы. Хотя современную дедуктивную **педагогическую теорию** (именно теорию, а не просто мысль) принято связывать с появлением в XVII веке дидактики и ее автором Я.А. Коменским.

Именно **мысль** семьянина, перешедшая сначала в семейную, а потом в **коллективную традицию** воспитания, которая возникла на исходе первобытнообщинного периода, привела к появлению своеобразных «домов молодежи для детей и подростков», которые и стали предшественниками школы, организованными для воспитания «общественного» человека, обучения его определенным трудовым навыкам, умениям, знанию обрядов.

А древние цивилизации, зародившиеся на основе древнейшего стада, все более **отрывали воспитание** от непосредственных интересов и потребностей детей, превращая его в **подготовку к будущей взрослой жизни** и

придавая ей жесткий, авторитарный характер. Именно в эту эпоху **завершается дописьменный период истории**, когда речь и пиктографическое (рисунчатое) письмо, как главный способ передачи информации, начали приблизительно с 3 тысячелетия до н.э. заменяться **письменностью** – клинописной и иероглифической.

Возникновение и развитие письменности и стало важным фактором генезиса школы.

Письмо становится все более технически сложным, требующим специального обучения – продолжительного и даже мучительного.

Возникают **универсальные приемы** обучения, в основу которых ложится заучивание, переписывание, многократное повторение, механическое запоминание словарных слов, терминов, текстов, задач и их решений. Зарождаются и иные **методы**: беседы учителя с учеником, разъяснение учителем трудных слов и текстов, приемы диалога – спора (причем не только с преподавателем или сверстником, но и с воображаемым предметом).

Так формировалась и развивалась на начальном этапе появления школы **педагогическая мысль как некоторая система**.

Однако поздние древнейшие и ранние древние цивилизации обеспечивались через обучение и воспитание не только образованными и культурными людьми, но еще и специалистами в области ремесленничества, торговли, культуры, искусства, науки, военного дела и т.д., то есть школа выполняла роль стимулятора прогресса. Именно такой стала школа к 1-му тысячелетию до н.э.

В структуре и функциях школ древних цивилизаций можно было увидеть многое из того, что, в общем, характерно и для современной школы. Имелись тогда, существовали одновременно, например, и **небольшие учреждения с одним учителем**, который изготавливал таблички-модели для заучивания, переписывания и упражнений, и **достаточно крупные школы, в которых трудилось несколько учителей**, специализирующихся на обучении одному из предметов: письмо, счет, рисование, музыка, военное дело, ремесла, расчет строительных сооружений, составление правовых и деловых документов и т.д.

Именно в связи с этим усложняются программы обучения и получает преимущество **специализация**. Образованные люди получали **знания в области философии, литературы, истории, музыки, права, геометрии, географии**. На высоком уровне изучалось **врачевание, сведения о диагнозах и способах лечения множества болезней**. А в V в. до н.э. в Египте появляются специальные школы врачей-лечителей: к тому времени диагностировали и лечили почти до полусотни различных болезней. Изучались также религиозные культы.

Значимыми для государства центрами обучения и науки становятся библиотеки.

Правда, на начальном этапе обучения ученик получал совокупные разнообразные знания, становясь обладателем своего рода интегрированной профессии.

Важно подчеркнуть, что, развиваясь, «начальные» школы претерпевают определенную эволюцию и становятся постепенно своеобразными культурно-просветительскими центрами. Кроме того, в этих школах формируется элементарная система **методического обеспечения**: появляется специальная учебная литература, методические пособия (словари и хрестоматии), записываются наставления, назидания, фольклорные поучения и, что особенно важно, специализированные программы, которые нацеливаются на облегчение процесса обучения.

А в связи с дальнейшим развитием хозяйства и культуры в 1-ом тысячелетии до н.э. появляются **частные учебные заведения для средних социальных слоев**.

Формируются разнообразные специальности и специалисты. Более того, благодаря древнеегипетским папирусам XIII в. до н.э. становится известной последовательность поколений (из 25 колен) строителей, принадлежащих к одной семье.

При всем **консерватизме школы, обучения и даже древних цивилизаций постепенно пересматриваются** идеалы и цели воспитания. В том же Египте древний папирус, относящийся к 1-му тысячелетию до н.э., свидетельствует, что **существуют различия в понимании того, каким надлежит быть человеку**.

Главной целью обучения все больше становится подготовка к деятельности, ориентированной на традиции семьи: музыка, ремесленничество, жреческое и земледельческое дело и т.д. Лишь военное дело находилось вне строгого специального сословно-профессионального обучения и открывало возможности для карьеры молодым людям из всех сословий. А требовалось при этом многое: сила, выносливость, ловкость, ум, умение владеть оружием, особыми упражнениями, развивающими силу и т.д.

В этом случае обучение и воспитание требовало немалого труда. А занятия в школе шли с раннего утра до позднего вечера.

И тут уже было **не до природосообразного обучения и воспитания** – в исторически изначальном его понимании.

Однако в течение 1-го тысячелетия сформировались еще и представления (например, в Индии) **об идеальном воспитании**, претендовать на которое могли лишь высшие касты и человек, рожденный для насыщенной счастливой жизни. Такое воспитание предусматривало развитие широкого комплекса личностных качеств: умственных (ясность суждений и рассудочное поведение), духовных (способность к самопознанию), физического совершенства (закаливание, владение собственным телом), нравственности (и наивысшего ее проявления в поведении, самообладание и сдержанность), любви к природе и прекрасному.

Характеристика такого идеального воспитания имеет чрезвычайную значимость – в связи с оценкой эффективности современного образования, если рассматривать последнее как исторический генезис обучения и воспитания древнего человека.

А ведь до нас дошла из 1-го тысячелетия до н.э. богатая и многообразная педагогическая литература (в виде эпосов, сказаний), которая учит мето-

дике **реализации «идеального воспитания»**: 1) наставник погружает ученика в достаточно сложные жизненные ситуации; 2) ученику дается возможность самому найти выход из создавшегося положения с помощью, например, писания «мудрого учителя» или собеседования с ним; 3) ученик ищет в писании разъяснения для выхода из создавшегося положения, поднимаясь каждый раз на новый, более совершенный уровень познания и поведения; 4) алгоритмизация приобретения и использования знаний: целостное изложение учителем новых знаний, затем – анализ материала и раскрытие абстрактных понятий, которое сопровождается обсуждением конкретных примеров.

При этом цели обучения расширяются и углубляются таким образом, чтобы побудить ученика к самостоятельному поиску истины, научить его приемам и методам познания. В результате чего ученик поднимается к совершенству, как бы включаясь в процесс обучения, который сравнивается со сражением. **А ученичество рассматривается всеми участниками процесса воспитания как закономерный этап в жизни человека.**

Именно это обстоятельство стало основанием к тому, чтобы еще до нашей эры сложились на основе организованного формального образования крупнейшие центры образования такие, как Спартанская, Афинская, а также в поселениях Такташил, Наланд и др.

И дело здесь вовсе даже не в том, что в древних, а потом и более поздних манускриптах описываются по существу **современные представления** о проблемном обучении, образовании; сущность истории воспитания заключается **в знаниях** многими современными теоретиками и практиками образования всего **многообразия** педагогических мыслей по изучаемой проблеме, сформированного за период исторического развития образования.

Даже самые современные идеи образования (как профильная, информационная, финансовая (платная), организационная и методическая его составляющая) имеют значимую историю, которая может послужить современной науке и практике образования.

В целом цивилизации Древнего мира дали человечеству бесценный опыт, без которого невозможно представить историю мировой школы, образования и педагогики, а следовательно, и теоретические исследования в этих областях.

Первичная философия образования – в связи с природосообразностью его

Истинное знание – это знание причин.

Латинская пословица

Философию образования мог создать только философ, а первичную философию разрабатывали инициаторы философской мысли. Среди них одним из первых, великие мысли которого обратились к воспитанию, стоит Пифагор (VI в. до н.э.), потом философ-материалист и один из первых атомистов Демокрит (V-IV в. до н.э.), а еще Аристотель (IV в. до н.э.), глубоко интегрирующий материализм и диалектику – опять же в связи с образованием.

Поскольку в этом параграфе речь идет о **тенденциях** развития природосообразности образования, обратимся к **идеям** названных философов, которые соответствуют именно названным тенденциям.

Две важнейших (даже в аспекте современности) идеи о природосообразности образования принадлежат Пифагору.

Обратимся к его изречениям.

«Всякое изучение наук и искусств, если оно добровольно, то правильно достигает своей цели, а если недобровольно, то негодно и безрезультатно» (цит. по: 28, с. 25). Во-первых, речь здесь идет об изучении, воле (или неволе) обучаемого, а также целях и результатах.

Уже то, что Пифагор различает качества учения, говорит о соответствии этого качества самому человеку. Качество это он называет **волей**, означающей **свободу**. А свобода – это **одно из стартовых условий благополучия**. Таким образом, Пифагор говорит об учении как благополучии (в определенном смысле) обучаемого или неблагополучии его. Тем самым, в изречении говорится о природосообразности (неприродосообразности), природосообразном (или неприродосообразном) учении и соответствующих результатах его.

С такой ясностью о природосообразном образовании до Пифагора не говорил никто.

Еще одно его изречение.

«Правильно осуществляемое ... обучение должно происходить по обоюдному желанию учителя и ученика» (цит. по: 28, с. 25). В этом случае обучение, как процесс, рассматривается в двуединстве педагогической деятельности учителя и ученика. А это уже – интерактивная деятельность, голубая мечта субъектов современного образования. Причем в качестве субъекта понимается не только ученик, но и учитель, т.е. имеются в виду субъект-субъектные образовательные отношения.

Подчеркну: и природосообразность, и субъект-субъектность педагогических отношений найдены во фразах Пифагора – при широком современном понимании этих слов. Однако эта аналогия играет большую роль потому, что она стала предтечей буквального понимания природосообразности, которое дается в высказываниях Демокрита.

Придавая огромное значение воспитанию, Демокрит видел в нем средство, которое способно обеспечить мудрость, ведущую к трем дарам: хорошо мыслить, хорошо говорить и хорошо делать. При этом **человека он рассматривал в качестве частицы природы**, называя «микрокосмом», а воспитатель потому формирует и изменяет человека, что его руками действует природа.

Таким образом, в этом случае под природой имеется в виду природа человека, а природосообразность, в буквальном понимании этого слова, означает соответствие процесса учения природе самого ученика. Вопрос о соответствии оставался в этом случае открытым. Хотя, если сравнить **современные представления** об ученике с теми, которые были во времена Демокрита, то вторые из них были буквально никакие. И это при том, что Я.А. Коменский через 2 тысячи лет **под природосообразностью понимал**

соответствие искусственного процесса обучения естественному природному процессу научения.

В связи с этим слабость позиции Демокрита заключалась как раз в том, что процесс учения он понимал явно не как природосообразный.

Во-первых, Демокрит рассматривал обучение как **трудную для ребенка работу**, для выполнения которой требуются принуждения: «Если бы дети не принуждались к труду, они не научились бы ни грамоте, ни музыке, ни гимнастике, ни тому, что укрепляет добродетель...», – говорил он (цит. по: 2, с. 26).

Во-вторых, «Хорошими людьми становятся от упражнения, нежели от природы ... воспитание перестраивает человека и создает ему вторую природу», – считал Демокрит (цит. по: 28, с. 26).

Это суждение было затем отображено в проблеме «природа – воспитание», дискуссия по которой велась на протяжении многих веков и продолжалась даже в XX веке. А дело в том, что воспитанными или, по-Демокриту, хорошими людьми, становятся не в результате только упражнений (воспитания) или только природы (наследственности): в различном воспитательном возрасте хорошие успехи в развитии детей достигаются за счет гармонии наследственных и приобретенных качеств, хотя природа этой гармонии не изучена до конца.

В-третьих, если исходить из современного представления о природосообразности, когда природа соотносится с сущностью ученика, учителя и процесса обучения, то Демокрит, отдавая предпочтение природе ученика, которую недооценивал Я.А. Коменский, вовсе не имел в виду природосообразность процесса обучения и тем самым крупно проигрывал классику дидактики. Не говоря уже о том, что уровень понимания Демокритом природы ученика и окружающей его природы далеко не достигал уровня Я.А. Коменского, а уж тем более современного понимания.

Не обращаясь здесь к имени Сократа хотя бы по той причине, что он не оставил книг, а его блестящее ораторское искусство, как философа и учителя, потрясало аудиторию, приведу рассуждения некоторых из его учеников, которые находились в своем творчестве под сильным влиянием гения Сократа. Один из них, Ксенофонт (V-IV в. до н.э.) стал автором **первого античного педагогического романа** «Воспитание Кира», сыгравшего важную роль в развитии мировой педагогической мысли.

Но самым известным из его учеников суждено было стать Платону (V-IV в. до н.э.), который сыграл важную роль в развитии педагогической мысли древнего мира.

Удивительное дело – Платон не оставил специальных трактатов по воспитанию, и тем не менее его с полным основанием считают выдающимся мыслителем по вопросам обучения и воспитания.

Развитие им идей природосообразности воспитания подрастающего человека заключается в следующем.

Педагогические суждения Платона выросли из его философского видения человека и мира: этот исходный посыл является чрезвычайно важным для любого педагога, в том числе и современного. Именно поэтому филосо-

фия образования (в развитии ее разными философскими школами) продолжает играть важную роль в теории и практике образования.

Рассматривая воспитание как важнейший фундамент всей человеческой жизни, Платон связывал с ним саму жизнь, ее характер и природу каждого ученика.

И все-таки, в связи с «вечной» проблемой «природа – воспитание» он, с одной стороны, переоценивал возможности воспитания, полагая: как человек был воспитан, таким и станет он сам и его будущий жизненный путь, т.е. Платон явно переоценивал роль воспитания, а с другой стороны, само воспитание он не только понимал достаточно широко, но особо важную роль придавал ему как началу жизни – началу, которое является самым главным фактором любого процесса.

Анализируя процесс воспитания, через призму отношений Платона к нему, необходимо признать, что и этот процесс, и природосообразность его Платон понимал как сложные, комплексные явления. Это, с одной стороны, повышает интерес к образовательным идеям, а с другой стороны, позволяет охватить широкий спектр характеристических качеств, которые в наше время могут быть отнесены к категории природосообразности.

Природу человека Платон понимал в единстве добра и зла, позитивного и негативного, т.е. в единстве противоречий, которое только и может подвигнуть воспитанника к преодолению отрицательного природного потенциала. На таком преодолении и основывалась педагогика по-Платону. К сожалению, эта педагогическая задача в массе своей не решена до сих пор.

Чтобы рационально воспитывать конкретного ученика, наставник должен учитывать противоречия между добром и злом, характеризующие сущность ребенка, а значит и его восхождение к миру идей. Вслед за этим Платон описывает качества воспитателя, которые в своей совокупности обеспечивают реальное решение этой проблемы. Для этого необходима прежде всего духовная связь между наставником и учеником, а также разносторонний подход к воспитанию – независимо от того, кто должен получиться в конце этого процесса – мудрец или воин.

Рассматривая воспитание как «пожизненный» процесс, Платон включал в него только теоретические дисциплины и, по существу, исключал трудовую деятельность.

Может показаться удивительным, но Платон более чем на 2 тысячелетия опередил В.И. Вернадского с его **идеей об образовательном обществе**, в котором высшим смыслом жизни человека становится образование, т.е. об обществе, не существующем и в настоящее время.

Говоря об идеалах и программе разностороннего воспитания, Платон в своем трактате «Государство» представляет **первое лицо государства в качестве руководителя образования**.

И уж совсем удивительными должны показаться идеи Платона о новационных и в наше время педагогических идеях:

- **воспитывающем обучении**, когда самым важным в обучении становится надлежащее воспитание;

- обучении, в процессе которого формируются свободные граждане общества;
- всеобщем и непрерывном образовании;
- здоровом образе жизни – и особенно в семье;
- наконец, об обучении, которое обеспечивает свободное призвание, т.е. личные склонности, и именуемое сегодня дифференциацией образования, которое приводит в соответствие общественные потребности и призвание конкретного человека.

Идеи Платона были (а пожалуй, и остаются – в аспекте природосообразности) настолько сильны и ярки, что оказали великое влияние на европейскую педагогическую мысль; а раннее христианство видело в нем своего идеолога – в том числе и по вопросам воспитания.

Точнее, чем Ж.-Ж. Руссо, и сказать, наверное, невозможно: «Хотите получить представление об общественном образовании, прочтите ... Платона» (цит. по: 28, с. 27).

И все-таки после него был Аристотель (IV в. до н.э.), который, будучи учеником Платона, в своих философских и педагогических воззрениях не только развил идеи учителя, но и пошел в разрез этим идеям.

Это Аристотелю принадлежат слова: «Платон мне друг, но истина дороже». Впрочем, за его плечами немало еще и великих практических дел:

- около двадцати лет он провел в Афинской академии, где ближайшим учителем его был Платон;
- Аристотель был наставником, воспитателем, а по существу создателем гения Александра Македонского;
- создал учебное заведение Ликей и двенадцать лет руководит им; Ликей стал символом образовательной деятельности на многие последующие века;
- Аристотель заложил предпосылки теоретического осмысления бытия, а также обучения и воспитания как части этого бытия;
- он создал целый литературный жанр бесед со своими учениками в Ликее, конспекты которых стали не только великими творческими наставлениями в различных областях знаний, но и выдающимися методическими пособиями, а также аналитическими исследованиями в теории образования;
- наконец, Аристотель по характеристике многих образовательных явлений и процессов не соглашался с Платоном; и в этом была его сила и мощь, потому что Аристотель воспринимал процессы обучения и воспитания ситуационно: он как бы через два тысячелетия предвидел принцип А.С. Макаренки, который утверждает, что никакое педагогическое средство не может быть ни плохим, ни хорошим, если рассматривается вне педагогической системы.

Приведу некоторые примеры на этот счет, которые могут быть полезны при изучении физического, духовного и социального благополучия подрастающего человека, т.е. оздоровления его.

1. Аристотелю чужда была платоновская тоска по запредельному миру. Он полагал, что человек обладает одновременно:

- **растительной душой**, которая нуждается в питании и обречена на разложение; в наше время говорят о весьма значимой составляющей личности – **потребностях ее**;

- **животной душой**, к которой относят ощущения, восприятия, чувства; современные психологи говорят в этом случае о перцептивности отношений человека с окружающим миром и соответствующем этой субстанции канале;

- **разумной душой** – чистой, бесплотной, универсальной и бессмертной; сейчас говорят о духовной составляющей благополучия человека.

2. При анализе воспитания Аристотель не ставил во главу угла заботу о загробном, бессмертном бытии и настаивал, что заботится в равной степени о душе растительной, живой и разумной.

3. Идеал счастья (по Аристотелю – блаженство) он видел прежде всего в напряженной работе ума по постижению основ мироздания. В качестве тяжелого труда – ежедневного, с утра до вечера – он рассматривал обучение подрастающего человека.

Это вряд ли приемлемо с точки зрения природосообразности образования, хотя имеет давние исторические корни – в теории и практике его.

4. Знание о единичном необходимо включается в систематическое знание об общем.

Рассматривая извечную проблему соотношения биологических и социальных детерминант воспитания (вспомним здесь о современной проблеме «природа – воспитание»), Аристотель занял гибкую позицию: с одной стороны, по его мнению, от хороших родителей может произойти лишь хорошее потомство, а с другой стороны, природа зачастую, стремясь к этому, не может достичь его.

5. Аристотель допускал (но не более того) домашнее воспитание до 7-летнего возраста, но под началом отца, потому что и этот вид воспитания должен находиться под присмотром государственных чиновников.

Здесь большую роль играет понятие, обозначенное термином «присмотреть». В самом деле, если исходить из общепризнанной в наше время **идеи о непрерывном природосообразном воспитании** (с раннего дошкольного возраста), то безусловно у семьи должен быть консультант-профессионал по вопросам природосообразного, здоровьеразвивающего обучения, воспитания и целенаправленного развития – в этом заинтересованы родители, общество, ребенок, ну и, конечно, формальная система образования.

6. Начинать воспитание ребенка предлагалось с заботы о теле, а затем заботиться у духе, чтобы воспитание тела способствовало воспитанию духа, что приводит ребенка к готовности к трудному процессу освоения знаний.

Нельзя не признать, что общее образование, в современном его виде, является тяжелым и самым ранним для подрастающего человека профессиональным трудом – на этом настаивают многие теоретики и практики образования.

Но это уже – специальная, отдельная тема и соответствующее ей исследование.

Этот параграф посвящен развитию идеи природосообразности обучения и воспитания в период развития человеческой цивилизации до эпохи Древнего мира – только потому, что в предыдущих работах авторов отражено развитие этой идеи в более поздние эпохи.

* * *

Определения природосообразности, природосообразного образования, природосообразного обучения и воспитания – в полном объеме не были даны никогда в историческом прошлом. Хотя уже Я.А. Коменский понимал природосообразность обучения и воспитания достаточно конкретно и четко. А о **смысле** природосообразности воспитания, который менялся в процессе исторического развития первобытного человеческого стада, первобытнообщинного строя, формации, общества, этноса, наконец, самого образования говорится в этом параграфе. Здесь же анализируется буквальное и широкое определение природосообразного образования, в аспекте которого, а также в историческом аспекте которого проводится глубокое специальное обсуждение неформального и формального образования.

Впервые специальное определение природосообразного образования в научной литературе дается З.И. Тюмасевой [82]. Хотя в неявном, неопианном смысле оно используется многими исследователями и авторами разных публикаций.

Строгое описание этого определения, которое дано в этом параграфе как производное от основных понятий «природа» и «сообразность», является тем более необходимым, что энергично развиваются сами основные понятия – в связи с генезисом живой и социальной природы, когда приобретают все более углубляющуюся социальную значимость и природа и сообразность. Вспомним в связи с этим о культуре и социальности естественной природы и о гомологии ей искусственных, антропогенных сред, примером которой является образовательная среда.

Вряд ли уместно говорить здесь о неприродосообразности только и именно образования: необходимо изучить историю этого вопроса. Имея в виду комплексную природу образования, целесообразно изучать **природосообразность** или **неприродосообразность** развития каждой составляющей искусственной, антропогенной системы, в том числе и образования. И не может быть другого пути для исключения здоровьезатратности образования (кроме оздоровления его), которое является в настоящее время основным фактором воспитания молодого поколения россиян, так что более 90% их является больными людьми, здоровье которых отягощено именно хроническими заболеваниями.

Такова **цена природосообразности** обучения, воспитания и целенаправленного развития и самого образования подрастающего человека, да и поколения. Именно поэтому ее необходимо не только изучать, но и эффективно реализовывать. В настоящее время до этого далеко.

Природосообразность охватывает все системы, процессы, объекты и субъекты образования, которые проявляются в качестве **факторов** образова-

тельных отношений, деятельности и самого образования в целом. Необходимо только использовать природосообразность этих факторов в рациональной последовательности, рациональном смысле, содержании и технологичности.

2.5. О так называемой «перегрузке учебного процесса», которая на самом деле является объективной недогрузкой обучаемых

Если будем следовать за природой, как за воздем, мы никогда не заблудимся.

Цицерон

Ничто не может быть сильнее идей, время которых пришло.

В.Гюго

Приложение общенаучной идеи глубинности к актуальным и трудно-разрешимым проблемам образования позволяет не только проникнуть в сущность явлений, которые обуславливают эти проблемы, но, более того, найти пути и методы конструктивного и эффективного решения их. К их числу относится и проблема преодоления неприродосообразности, здоровьезатратности общего образования и придания ему комплексного качества, которое характеризуется как здоровьесбережение.

К такому выводу склоняет анализ достижений в ряде областей науки, которые сопряжены с современной теорией и практикой образования: глубинная (или глубокая) психология, глубинная экология, глубинная физиология и, позволим себе утверждать, классическая дидактика, возможности которой используются чаще всего неадекватно.

Именно идеи глубинной (глубокой) физиологии, разработанные Г.Селье и развитые Т.Хеттингером и В.Холльманом, будучи приложенными к общему образованию, позволяют, во-первых, совершенно по-новому взглянуть на проблему перегрузки и неприродосообразности общего образования, во-вторых, сделать неожиданный вывод, представленный в названии этой статьи, и, в-третьих, описать конкретные подходы к эффективному решению проблемы здоровьезатратности общего образования на пути к здоровьесбережению его, а в перспективе — к образовательному здоровьесозиданию.

В поисках объективных оснований неприродосообразности общего образования

Многие, даже самые актуальные, проблемы современного общего образования не покажутся теоретикам и практикам его безнадежно неразрешимыми, если они будут освещены и освящены «Великой дидактикой» Я.А.Коменского. Потому что дидактика объединяет в себе **дедуктивную мощь теории** образования и неисчерпаемые возможности **искусства** «учить всему и всему учиться». Эту двойственность дидактики подчеркивал и сам Я.А.Коменский, называя ее то теоретической дидактикой, а то искусством

следовать легко и свободно за указаниями самой природы, обращаясь при этом к авторитету Цицерона, который говорил: «Если следовать за природой, как за вождем, мы никогда не заблудимся».

Именно в таком следовании за природой, которая постоянно совершает свой специфический процесс, называемый научением, видел Я.А.Коменский высшее проявление природосообразности образования как искусственной системы, созданной человеком.

К сожалению, современная теория и практика образования чаще всего обращается только к первой составляющей дидактики — ее теоретическим основам, игнорируя при этом ее вторую, не менее важную, составляющую в виде искусства учить всему и учиться всему. Между тем именно на основе объединения теории и искусства дидактики может быть обеспечена природосообразность и здоровьесберегаемость образования, его технологизация, непрерывность и устойчивость развития.

Если современное общее образование (по крайней мере, российское) не только продолжает «историческую» традицию неприродосообразности и здоровьезатратности, но более того — **усугубляет** это негативное явление. Необходимы безотлагательные и радикальные меры глубинного реформирования образования. А может быть, выход в другом — «взять и отменить» образование как таковое? Подчеркнем, речь здесь идет именно об образовании вообще, а не о «**таком** образовании», с тем чтобы создать вместо современных образовательных систем некую другую, принципиально иную реальность, которая решала бы те же задачи формирования подрастающего человека как личности на основе новационных средств воздействия на личность.

Вопрос этот может показаться риторическим и даже кощунственным. Но ведь смысл этого вопроса вкладывается в идею, которая декларируется одним из приказов Министерства образования РФ в виде трансформации общеобразовательной школы в школу, содействующую укреплению здоровья. Глубина же такой трансформации предопределяет степень радикальности ее.

Однако еще около 400 лет назад, во времена Я.А.Коменского, было понято, что отмена образования не является выходом из положения. Более того, она будет означать самоуничтожение человечества. Этому посвящена глава VI «Великой дидактики», которая называется «Человеку, если он должен стать человеком, необходимо получить образование», в которой Я.А.Коменский делает вывод: «Человек без воспитания становится не чем иным, как только зверем».

Но тогда остается единственный способ оздоровления общего образования во имя спасения самого человека — трансформация его, радикальное преобразование с целью придания образованию качеств природосообразности, здоровьесбережения и, возможно, здоровьесозидания.

Теория и практика такой трансформации не разработана. Более того, сама необходимость ее осознана и сформирована в виде актуальной проблемы российского образования всего лишь около года назад. Хотя на уровне различных структур ООН (ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ и ВОЗ) эта проблема рас-

смачивается вот уже более десяти лет. И многое сделано в этом плане общими усилиями международной научной общественности.

Теория и практика трансформации общеобразовательной школы в школу, содействующую здоровью, должна основываться на вскрытии **глубинных причин**, породивших неприродосообразность, здоровьезатратность общего образования. Такие причины в разных странах имеют не только **общие**, но и специфические основания. Обзору этих оснований, причин и подходов к их устранению и посвящена эта часть статьи.

Здоровьезатратность общего образования, перегруженность учебного процесса, природосообразность образования, школа, содействующая здоровью, образование и здоровье, трансформация общеобразовательной школы в школу, содействующую здоровью, — эти слова звучат набатом в российском образовании в последние годы. А заключительным аккордом в этом набате стали два недавних приказа министра образования РФ В.М. Филиппова от 19.01.2001 г. № 176 и от 5.03.2001 г. № 800. За этими набатными словами и несколько запоздалыми приказами стоят широко известные устрашающие факты и цифры о катастрофическом состоянии здоровья подрастающего поколения россиян. А запоздалые они потому, что мировая общественность (в лице ВОЗ, ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ) на протяжении вот уже более 10 лет рассматривает проблему «образование и здоровье» как актуальнейшую не только для отдельных стран, но и земной цивилизации в целом.

Главную причину катастрофического положения со здоровьем подрастающих россиян видят чаще всего в экологическом неблагополучии большинства регионов России и в нескончаемой череде социально-экономических потрясений, которые переживает она в два последних десятилетия. Однако «большая правда» требует поставить в ряд **глубинных причин** масштабной катастрофы со здоровьем россиян еще и **тяжелейшее состояние российского общего образования**. Причем состояние это обуславливается не только бедственным финансированием и убогим ресурсным обеспечением, но теми **новоприобретенными** качествами, которые, по самой гуманистической сути образования, являются противоестественными для него: это прежде всего **перегруженность** учебного процесса, необоснованное и неоправданное **многообразие** учебных курсов, **неадекватность** образовательных методик возрастающему объему знаний, **несоответствие** этапных и итоговых требований к подготовленности учащихся их личностно-возрастным особенностям.

И при этом неприродосообразность, здоровьезатратность образования как общая проблема имеет устойчивую тенденцию исторического развития в направлении ее усугубления и все возрастающей актуализации. Тем самым, общее образование все больше отдаляется от своего первоначального предназначения — формирования личности, благополучной в физическом, духовном и социальном аспекте, ибо разрушение здоровья, которым стало сопровождаться образование, является одним из главных факторов деформации, разрушения личности. И это при том, что еще в Древнем Риме воспитание подрастающего человека рассматривалось как главное средство форми-

рования здоровья — в том его понимании, которое было характерно для того времени.

Однако для того чтобы воспитывать, развивать подрастающего человека во всех отношениях, его необходимо (по К.Д.Ушинскому) и знать во всех отношениях. Восхождением к этим комплексным, системным знаниям о подрастающем человеке, находящемся в состоянии обучения, воспитания и целенаправленного развития, и обуславливается историческое развитие теории и практики образования как интегратора процессов обучения, воспитания и развития. Обратим внимание на то, что здесь имеются в виду не столько знания о человеке, но о человеке, находящемся в процессе обучения, воспитания, образования. А это обстоятельство предполагает еще и необходимость знаний об образовании как системе и процессе. Сопряжение, соотнесение, согласование комплексных знаний об образовании, с одной стороны, и об обучаемом, воспитуемом, с другой стороны, обеспечивает образованию качество, которое целесообразно назвать природосообразностью: природосообразное образование позволяет приводить в соответствие основные свойства образования и личностно-возрастные особенности обучаемого, воспитуемого.

Таким образом, природосообразность образования подразумевает соотнесение **природы образования с природой субъектов образования**. Знания о той и другой природе находятся в постоянном развитии: на каких-то этапах развития общества приоритетным становится развитие знаний о природе образования, на других — о природе субъектов образования, на третьих — знание о сопряжении знаний о природе образования и природе субъектов его.

Заслуга автора «Великой дидактики» Я.А.Коменского заключается не только в том, что он заложил научные основы именно сопряжения знаний о природе образования и природе учеников в связи с уровнем этих знаний, соответствующим его времени, но еще и в том, что «**теорию** дидактики» он сопрягал с «**искусством** дидактики» учить всему и учиться всему. Для этого Я.А.Коменскому потребовалось разработать методологию формирования природосообразного образования. Однако до сих пор проблема неприродосообразного (или симметрично, т.е. природосообразного) образования не только не нашла эффективного конструктивного решения, но и усугубилась в своей актуальности в связи с радикальным изменением со времен Я.А.Коменского самой природы общего образования.

Историческое развитие образования (обучения, воспитания) на пути сначала формирования и развития здоровьесозидательного потенциала (спартанская и афинская системы воспитания подрастающего человека), потом — природосообразности (системы Я.А.Коменского, И.Г.Песталотци и А.Дистервега) и, наконец, в наше время — здоровьезатратности, возвращающей внимание педагогов к здоровьесбережению, здоровьеразвитию, природосообразности образования, позволяет не только характеризовать методологическую ретроспекцию природосообразного и оздоравливающего образования (в развитии этих понятий), но еще и дать методологические ориентиры для целенаправленного формирования процессов природосообразного

обучения, воспитания, развития, которые реализуются в системе современного общего образования.

Методологические уроки природосообразного образования, данные Я.А.Коменским

Я.А.Коменский не только описал (конкретно и четко) саму идею природосообразного образования, обратившись к непрямой аналогии (или, как теперь говорят, гомологии) естественных и искусственных начал образования, но и исчерпывающе описал дедуктивную методологию достижения природосообразности образования.

Методология Я.А.Коменского может быть полезна и в наше время при изучении и формировании не только природосообразного, но и здоровьесозидающего образования, а также при развитии современной образовательной парадигмы. Необходимо только иметь в виду, что со времен Я.А.Коменского радикально обновилось сущностное понимание природосообразного образования, да и образование в целом, при том что в обиход вошел целый ряд новационных основополагающих образовательных парадигм.

Двадцать девять «основоположений», принятых Я.А.Коменским при разработке им природосообразного образования, позволили ему сформировать 85 принципов природосообразности.

При этом исходными посылами для автора «Великой дидактики» стали следующие постулаты:

- Метод обучения должен быть возведен в научную теорию.

(Судя по тому, что ученые степени в области педагогики присваиваются по специальности 13.00.02, которая называется «Теория и методика обучения», сама методика обучения до сих пор (со времен Я.А.Коменского) так и не возведена в российской педагогике в научную теорию).

- Искусство духовного насаждения приспособлять к нормам действий природы, и в этом проявляется параллелизм естественного и искусственного.

(Однако если нынешнее поколение россиян живет в условиях поруганной и порушенной природы и называется это экологическим бедствием, то «параллелизм естественного и искусственного» как фактор приспособления «искусства духовного насаждения ... к нормам действий природы» становится опасным и разрушительным для духовности, а следовательно, и здоровья подрастающего человека. Собственно, это обстоятельство и обуславливает, прежде всего, здоровьезатратность и здоровьеразрушительность современного российского общего образования: образование и здоровье столь же органически взаимосвязаны, как и экология со здоровьем.)

Сформировав исходные постулаты для своего исследования, Я.А.Коменский ставит вопрос: «И почему так?», т.е. почему выбраны именно эти посылы, а не другие? И тут же отвечает: «Если кому-либо это (т.е. природосообразный подход к образованию. — З.Т., Б.К.) покажется слишком низким, известным, обыкновенным, тот пусть вспомнит, что мы теперь стремимся к тому, чтобы из повседневных и известных явлений, которые успеш-

но совершаются в природе и искусстве (вне школы), мы могли вывести менее известные, требуемые нашей целью. И, несомненно, если известно, откуда мы черпаем идею наших правил, то, надеемся, тем очевиднее будут и наши заключения» [1, с. 149].

Второй из названных принципов Я.А.Коменского характеризует, по существу, природосообразность, если иметь в виду, что под «естественным» он понимал природные явления и процессы, а под «искусственным» — явления и процессы, создаваемые самим человеком; к таким, например, относится образование во всем многообразии его проявлений. И при этом «искусственное» явление, называемое образованием, Я.А.Коменский предлагает создавать с помощью не прямых аналогий (гомологий) с естественными процессами передачи и усвоения информации, т.е. научения.

Исходные посылы, на основе которых создавалась Я.А.Коменским «Великая дидактика», акцентируют внимание теоретиков и практиков образования на следующих аспектах:

- Общее образование только тогда выполняет свою великую миссию целенаправленного обучения, воспитания и развития подрастающего человека, когда оно само, развиваясь **по законам природы**, согласуется с **природными законами онтогенетического развития** человека. И в этой гомологической взаимосвязи законов образования и законов природы проявляются природосообразность образования и основные различия между традиционной теорией образования, изучающей законы функционирования искусственной системы «образование», и теорией **природосообразного** образования, изучающей законы функционирования такой образовательной системы, которая гомологична естественному природному явлению, называемому обучением. В качестве характерных различий теории образования и теории природосообразного образования приведем следующие сопоставления:

- а) субъект-субъектные отношения, утверждаемые классической теорией образования, и субъект-субъектные взаимоотношения в процессе образования как гомология экологических взаимоотношений в природе, которые приняты в современной теории природосообразного образования;

- б) образование как управляемая система — в классической теории образования и образование как самоуправляющаяся система, являющаяся предпосылкой устойчивого развития общества, — в теории природосообразного образования;

- в) образовательная среда как совокупность образовательных факторов — в теории образования и образовательная среда как совокупность основных образовательных факторов, организованных на основе средовых принципов экологии, — в теории природосообразного образования.

- В рамках общей теории образования (теории природосообразного образования) не может не существовать частная теория методики обучения, впрочем, как и другие частные взаимообусловленные теории различных подсистем системы «образование». Примерами таковых являются: теория субъект-субъектных отношений в образовательном процессе, теория устойчивого развития образовательных систем, теория образовательных технологий, теория куррикулы (теория формирования содержания образования) и т.д.

- Законы природосообразного образования, которые обуславливаются законами развития природы и онтогенетического развития человека, формируют дедуктивную основу науки о природосообразном образовании. Эффективное использование на практике теории природосообразного образования относится к сфере педагогического мастерства, искусства. Взаимосвязь науки и искусства точно выразил К.А.Тимирязев: всякое знание как цель — наука, всякое знание как метод — искусство. Причем этот **метод соотносится и с познанием и с преобразованием** реального мира.

- На грани сопряжения науки и искусства, приложенных к определенной познавательной-деятельностной сфере, порождаются технологии, в том числе образовательные, если наука и искусство педагога соотносятся именно с образованием или его подсистемами.

Важно здесь подчеркнуть, что, во-первых, методика обучения и технология обучения — это вовсе не синонимы, как это нередко еще полагают, и, во-вторых, если наука не приходит на помощь искусству, то (по И.Е.Репину) оно прекращает свое существование, превращаясь в ремесло — в худшем смысле этого слова.

Таким образом, причиной крайней немногочисленности — всего 5-7% [1, с.169] учителей общеобразовательных школ, работающих в режиме творческого поиска и адекватного ему профессионализма, может быть одно из трех обстоятельств:

- либо учитель не вооружен научными знаниями в области образования и предметности своей учебной дисциплины;
- либо учитель не владеет искусством обучения, воспитания, образования;
- либо он не умеет сопрягать научные знания с искусством обучения;
- либо проявляются различные комбинации названных выше обстоятельств.

В любом случае, вопрос о соотношении теории и методики обучения является вовсе не риторическим, но глубинным по своей сущности и актуальным именно в связи с технологизацией образования.

Поскольку ниже в этой работе мы будем постоянно использовать дедуктивную основу методологии Я.А.Коменского, использованную им при изучении природосообразного образования, рассмотрим ее здесь на примере обоснования первого образовательного основоположения, которое формулируется основоположником дидактики следующим образом: ничто не предпринимается (в образовании. — З.Т., Б.К.) несвоевременно. Это образовательное основоположение Я.А.Коменский выводит из следующего «естественного» основоположения: природа тщательно приспособляется к удобному времени, которое Я.А.Коменский сначала выводит индуктивно, на основе анализа различных природных явлений, а затем уже гомологически переносит на образование своей эпохи, приходя к выводу: «Против этого основоположения в школах допускают ошибки двоякого рода:

1. Не избирается надлежащее время для умственных упражнений.
2. Не располагают упражнения так тщательно, чтобы все шло вперед в определенной последовательности, безошибочно».

И наконец, Я.А.Коменский предлагает тройственное исправление названных ошибок:

«I. Образование человека нужно начинать в весну жизни, т.е. в детстве...

II. Утренние часы для занятий наиболее удобны...

III. Все подлежащее изучению должно быть распределено сообразно ступени возраста так, чтобы предлагалось для изучения только то, что доступно восприятию в каждом возрасте».

Подобная методология гомологического переноса «естественных» закономерностей, подмеченных в природе, на область образования применяется Я.А.Коменским при обосновании всех выведенных им принципов природосообразного образования. Ну, а когда Я.А.Коменский обосновывает основное, «золотое правило дидактики», он находит для него не просто основоположение, но тройное основоположение:

«Во-первых, начало познаний, необходимо, всегда вытекает из ощущений (ведь нет ничего в уме, чего ранее не было бы в ощущениях). А потому следовало бы начинать обучение не со словесного толкования о вещах, но с реального наблюдения над ними. И только после ознакомления с самой вещью пусть идет о ней речь, выявляющая дело более всесторонне.

Во-вторых, истина и точность знаний зависят не от чего иного, как от свидетельства ощущений. Ведь вещи прежде всего и непосредственно запечатлеваются в ощущениях, а потом только с помощью ощущений — в уме. Доказательством этого служит то, что чувственному познанию доверяют самому по себе, а при размышлении или чужом доказательстве за достоверностью обращаются к ощущению... чем более знание опирается на ощущение, тем оно достовернее. Поэтому, если мы желаем привить учащимся истинное и прочное знание вещей, вообще нужно обучать всему через личное наблюдение и чувственное доказательство.

В-третьих, так как ощущение есть самый надежный проводник памяти, то указанное чувственное наглядное восприятие всего приводит к тому, что если кто-либо этим путем что-либо усвоил, то он будет знать это твердо».

Названные основоположения и позволили Я.А.Коменскому сделать общий вывод: «... пусть будет для учащихся золотым правилом: все, что только можно, представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое — для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, подлежащее вкусу — вкусом, доступное осязанию — путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами».

Хотя значение золотого правила дидактики трудно переоценить, оно, к сожалению, не стало золотым для современной дидактики, которая апеллирует, прежде всего, к знаниям, умениям, навыкам и даже мировоззрению, но никак не к упреждающему и последовательному общению с окружающим миром на основе ощущений, восприятий, представлений, суждений и умозаключений. Хотя, как точно подметил Н.К.Рерих, «мировоззрение нельзя ни навязать, ни внушить насильно: только само по себе оно может незаметно войти в обиход каждого и стать никому снаружи незаметным, но непререкаемым стимулом созидания».

Золотое правило дидактики приобретает особое значение именно в связи с формированием современной системы природосообразного образования, потому что оно нацеливает образовательный процесс на естественное, т.е. рациональное развитие познавательно-деятельностных отношений человека с окружающим миром, которые не могут реализовываться вне интеграции чувственных, эстетических, познавательных и потребительских их проявлений.

К сожалению, упреждающему формированию чувственных отношений подрастающего человека (во всем многообразии проявлений чувственности) не уделяется адекватное внимание ни в теории общего образования, ни в практической работе дошкольных общеобразовательных учреждений и начальных общеобразовательных школ, ни в общеобразовательных учреждениях вообще, хотя современная возрастная психология дает конкретные рекомендации по использованию возможностей конкретных сензитивных периодов онтогенетического развития человека.

С этого и начинается неприродосообразность, обуславливающая здоровьезатратность общего образования.

2.6. К национальной безопасности через безопасность образования

Научная и политическая мысль пришла к осмыслению того, что снижение уровня образования становится угрозой безопасности — и не только экологической и экономической, но, более того, военной и национальной — в целом.

В этом параграфе обсуждается проблема широкого плана: в каких проявлениях образование может стать (или, наоборот, не стать) предпосылкой, определяющим фактором личной и общественной (социальной, национальной безопасности).

От проблемы безвредности образования к парадигме «безопасность образования»

Насколько общепринятым и общепризнанным стало **выражение** (подчеркнем именно выражение, а не понятие) «национальная безопасность», настолько, возможно, неожиданным, нетрадиционным может показаться словосочетание «безопасность образования». А между тем еще 300 лет назад основоположник «Великой дидактики» А.Я. Коменский называл современное для него образование «каторгой для ученика». А в самой дидактике он видел комплексное образовательное средство, исключаящее **каторжный труд** ученика и позволяющее учителю сделать педагогический процесс природосообразным, целесообразным.

Именно проблема «безвредности образования» подвигнула много позже, чем Я. А. Каменского, нашего соотечественника К.Д. Ушинского к разработке «педагогической антропологии».

Ту же проблему безвредности образования решали затем основоположники психологии и педологии, а в наше время пытаются решить педагогическая валеология.

Тем самым проблема «безвредности образования» стала для теории и практики образования как бы вечной, и, более того, не только не решенной, но все сильнее обостряющейся в связи с целым рядом новационных условий самой жизни современного человека, среди которых прежде всего следует отметить резко возрастающий объем информации, подлежащий усвоению подрастающим человеком.

Говоря о безопасности кого-либо или чего-либо, имеют в виду ту самую безвредность, о которой говорил К. Д. Ушинский, обращаясь непосредственно к образованию. Поскольку же проблема «небезвредности» образования относится к «вечным проблемам, возникает вопрос: а не является ли эта самая «небезвредность» одним из характеристических признаков образования?

Вопрос этот не должен восприниматься как риторический, ибо есть немалые основания к тому, чтобы относиться к образованию как к профессиональной деятельности, первой и основной в жизни человека, которая не может не нести в себе угрозу профессиональной вредности, опасности. В самом деле, если понимать под профессиональной деятельностью определенный вид занятий человека, который предполагает специальные знания и практические навыки, приобретенные в результате специальной подготовки или опыта работы, то образование (по крайней мере в связи с одной из его составляющих — обучением) безусловно должно рассматриваться как разновидность профессионального труда. Это подчеркивается и одной из важнейших задач начального общего образования — научить младшего школьника учиться.

Образование, как вид профессиональной деятельности, обладает всеми характерными признаками такого типа деятельности, вплоть до профессиональной вредности и профессиональных заболеваний, а также «дохода» от такой деятельности, если соотносить последний не столько с материальной сферой, но и с духовной, непроектной.

Образование, как комплексный биосоциокультурный процесс обучения, воспитания и развития, не может не соотноситься с онтогенезом в целом. И это находит свое убедительное и выразительное подтверждение в появившемся недавно понятии «пренатальная педагогика».

Если же исходить из того, что личность — это особый вид организации всего комплекса биологических, психологических и социальных характеристик человека, определяющий его своеобразие, то и сам процесс формирования этой организации должен иметь комплексную природу. Это и проявляется в образовании, интегрирующем обучение, воспитание и развитие, и нацеленном на формирование личности.

Из самого понятия личности и функциональной значимости для нее образовательного процесса следует, что образование не может строиться по принципу — сначала биологическое развитие, потом духовное развитие, а уж затем социальное развитие: биологическое, духовное и социальное в личности столь же неотделимы в процессе ее становления, сколь неотделимы они в самой личности и неразделимы обучение, воспитание и развитие в едином и целостном процессе образования. И история человечества дает немало жес-

токих уроков нарушения такой неотделимости: мы имеем в виду реальных, а не сказочных, маугли, которые проживали в раннем детстве несколько лет среди диких зверей, а затем, попав опять к людям, так и не могли усвоить основы духовной и социальной жизни.

Сказанное приобретает особую самостоятельную значимость в связи с тем, что нередко еще встречаются в педагогических изысканиях логические построения на темы: человек как существо природное, человек как существо духовное, человек как существо социальное – вопреки самой сущности человека как существа биосоциокультурного в неразрывности его биологической, духовной и социальной природы.

«Вредность» современно общего образования проявляется чаще всего в его неприродосообразности, неадекватной нацеленности на возрастные и индивидуальные возможности, особенности, предрасположенности подрастающего человека, т. е. в игнорировании физической, духовной и социальной целостности человека, как индивидуума, личности. А в наиболее экстремальных формах проявляется это через ускоренное, специальное и специализированное образование детей, когда учителя, воспитатели, организаторы образования игнорируют предписанную самой природой человека последовательность формирования сенсорно-субсенсорных механизмов. Дело доходит до того, что уже в детских садах начинают изучать физику, математику, логику, восхищаясь «успехами» дошкольников, подвергнутых «эксперименту» — в худшем смысле этого слова.

В результате подобного ускорения и расширения общего образования оно по существу утрачивает свой адаптивный характер, что ведет к тяжелым расстройствам здоровья детей, к необратимым дезадаптациям в развитии ребенка уже на начальном этапе его вступления в самостоятельную жизнь.

Исследования, проведенные коллективом Челябинского эколого-валеологического центра, показали, что до 80% первоклассников не могут адаптироваться к школе на протяжении всего первого года обучения, и тем самым они обречены на неуспех в дальнейшей учебе, если лишены коррекционной педагогической поддержки. Однако такая поддержка — всего лишь средство, нацеленное на устранение следствия, но не самой причины в виде дезадаптационного образования.

Только 30-40% учеников **среднего и старшего звена общеобразовательной школы** усваивают основы научных знаний; при том что усвоение учебного материала на традиционных уроках не превышает, как правило, 10-20% от того объема информации, которая выдается ученикам.

Ребенок, **пришедший в первый класс**, испытывает на себе обвальное увеличение объема учебной нагрузки, который возрастает по сравнению с дошкольными объемами - на 150-300%.

Ученик, **перешедший из начальной школы** в основную, подвергается ударному воздействию учебной нагрузки, возрастающей на 100-150%. А при переходе ученика из среднего звена общеобразовательной школы в старшее звено учебная нагрузка возрастает еще на 80-100%.

В результате такого последовательного стрессового воздействия на школьников, до 96% выпускников средних общеобразовательных школ не

могут быть отнесены к категории практически здоровых людей; более того они бывают отягощенными хроническими заболеваниями — от одного до семи.

Такова цена овладения первой в жизни подрастающего человека профессией «ученик»; и таковы масштабы профессиональных заболеваний, обусловленные этой профессией.

Кстати, до 98% учителей тех самых названных выше 96% выпускников общеобразовательных школ сами оказываются больными людьми. И в этом необходимо видеть не случайность, но закономерность, установлено выраженную взаимосвязь между заболеваниями учеников и заболеваниями их родителей и учителей.

Тем самым, здоровье подрастающего поколения россиян находится в настоящее время в руках наставников, отягощенных заболеваниями. А это угрожающе-симптоматично (в аспекте не только личной, но и национальной).

Безопасность и устойчивое развитие. Особенности устойчивого развития образовательных систем

Понятие «безопасность» и «устойчивое развитие» наполняются конкретным смыслом в связи с теми объектами и явлениями, к которым они прилагаются.

Поскольку же человек — существо биосоциокультурное и, более того, экосоциальное, изучение его в качестве экосоциокультурной системы тем более целесообразно, что всякий живой организм является, по существу, симбиозом многих видов живых организмов, а следовательно, человеческий организм можно рассматривать как микро-эко-социокультурную систему.

Стратегия устойчивого развития системы «человек-общество-природа (биосфера)» предусматривает (согласно «Повестке на XXI век», принятой на конференции ООН по окружающей среде и развитию, которая проходила в 1992 году в Рио-де-Жанейро) решение проблем, связанных с ростом населения планеты, здоровьем экологических систем, технологиями и доступностью ресурсов, а также благополучием человека как биосоциального существа.

Движущими силами на пути к достижению устойчивого развития являются, как отмечено в той же «Повестке дня на XXI век», население, потребление и технологии. И при этом потребности соотносятся не только с продовольствием, промышленными товарами, жильем и социальным обслуживанием, но еще и с образованием, физическим, духовным и социальным благополучием отдельного человека, семьи, общества.

Поскольку нравственность, мировоззрение, культура будущих поколений обуславливаются системами формального и неформального обучения, воспитания и развития, общее образование выступает в качестве важнейшей из предпосылок устойчивого развития системы «человек-общество-биосфера»: только на основе образования, интегрирующего обучение, воспитание и развитие, возможно взрастить поколение землян, способных решать

социальные, экономические и экологические проблемы в их глубокой взаимосвязи, в локальных и глобальных проявлениях.

Именно в качестве предпосылки устойчивого развития системы «человек-общество-биосфера» современное образование проявляется как актуальнейшая и межнациональная проблема, обращенная не только к ближнему, но и далекому будущему человечества и, более того, не только в контексте социального, экономического и духовного совершенствования общественных отношений, но, прежде всего, в аспекте формирования принципиально новых эколого-экономических, «партнерских и дружественных» отношений человека, общества, биосферы — отношений, ориентированных на достижение устойчивого развития, и одновременно структурно-функционального самосохранения.

Как важнейшая из предпосылок такого развития, образование должно само развиваться, причем, развиваться устойчиво. Для этого необходима специфическая дедуктивная основа или специальное научное знание об устойчивости развития, преобразований и реформирования педагогических, образовательных систем (разных уровней организации) с тем, чтобы исключить нерациональные или даже разрушительные преобразования их.

Формируя устойчивое развитие образования, необходимо иметь в виду «систему координат», в которой определяются стартовая, начальная точка отсчета, направление развития и некоторая «мера» для оценивания масштабов изменений, происходящих в изучаемой, рассматриваемой образовательной системе.

Таких координатных систем (в связи с выраженной спецификой их природы) может быть две: одна - для описания развития самой образовательной системы. Данная система обуславливается внешними по отношению к образованию факторами (например, развитием общества). И другая — для описания той составляющей развития конкретной образовательной системы, которая обуславливается природосообразным развитием субъекта (или субъектов) образования.

Тем самым, устойчивое развитие образовательных систем может прогнозироваться, планироваться, формироваться и отслеживаться по двум основным аспектам: по нацеленности на стратегические целевые установки развития в связи с устойчивым развитием базовой системы «человек-общество-биосфера» и по нацеленности на тактические целевые установки конкретной образовательной системы в связи с непрерывным природосообразным развитием субъектов образования.

Режим устойчивого развития, реформирования, изменения, преобразования образовательных систем, как социальных структур, реально может быть реализован на основе объективных принципов, законов и средств.

Приведем систему исходных принципов устойчивого развития образовательных систем

1. Устойчивое развитие образования как нелинейной системы должно соотноситься с устойчивостью определенных его состояний, а не структуры этой системы, ибо само образовательное пространство определяется как совокупность состояний системы образования.

2. Устойчивое развитие образовательной системы является управляемым процессом, реализуемым в режиме самоуправляющейся образовательной системы».

3. Исходными ориентирами для «траектории устойчивого развития» образовательной (в процессе ее преобразования, реформирования) является системная характеристика начального состояния и направления развития образовательной системы.

4. Технологической основой устойчивого развития образования является система образовательных средств, интегрирующих обучение, воспитание и развитие в целостную систему. Такие средства имеют право на статус «образовательный феномен», ибо выполняют интегрирующую функцию, которая приобретает особое значение для обеспечения образовательной системы, находящейся в процессе реформирования, преобразования.

5. Механизмы системного структурирования комплексного нелинейного процесса устойчивого развития образовательной системы соотносятся с адекватной дифференциацией и интеграцией образования по всему многообразию его аспектов и проявлений.

Обращаясь в связи с этими принципами к системной характеристике исходного состояния российского образования, вошедшего в процесс радикального реформирования, целесообразно исключить ориентацию на предвзятый поиск недостатков «советской педагогики», но изначально нацеливаясь на системную характеристику отечественного образования, млеющего большие традиции, восходящие не только к советскому периоду, но и досоветскому, многие из которых незаслуженно предаются забвению; в частности, ошибочными являются нередко встречающиеся представления о необходимости и истоках нынешних преобразований отечественного образования, которые обусловлены, якобы, стремлением ликвидировать отставание образования «советской эпохи» от образования в «развитых странах мира». Не нужно забывать, что исследования, проведенные рядом независимых зарубежных экспертов в 70-е годы, позволили им сделать вывод — модель образования, «сделанная в СССР», может служить образцом для многих стран, и, более того, она имеет достижения и наработки большого значения для мировой педагогики в целом.

Вряд ли имеет смысл огульно отказываться от общепризнанного «позитива» отечественной, и в частности, советской педагогики. А нынешний перевод отечественного образования на принципы гуманизма, демократизма, вариативности, базовых государственных образовательных стандартов необходимо рассматривать в контексте общей стратегической проблемы устойчивого развития системы «человек-общество-биосфера» и функции общего образования как предпосылки устойчивого развития этой системы.

Состояние современного российского образования характеризуется как переходное, пограничное, промежуточное, неустойчивое, маргинальное, обусловленное прежде всего маргинальностью же российского общества: разрушается одна социально-экономическая система и делаются попытки, пока достаточно неопределенные, формирования другой системы, ориентированной на рыночную экономику и предпринимательство. При этом маргиналь-

ность обоснования не просто обуславливается адекватным состоянием общества, но усугубляется, многократно усиливается противоречиями между стратегией устойчивого развития, с одной стороны, и во многом неадекватными средствами реформирования российского общества и образования, с другой стороны.

В этих условиях реформа общего образования идет, в основном, в русле обучения, совершенствования учебного процесса средствами содержательной, программной и методической переработки учебных предметов. Конечно, это необходимо, но совершенно недостаточно, а потому малоэффективно для образования в целом, как интегратора обучения, воспитания и развития.

Рациональные комплексные взаимоотношения человека, общества и биосферы – в контексте устойчивого биосоциокультурного развития — могут быть сформированы с помощью комплексных же средств обучения, воспитания и развития, т. е. образования в целом, ориентированного не только на учебно-предметную деятельность субъектов образования, но, более того, на весь комплекс основных видов образовательной деятельности в их функциональной взаимосвязи. Ибо многообразие основных личностных качеств – физических, духовных и социальных — может быть сформировано на основе целостного образовательного процесса, интегрирующего обучение, воспитание и развитие. Именно поэтому интеграция обучения, воспитания и развития, в связи с принципами педагогической антропологии, выступает в роли важного феномена современного образования, который выводит образование на личностно-ориентированную модель формирования человеческого своеобразия как специального вида биологических, психических и социальных характеристик человека.

Сам по себе приведенный тезис вряд ли может вызвать сомнения, более того, он отображен в целом ряде федеральных документов по образованию; проблема здесь в другом – в поиске реального механизма реализации названного тезиса и технологического обеспечения такой реализации. Названные проблемы весьма далеки и от теоретического осмысления, и от практического конструктивного решения.

О моделировании устойчивого развития образовательных систем

Поскольку устойчивое развитие любой образовательной системы может иметь, как показано выше, две «системы координат»: одна – для описания самой образовательной системы, а другая – для описания природосообразности развития субъектов образования, — то и моделирование устойчивого развития может быть выполнено на основе методологических подходов, адекватных этим координатным системам.

Моделирование природосообразного развития субъектов образования имеет антропогенную, валеологическую сущность. Именно поэтому, образовательный процесс, сформированный на основе такой модели, должен быть личностно-ориентированным. При этом, однако, необходимо избегать упрощенного толкования личностно-ориентированного образования, когда име-

ется в виду индивидуализированное, персонифицированное образование. Тем более, что последнее просто невозможно в условиях группового, а следовательно, и массового образования.

Необходимо отдавать отчет в том, что подобное «лично-ориентированное» может быть реально обеспечено только на основе индивидуального образования.

Сущность же современного лично-ориентированного образования в связи с устойчивым развитием индивидуума как субъекта образования должна выражаться в том, что ценность, цели, этапные и итоговые задачи образования ориентированы на формирование общих личностных качеств субъекта образования, а специальные, предметные знания и умения его выступают в качестве специфических комплексных педагогических средств.

Конечно, такой подход радикально меняет как сам характер образовательных стандартов, так и природу образовательных средств для реализации такого новационного стандарта.

К сожалению, ни один из многочисленных, ток и не утвержденных до сих пор, федеральных проектов образовательного стандарта не имеет компонента, ориентированного на формирование обобщенных когнитивных личностных качеств: все они выражены формулой «знания-умения».

Если, для примера, обратиться к образовательным стандартам начальной общеобразовательной школы, то в качестве цели образования в ней четко определяется хорошо известная и не вызывающая возражения установка «научиться учиться». Однако предметная составляющая этого стандарта не имеет никаких технологических ориентиров для достижения этой целевой установки, но утверждает требования к знаниям и умениям.

Не решена в настоящее время и задача обоснования, разработки и реализации тех комплексных образовательных средств, на основе которых можно было бы формировать «технологические линии» устойчивого природосообразного развития субъекта образования. А под образовательными технологиями понимают, чаще всего, всего лишь методики — общие, частные, специальные. Тем самым, говоря об «образовательных технологиях» имеют в виду некие «технологии обучения», т. е. методики обучения. Но, как подчеркивалось уже выше, «обучение» и «образование» — это понятия далеко не идентичные и, более того, разноуровневые по соподчинению.

Теория технологического обоснования и обеспечения образования (именно образования!) еще ждет своего исследователя. Подходы к разработке такой теории (на уровне описания самой парадигмы «образовательная технология» проанализированы в монографии З.И. Тюмасовой, Ю.Г. Красовитова [79].

Если теперь обратиться к устойчивому развитию фиксированной образовательной системы (по всему многообразию проявлений образования: ценностям, целям, этапным и итоговым задачам, содержанию, структуре, процессу и результату), то в этом случае устойчивость нередко подменяют непрерывностью образования, которая, в свою очередь, сводится к преемственности содержания и программ учебных курсов. Между тем, онтологическая сущность устойчивого развития образовательной системы заключается в

другом: во-первых, в адаптации ее к внешним условиям, т. е. к той социальной среде, которую она обслуживает, и, во-вторых, в адаптации ее к постоянно меняющимся, развивающимся субъектам образования.

В работе З.И. Тюмасевой и А.Ф. Аменда [81] рассматриваются общие методологические основы устойчивого развития, реформирования, преобразования образовательных систем разных уровней их организации.

Представленные выше модели имеют один «недостаток»: взаимосвязь их в явном виде как-будто бы не просматривается, не обуславливается. В связи с этим необходим интегратор названных моделей. Роль такого может выполнить образовательная среда, как совокупность основных образовательных факторов, синергетически взаимообусловленных и взаимосвязанных на основе общих принципов развития антропогенной среды.

В результате интегрированная модель устойчивого развития образовательной системы обуславливается следующими принципами:

1. Образование подрастающего человека есть комплексный процесс биосоциальной адаптации, рассматриваемой одновременно и как специфический процесс, и как результат.

2. Основной целью образования является формирование рациональных субъект-субъектных взаимоотношений систем «человек», «общество», «биосфера», рациональность которых обуславливается достижением цели в виде устойчивого развития генеральной системы «человек-общество-биосфера».

3. Основными составляющими образования являются три глубоко взаимосвязанных и взаимообусловленных специфических педагогических явления: обучение, воспитание и развитие.

4. Устойчивое развитие образования обуславливается, прежде всего, устойчивым развитием обучения, воспитания и развития в их глубокой взаимосвязи.

5. Интеграция обучения, воспитания и развития в целостную систему образования (во всех его проявлениях — как ценности, цели, комплекса этапных и итоговых задач, содержания, структуры, процесса и результата) возможно на основе феномена образовательной среды.

6. Безвредность и природосообразность образования для всех субъектов этого процесса и системы обуславливается коадаптацией субъектов образования, к которым относится и образовательная среда.

7. Субъект-субъектные отношения являются определяющим императивом и строятся на основе равных возможностей и свободы выбора для ученика, учителя-воспитателя и родителей с учетом специфических функций каждого из них. Именно этим характеризуется сама гуманистическая сущность вариативного, дифференцированного, альтернативного образования.

8. Альтернативность образования задает механизм формирования адаптивных возможностей подрастающего человека к биосоциальной среде на основе коадаптации главных субъектов образования (обучаемый или группа обучаемых, учитель или педагогический коллектив, родители и образовательная среда в целом). Целесообразность коадаптации обучаемого и образовательной среды обуславливается тем, что экологизация образования возможно только на основе равноправных, партнерских взаимоотношений чело-

века и среды жизни. В случае с образованием это обстоятельство гомологично преобразуется во взаимоотношения обучаемого и образовательной среды.

9. Методологической основой устойчивого развития образования является его эколого-валеологическое обоснование и обеспечение. При этом педагогическая экология обращается к формированию образовательной среды, педагогическая валеология — к антропологической сущности образовательного процесса, а эколого-валеологические основы образования, интегрирующие средства и методы педагогической экологии и педагогической валеологии, обеспечивают адаптивную природу образования на основе коадаптации субъектов образования и, прежде всего, обучаемого и образовательной среды.

Рассмотренные в настоящей работе методологические основы устойчивого развития образования позволяют формировать его в качестве важнейшей из предпосылок устойчивого развития системы «человек-общество-биосфера» в соответствии с концепцией безопасности: личной, общественной, экономической, экологической, военной, национальной.

ГЛАВА 3

ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Фундаментальная наука делает то, что можно, и так, как нужно.

Прикладная наука делает то, что нужно, и так, как нужно.

Профессиональный фольклор ученых

Образование, как сложная социальная (или как теперь уточняют, – социализированная) система, не может существовать вне обуславливающей **надсистемы** – общества и определяющих ее **подсистем**. И все они находятся (или должны находиться) в развитии и динамической устойчивости. В противном случае будет невозможен эколого-валеологический **процесс эволюции** всех названных выше систем, деформация природосообразного характера которого угрожает самому существованию биосферы, а значит, и человечества.

Однако практика и изучение рациональных взаимоотношений антропных систем и надсистем или, в нашем случае, человека и окружающей среды весьма далеки от того уровня, который, имея в виду экологические системы, описывали в своих трудах В.И. Вернадский, Н.Н. Моисеев, Н.Ф. Реймерс, П. Сорокин и многие другие исследователи XX века. При том что научные труды первых трех из этих ученых получили достаточно широкую известность, а радикальные идеи Питирима Сорокина мало известны в России (но не за рубежом, где он почитается в качестве основоположника и классика макросоциологии).

В настоящей главе широко используются исследования всех этих ученых, но особое значение придается трудам П. Сорокина, в которых характеризуются целесообразные перспективы развития общества, а следовательно, и образования.

Исследованиями многих макросоциологов, начиная с П. Сорокина, убедительно показано, что знания, методология и сама энергетика в области экологии, здоровья и чувственных отношений сущностно взаимосвязаны. Более того, высшее проявление чувственных отношений, которое называется творчеством и неэгоистической любовью, является **главной движущей си-**

лой устойчивого развития не только человека и общества (земной цивилизации), но и живой природы в целом. Если, конечно, чувства – это переживания человеком своих отношений к явлениям идеального и материального мира, окружающей действительности, окружающего мира, к людям, их поступкам и к самому себе. Такие **отношения вполне объективны** по своей природе как реальность, вот **переживания** человеком своих отношений с окружающей действительностью – **субъективны**. При том что и сами это отношения и их переживания человеком призваны поддерживать устойчивую жизнедеятельность его как организма и личности. А потому они являются для человека, социальной группы, общества в целом именно потребностью, выполняющей роль побудителя к жизненной активности.

Недооценка чувственно-аффективных взаимоотношений человека и природы, здоровья и образования приводит к таким негативным явлениям, как экологический кризис, резкое ухудшение здоровья населения, космополитизм, низкая эффективность неприродосообразного образования.

Еще В.И. Ленин подчеркивал **важность человеческих чувств, эмоций, без которых никогда не бывает и не может быть человеческого искания истины, потому что они являются сигналами успешности или неуспешности выполнения деятельности, соответствия или несоответствия предметов и явлений окружающего мира потребностям и интересам человека, а значит, самому его благополучию или неблагополучию.**

При этом названные аспекты взаимоотношений человека с окружающим миром соотносятся в исследовании, представленном в этой главе и книге в целом, с тем периодом его жизни, на который в большой степени приходится именно **формирование** этих отношений, т.е. становление подрастающего человека как личности, а значит, на период его ученичества в системе общего образования.

3.1. О величии энергии созидания творчества и любви

... насилие, ненависть и несправедливость никогда не смогут сотворить ни умственного, ни нравственного и ни даже материального царствования на земле.

Питирим Сорокин

Слову и самому понятию «любовь» придается чаще всего некий камерно-лирико-интимный оттенок. Между тем Питирим Сорокин, признанный крупнейшим макросоциологом мира, изучал сложнейшие проблемы взаимоотношений, а точнее, сближения наций, народов, государств и дал непревзойденные по точности прогнозы мировых событий, положив в основу своих исследований философскую **идею всемерного поддержания в обществе энергии неэгоистической любви**, понимаемой в широком смысле слова. Именно эта идея выражена в словах к названию параграфа.

Величие П. Сорокина заключается в том, что, изучая **глобальные социальные явления**, он гомологически перенес выявленные закономерности **на живую природу**. Хотя чаще бывает наоборот: исследователи (например, Ф. Бэкон и Я.А. Коменский) проходят обратный путь – от изучения природных явлений к гомологическому изучению социальных явлений.

Справедливости ради надо заметить, что Сорокин был не первым, кто использовал обратную гомологию – от социальных явлений к явлениям природным: задолго до него Ч. Дарвин признавался, что его теория естественного отбора является гомологией политэкономии А. Смита.

Питирим Сорокин не только крупнейший макросоциолог мира, но еще и не менее выдающийся исследователь живой природы масштаба В.И. Вернадского. Хотя трудно назвать того и другого биологами, однако величие их одного масштаба – в философском осмыслении глобальных явлений живой природы.

Рассматривая современное общество в контексте развития земной цивилизации, Питирим Сорокин еще в 1937-41 годах типологизировал его по уровню культуры следующим образом: «Мы как бы находимся между двумя эпохами: умирающей чувственной культурой нашего лучезарного вчера и грядущей идеациональной^{*)} культурой создаваемого завтра. Мы живем, мыслим, действуем в конце сияющего чувственного дня, длившегося шесть веков... Ночь этой переходной эпохи начинает опускаться на нас с ее кошмаром, пугающими тенями, душераздирающими ужасами. За ее пределами, однако, различим рассвет новой великой идеациональной культуры, приветствующей новое поколение – людей будущего» [131, с. 118].

На пути к утверждению идеационального типа культуры на планете Земля человечество должно пройти так называемый интегральный тип, или архетип, культуры, который, по выражению Сорокина, стремится к примату неопределенного многообразия. Этот архетип предполагает синтез всего лучшего, что было наработано в гуманистических учениях человечества. Все, что разделяет большие массы людей, отдельные культуры, цивилизации (государственность, этнос, сословные и религиозные условности), должно постепенно отмирать, уступая место высшим ценностям – энергии божественной любви и благодати.

Именно в связи с этим и определяется роль феномена культуры любви к природе и, соответственно, формирования у подрастающего поколения культуры природолюбия.

Поворотные моменты в истории земной цивилизации (в том числе и наступивший в середине XX века) П. Сорокин соотносит с разрушением основных принципов культуры, когда перестают работать основные компоненты общества. Именно поэтому Вторую мировую войну он считал не просто трагедией общественной жизни, а проявлением глобального кризиса планеты,

^{*)} Под идеациональной культурой П. Сорокин понимал культуру, признающую первичным реализацию духовных ценностей. В такой культуре область науки, техники, технологий, развиваясь, отступает на второй план, не превалирует над человеком и его связью с божественной благодатью.

который характеризуется не только взрывом кровопролития, но и социальным, моральным, интеллектуальным хаосом.

Прогностическую правоту П. Сорокина подтверждает вся вторая половина XX века, да и начало века XXI. Ну, а минимум потрясений, войн и максимум мира приходится (по П. Сорокину) на периоды освоения обществом духовных ценностей.

Таким образом, **главным вопросом нашего времени является не противостояние демократических и тоталитарных режимов (т.е. свободы и деспотизма), не противостояние капитализма и социализма, не борьба пацифистов и милитаристов и уж никак не добрая или злая воля лидеров, которые сами являются марионетками истории, играя свою роль до тех пор, пока бушует мировой кризис.**

П. Сорокин был твердо уверен, что, если не грянет третья мировая война, то на развалинах старых социальных, философских, культурных форм евроамериканского общества будет создаваться новая интегральная форма культуры.

Изменение общества может идти только по пути интеграции.

Развивая эту тему, П. Сорокин говорил, что все факторы социальной жизни общества: демократический строй, наступил он мгновенно на всей планете, деятельность религиозных организаций, уровень образования, прогресс в области науки и техники, в частности овладение энергией атома, – ничто не является панацеей от международных войн, гражданских раздоров и преступлений. Практикуемая тысячелетиями политика мира посредством войны окончательно изживает себя в связи с колоссальным ростом экономического могущества.

Единственным фактором выживания может и должна стать великая энергия созидательного творчества и любви.

Инструменты разрушительных сил стали настолько мощными, что человечество обязано задуматься об объединенном социокультурном порядке на планете. В противном случае все исторические народы обречены на деградацию и регресс, возвращение к уровню неисторических народов, т.е. древних орд.

В качестве важнейшей научной посылки П. Сорокин выдвинул идею о том, что без увеличения **бескорыстной созидательной любви** на всех уровнях существования общества в мире не может быть прогресса. Это касается и социального поведения каждого человека, и межличностных, межгрупповых отношений, всех социальных институтов и культуры в целом. Но самое главное – такая любовь не может остановиться на границах наций, стран, государств.

Альтруистическая любовь, или добро, наряду с истиной и красотой, всегда считалась одной из трех высших форм космической энергии, или ценности, действующей не только в человеческом обществе, но и в космосе. Подобно христианской Троице – Отец, Сын и Святой Дух – **любовь, истина и красота являются величайшими энергиями**, неразделимыми, но отличными друг от друга. Известная формула «Бог есть любовь», присутст-

вующая во всех великих религиях, является вариацией этой космической концепции.

В 1960 году, в период резкого противостояния двух мировых систем, П. Сорокин писал о том, что **невозможна абсолютизация какого бы то ни было общественного строя**: человечество преодолет современный кризис только на пути поисков интеграции. При этом **основной гармонизирующей, очищающей и возвышающей силой в преобразовании общества должна стать сила любви и прощения**, выраженная в идеологии великих мировых религий: «На Западе – это очищающее христианство, богатый сад западной философии с ее великими системами, ее идеалистической и материалистической онтологией... Восток обладает великими очищающими религиями – даосизмом, конфуцианством, буддизмом, иудаизмом и магометанством, истинно великими философскими системами... Все это, усиленное и обогащенное быстро растущим развитием западной науки и технологии, представляет самый прекрасный материал для создания блистательного нового интегрального порядка» [131, с. 204].

А если в качестве **основного фактора такой интеграции рассматривается энергия любви** (во всем многообразии и специфике ее проявлений на всех уровнях организации общества), то стартовым импульсом к наращиванию такой энергии не может не стать естественная для всякого человека любовь к природе родного края и вообще к природе. Именно в связи с этим программу ООН по формированию у подрастающего поколения культуры любви к природе необходимо воспринимать как реальный механизм утверждения на нашей планете благополучия человека, общества и природы.

Идеи П. Сорокина **об энергии созидательного творчества и любви** как движущей силе бесконфликтного развития человеческого сообщества были обобщены и перенесены на живую природу в целом. Основные их положения заключаются в следующем:

- **энергия любви лежит в основе зарождения жизни и ее развития;**
- **энергия любви в природе неисчерпаема качественно и количественно**; она как айсберг: только малая часть ее видима, воспринимаема и наблюдаема на уровне социальных отношений человека, потому что **она запечатлевается в человеческой культуре и проявляется в виде культуры любви**;
- отношение между живым, которое порождает живое, между клеткой, которая делится, и клетками-детками, это есть **творческая потенция природы**, стремящейся к разнообразию живых форм, их количественному распространению;
- в растительном и животном мире **творческая потенция природы проявляется ничуть не слабее известного закона борьбы за существование**;
- в живой природе **альтруистические силы сотрудничества являются преобладающими**, более важными и жизненными, чем антагонизм, – иначе процветание живого на планете было бы невозможно.

Исследователи творчества Питирима Сорокина видят в названных положениях **сверхидею – пробудить изначальные природные силы аль-**

тристической любви в жизни человека и человеческого общества. Эта идея представляется сегодня вовсе не очередной утопией, а реальной основой сближения исторических народов не только **с целью выживания, но и достижения нового качества жизни на планете.**

Для реализации сверхидеи П. Сорокина необходима целостная система мер и средств, и прежде всего в сфере образования (формального и неформального) подрастающего поколения, образования, нацеленного на развитие природных сил в человеке, поколении и обществе, способных выполнить роль системной, гармонизирующей, очищающей и возвышающей силы преобразования человеческого общества.

3.2. Генезис формирования любви к природе

...культура – это познание совершенства.

М. Арнольд

...только любовью держится и движется жизнь.

И. Тургенев

Даже в прекраснейших своих грезах человек не может вообразить ничего прекраснее природы.

А. Ламартин

Как, когда и почему возникла проблема формирования чувственных, эстетических отношений человека с природой, окружающим миром?

Вопрос этот не покажется риторическим, если обратиться к истории целенаправленного формирования отношений подрастающего человека с природой в системе общего образования.

Более трехсот лет назад Я.А. Коменский, изучая и реформируя образование (причем реформируя его достаточно радикально по тем временам), стоял на позициях открывательства, а не изобретательства и придумывания. Это имеет принципиальное методологическое значение, потому что открывать можно только то, что, во-первых, существует реально, во-вторых, не было известно ранее и, в-третьих, становится известным в результате наблюдений, изысканий, исследований; а изобретается то, что не существовало ранее, но оказалось «вдруг» созданным каким-то человеком. Открыть можно неизвестные ранее земли или новый закон природы, но нельзя открыть велосипед – его можно только изобрести.

Я.А. Коменский был первым из тех, кто понял, что **изобретательство в педагогике – это эксперимент над детьми**, эксперимент с непредсказуемыми последствиями; а поняв, изыскивал общие закономерности научения в живой природе. По существу, он стоял на позициях, как сказали бы теперь,

сравнительной этологии, сопоставляющей психическую деятельность животных и человека, в поисках общих закономерностей высших форм научения.

Находясь на позициях сенсуализма, Я.А. Коменский перевел «Великую дидактику» в русло уважительного отношения к чувственному восприятию учеником окружающего мира. Именно поэтому он подчеркивал огромную и незаменимую роль развития чувств у подрастающего человека, а точнее, упреждающего формирования у него чувственных отношений к окружающему миру, обращаясь к таким формам общественного сознания, как мораль, религия, искусство, культура, мировоззрение, философия. Живи Я.А. Коменский в наше время, его озабоченность недооценкой при обучении чувственности как главной формы познания нисколько не была бы меньшей, чем та, которую он проявлял в свое время, 300 лет тому назад, и которую отобразил в «Великой дидактике», сформулировав «золотое правило дидактики», которое, к сожалению, не блещит золотым отливом в современной теории и практике образования. Напомним это правило: «...все, что только можно, **представлять** (выделено нами. – З.Т., Б.К.) для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [38].

Тем самым Я.А. Коменский предвидел появление зла, которое называется теперь сциентизмом (абсолютизацией научных знаний), и настаивал на сенсуализме, согласно которому чувственность является первичной и потому базовой формой познания.

И все-таки в результате последующего исторического развития образование (и прежде всего, естественно-научное) последовательно и непрерывно смещалось в сторону сциентизма: тому были свои причины.

В России преподавание естествознания впервые было введено в XVIII веке, когда правительство Екатерины II начало разворачивать программу освоения природных ресурсов отечества. В связи с этим начальная целевая установка естественнонаучного образования была сугубо утилитарной и узкопрактической. А первые учебники по «естественной истории» представляли собой компиляции из академических научных трудов. Это затрудняло изучение природных явлений и не способствовало формированию у подрастающего поколения любви к природе.

Однако уже во второй половине XIX века сформировалось настоящее движение российских просветителей, выступавших против формального изучения природы, настаивая на утверждении важнейшей роли природоведческих знаний в деле формирования нравственных качеств личности, регулирующих поведение человека в природе. В 1869 году К.Д. Ушинский писал о природе уже напрямую как об «одном из могущественнейших агентов воспитания человека».

И все-таки вплоть до начала XX века в школах России господствовал формально-излагающий подход к преподаванию природоведения. Только в 1901 году под руководством профессора ботаники В.В. Половцова начинает издаваться первый методический журнал «Природа в школе», ориентирую-

ший школьное природоведение не только на понимание внешнего мира, но и на расширение духовных потребностей подрастающего человека, формирование нравственной личности. Однако с двадцатых годов XX века естественнонаучному образованию опять начинает придаваться сугубо практическая направленность. Более того, постепенно естествознание сводится к сельскохозяйственной практике. У школьников формировался ничем не колебимый прагматизм отношений к природе. Воспитывалось поколение покорителей, завоевателей и потрошителей «природных кладовых».

Положение начинает меняться с 1932 года: с одной стороны, в основу изучения природы закладывается принцип научности содержания на основе реализации учебных курсов «Ботаника», «Зоология», «Анатомия и физиология человека», «Минералогия» и «Геология», с другой стороны, разрабатываются некоторые воспитательные аспекты преподавания биологии.

На протяжении более чем пятнадцати лет изучение биологических учебных курсов связывалось преимущественно с приобретением знаний. И только в послевоенные годы известные ленинградские методисты Н.М. Верзилин и В.М. Корсунская стали последовательно разрабатывать комплексные воспитательные программы биологического образования в связи с формированием мировоззрения личности, развитием мышления, становлением культуры труда и эстетическим и этическим воспитанием.

В начале семидесятых годов усиливается внимание к охране природы, что приводит к активной пропаганде экологических знаний. В это же время появляется термин «природоохранительное просвещение».

В период 70–80-х годов складывается и углубляется понимание универсальной значимости экологического образования и формулируются его основные принципы, среди которых выделяется принцип, обращенный к чувственным отношениям человека с природой и имеющий следующую формулировку: единство интеллектуального и эмоционально-волевого начала в деятельности учащихся по изучению и улучшению окружающей природной среды.

Среди специфических задач экологического образования отмечаются прежде всего следующие:

- понимание материальной и духовной ценности природы для общества и отдельного человека;
- развитие потребностей общения с природой, а также восприятия ее облагораживающего воздействия и мотивации к познанию реального мира в единстве с нравственно-эстетическими переживаниями.

В конце девяностых годов под влиянием ряда объективных факторов (углубление экологического кризиса, рост общественного сознания, пересмотр идеологических позиций, интеграция России в мировое сообщество) начался поиск стратегии развития отечественного экологического образования и нетрадиционных подходов к повышению его эффективности. В качестве приоритетов экологического образования называются формирование экологического мировоззрения, формирование экологического сознания и формирование экологической культуры.

И все-таки современное экологическое образование (по мнению многих авторов) остается пронизанным духом прагматизма: оно нацелено в основном на охрану недр, почв, вод, но не на природу! Именно в связи с этим **звучат призывы** «вернуться к природе» в смысле **чувствования, впечатления, понимания неразделенности с ней**. А это относится к области воспитательных задач, но не задач обучения.

Комплексные воспитательные задачи могут быть решены с помощью комплексных же средств, к каковым относятся развивающаяся воспитательная среда и экологическая культура. Именно на этой основе объединяются в единую комплексную задачу экологическая культура, чувственное отношение к природе и воспитание подрастающего человека. Эта новационная задача, не имеющая в настоящее время эффективных средств решения, превращается в одну из актуальнейших проблем воспитания подрастающего человека.

3.3. Методологический полиморфизм формирования взаимоотношений человека и природы

*Ничто не может быть сильнее идей,
время которых пришло.*

В. Гюго

Обращаясь к триаде решаемой проблемы, мы имеем в виду культуру, любовь к природе – ключевые понятия, определяющие не только тему и название этой работы, но и саму проблему, к которой она обращена. Объединенные в смысловую целостность «культура любви к природе», эти понятия в аспекте трех последовательных эпиграфов к предыдущему параграфу обозначают буквально следующее: познание **совершенства** (культуры) высших проявлений чувств (любви), на которых «держится и движется жизнь» (И. Тургенев).

Авторы тройного эпиграфа (М. Арнольд, И. Тургенев и А. Ламартин) выразили свои мысли-слова не сегодня и не вчера. Однако почему же идея культуры любви к природе набрала силу только сейчас, дав знать тем самым (по В. Гюго), что время ее пришло? Ведь осознание важности этой идеи было ведомо классикам образования: вспомним, для примера, о золотом правиле дидактики Я.А. Коменского, педагогической антропологии К.Д. Ушинского, гуманной педагогике В.А. Сухомлинского и т.д.

Ответ на этот вопрос должен быть таким: понимание значимости идеи не эквивалентно той роли, которая отводится ей в процессе становления личности, ее образования. Именно в связи с необходимостью разрешить это противоречие и появляется проблема **формирования** у подрастающего человека культуры любви к природе.

Если исходить из того, что любовь является высшим проявлением чувств, то любовь к природе нельзя не рассматривать в аспекте чувственных отношений к природе. А поскольку эти отношения являются всего лишь одним из видов отношений к природе – познавательных, потребительских, эс-

тетических, чувственных и других, – то именно в системном аспекте комплекса отношений человека с природой целесообразно рассматривать чувственные отношения, а значит, и любовь человека к природе: только в системности этих отношений проявляется гармония человека и природы.

Важность этой гармонии наглядно просматривается на примере взаимосвязи чувственных и познавательных отношений человека к природе. С одной стороны, чувства выступают в качестве важного фактора познания природы, окружающего мира в контексте гносеологического ряда от живого созерцания – к абстрактному мышлению – и от него к практике, который проявляется в следующих формах: чувственный опыт, ощущения, восприятия, представления, понятия, суждения, умозаключения, практическая деятельность. С другой стороны, чувства, как переживание человеком своего отношения к окружающему миру, играют огромную роль для процесса познания, поведения и деятельности человека. Тем самым чувства могут придавать процессу познания и деятельности человека как стеническую (положительную), так и астеническую (отрицательную) направленность.

Любовь как устойчивое, длительное и сильное проявление чувств оказывает огромное влияние на все другие переживания человека, его мысли, а следовательно, и на процесс познания, его поведение и действия, эмоции, эстетические, нравственные чувства. В связи с огромной значимостью чувства любви целесообразно последовательное формирование этих чувств у подрастающего человека. При том что одним из наиболее естественных объектов такой целенаправленной деятельности является (как подчеркивали Я.А. Коменский и К.Д. Ушинский) окружающая природа во всем многообразии ее проявлений.

Однако какова при этом роль культуры, ведь речь идет не просто о любви к природе, а именно о культуре такой любви?

В контексте несколько нетрадиционного для российского менталитета словосочетания «культура природолюбия» слову «культура» может соответствовать единственное значение (среди множества возможных его значений), а именно наличие определенных навыков поведения, соответствующих потребностям просвещенного человека и общества, к которому он принадлежит.

Интегрируя результаты семантического обзора ключевых понятий, на языке которых описывается изучаемая проблема, можно сделать ряд конкретных основных выводов:

1. Антропоцентризм современного массового сознания привел к тому, что выработалась и утвердилась устойчивая парадигма «культура природолюбия (любви к природе)».

2. Любовь человека к природе необходимо и должно рассматривать в контексте, во-первых, всего комплекса взаимоотношений человека и природы, окружающей среды (т.е. в контексте экологического аспекта) и, во-вторых, в связи с глубоким и сильным влиянием природы на чувства, психику, духовность, культуру человека (т.е. в связи с психологическим аспектом). Ибо, как неоднократно подчеркивал Л.С. Выготский, формирование (а следовательно, и понимание) **внутренних** психических процессов, выделяющих

собственно человека в мире животных, происходит под воздействием **внешних** факторов и явлений, выходящих за пределы организма.

3. Только способности человека к высокому проявлению чувств, духовности, нравственности (т.е., в конечном счете, любовь) могут стать личностной основой для адекватного познания им природы, исключающей проявление сциентизма, при котором знания, не основанные на высоконравственном чувствовании, приводят к эгоистической эксплуатации природы, ее информационных, материальных и культурных ресурсов, а следовательно, к необратимому разрушению ее, локальным и глобальным экологическим катаклизмам, катастрофам.

4. Пришло время, когда не стало более «сильной идеи» (по В. Гюго), чем идея формирования и утверждения в обществе приоритета культуры природолюбия, обращенной к чувствам, духовности и поведению человека, которые соответствуют, с одной стороны, потребностям (не только материальным, но и духовным) самого человека и окружающей его природы, а с другой стороны, входят в противоречие со знаниями о природе и рациональности взаимоотношений с ней.

Приведенные выводы порождают целый ряд вопросов, ответы на которые много значат для будущего человечества. И прежде всего такие:

- если чувственные, познавательные и потребительские отношения человека с природой входят в противоречие друг с другом, то почему проблема природолюбия (в контексте экологической проблематики) приобрела особую актуальность именно в наше время?

- почему не были приняты упреждающие меры по предотвращению нынешних экологических катаклизмов, если экология как наука еще более ста лет назад осознала последствия несбалансированности отношений человека и природы?

- чему учит современного человека история земной цивилизации в аспекте сбалансированности культуры его отношений с природой, знаний о ней и удовлетворения потребностей за счет природных ресурсов?

- и наконец, что делать, причем под угрозой экологической катастрофы делать безотлагательно?

Однозначных ответов на приведенные вопросы не существует, однако это обстоятельство не только не снижает, но более того – повышает необходимость их безотлагательного решения.

И тем не менее ответы должны основываться на следующих общих установках:

- роль чувственных восприятий в **филогенетическом** развитии обуславливает их роль и в **онтогенетическом** развитии человека. Более того, как подчеркивал Л.С. Выготский, внутренние психические процессы имеют объективные основания, находящиеся за пределами его организма, т.е. в окружающей среде;

- поскольку чувственные отражения реального мира и соответствующие им отношения человека с окружающей природой являются упреждающим, необходимым и важным моментом самого существования человека, именно системное формирование чувственных восприятий объектов и про-

цессов окружающего мира становится определяющим фактором природосообразного погружения человека в культурную среду, которая, собственно, и формирует его в процессе филогенеза и онтогенеза;

- устранение недооценки формирования у подрастающего человека (особенно на этапах дошкольного детства, начального и основного общего образования) системного чувственного восприятия природных явлений, недооценки, проявляющейся в выраженной форме чаще всего при общем образовании подрастающего человека;

- чувственное восприятие, или «живое созерцание», которое проявляется в широкой гамме ощущений, восприятий и представлений, упреждает (должно упреждать!) любое абстрактное мышление, осуществляемое в понятиях, суждениях и умозаключениях. Именно этим обуславливается незаменимая роль чувственных восприятий, формируемых в процессе развития личности, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте. Такой глубоко осознанный, обоснованный и общепризнанный подход ни у кого не вызывает сомнений. И тем не менее в системе общего образования он нередко не принимается ни теоретиками, ни практиками образования, что проявляется в псевдонаучном изучении дисциплин, основанных на дедуктивном понятийно-методологическом базисе. В результате, как отмечают многие исследователи, до 70% учеников младшего и среднего звена общеобразовательной школы не усваивают содержательных основ таких учебных дисциплин, как математика, русский язык, биология (природоведение).

А между тем в дидактике есть принцип, сформулированный самим Я.А. Коменским и названный «золотым правилом» (в контексте рассуждений Я.А. Коменского следует понимать: золотым правилом дидактики), который является по существу гимном упреждающих чувственных восприятий в образовательном процессе: «...пусть будет для учащихся золотым правилом: все, что только можно, представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [38, с. 207].

К сожалению, за 25 лет работы с учителями общеобразовательных школ мы не встретили ни одного, кто использовал бы золотое правило дидактики в своей работе или хотя бы знал его. Это обстоятельство характеризует не только уровень формирования чувственных отношений подрастающего человека с природой (а следовательно, и уровень формирования культуры природолюбия), но и уровень профессионализма учителей-предметников (ведь речь идет о единственном и самом важном правиле дидактики!), да и любовь их к своему делу и своим ученикам.

Обеспокоенность и озабоченность низким профессионализмом в ряде важнейших областей российской науки и общественно значимых видах человеческой деятельности не однажды высказывали крупнейшие ученые нашей страны, а вслед за ними и средства массовой информации. К таким областям научных знаний относятся экология, валеология, некоторые разделы биологии, психология, а также теория и практика образования.

Наиболее эффективными средствами оздоровления этих областей науки, защиты их от непрофессионализма является утверждение **идей фундаментализма** и **глубинности**. Именно поэтому процесс формирования культуры любви к природе рассматривается (как следует из названия работы) в аспекте фундаментальных знаний о человеке. Сами по себе эти идеи не являются новыми, и тем не менее они до сих пор не находят ни адекватного понимания, ни адекватной оценки, ни адекватного отображения во многих областях российской науки – столь сильны догмы «советской науки» и корпоративных научных школ. Хотя и в мировой и в российской науке существуют блестящие исторические примеры того, как фундаментализация или глубинность, или и то и другое вместе обуславливали прорыв в решении проблем, традиционно считавшихся нерешаемыми. Такие примеры будут рассмотрены ниже.

Фундаментализация научного поиска обуславливается его нацеленностью на открытие **новых законов** природы. При том что под природой, в широком смысле слова, понимается весь мир и все сущее во всем многообразии его проявлений, когда можно иметь в виду и природу окружающего мира, и природу самого человека, и природу как специальное свойство вообще кого-либо или чего-либо. А **прикладной научный поиск** обращается к практическому использованию, приложению фундаментальных научных знаний.

Научные основы знаний об образовании, интегрирующие в себе обучение и воспитание, заложил почти 400 лет назад Я.А. Коменский. В контексте предыдущих рассуждений возникает вопрос: дидактика (точнее, «Великая дидактика», как называл ее Я.А. Коменский) является прикладным или фундаментальным знанием? Ответ на этот вопрос дает сам Коменский, который по ходу изложения Великой дидактики не однажды подчеркивает аналогию (или, как сказали бы теперь, гомологию, т.е. непрямую аналогию) «естественного» природного явления, называемого им «научение», и «искусственного» процесса обучения. Именно аналогия естественного (природного) научения и искусственного обучения стала основанием для феномена **природосообразного образования**, или обучения, или воспитания.

Таким образом, великую дидактику необходимо рассматривать как прикладное знание, основанное на естественных законах природы, некоторые из которых открыты, кстати, самим Я.А. Коменским, и поэтому, безусловно, это знание может быть отнесено к фундаментальным основам дидактики. Тем самым в основе прикладного научного знания, называемого дидактикой, лежат фундаментальные законы природы, которые в наше время отнесли бы, пожалуй, к области этологии – науки о поведении и научении. Классик дидактики сформулировал на этой основе 29 «основоположений» и 85 принципов природосообразности образования, среди которых и золотое правило дидактики.

К сожалению, фундаментальные основы теории образования, заложенные Я.А. Коменским и вслед за ним развитые многими яркими представителями педагогической науки, вплоть до великой и могучей когорты педологов, этологов и психологов, не находят достойного применения в российской педагогике – в ее теории и практике. Более того, еще 20 лет назад само упоминание

– в позитивном аспекте – педологии и теории научения расценивалось не иначе как педагогическое извращение.

Еще больше не повезло теории образования, и в частности теории природосообразного образования в ее отношении к общенаучной идее глубинности, хотя, казалось бы, обращаясь к психологии, физиологии и экологии, она не может игнорировать самые современные разделы этих наук – глубинную психологию, глубинную физиологию и глубинную экологию. В результате остается практически неиспользованным целый ряд важнейших принципов психологии:

- феномен С.Н. Шпильрейна о первичности аутической речи, на основе которой развивается социальная речь;

- культурно-историческая концепция личности, созданная Л.С. Выготским;

- концепция активной и свободной личности, воспринимающей саму себя как единое целое, разработанная Л.И. Божович;

- концепция зоны ближайшего развития Л.С. Выготского об эффективности обучения, забегающего вперед развития;

- концепция А.Р. Лурии о взаимоотношениях наследственности и воспитания в развитии человека: соматические признаки индивида обусловлены в значительной степени генетически, элементарные психические функции (например, зрительная память) – в меньшей степени, а для формирования высших психических процессов (понятийное мышление, осмысление, восприятие и др.) решающее значение имеют условия воспитания;

- технологическая концепция Э. Берна транзакционного анализа, позволяющая каждому человеку самостоятельно активно формировать себя как свободную и независимую личность через освобождение от влияния сценариев, программирующих жизнь человека, на основе их осознания и противопоставления им непосредственности, близости и искренности в межличностных отношениях;

- теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, согласно которой «умственное развитие есть перенос внешних материальных действий в план восприятия, представлений и понятий». Процесс переноса осуществляется через ряд этапов, так что на каждом из них происходит новое воспроизведение, действие и его системные преобразования. Основу движения по этапам составляют изменения умственных действий по уровням.

На первом этапе формируется мотивационная основа умственных действий.

На втором этапе формируется ориентировочная основа в виде схемы, от особенностей которой зависит качество формируемого умственного действия.

На третьем этапе последовательно отрабатывается умственное действие: сначала в материальной (или материализованной) форме, а затем в громкоречевой, когда ребенок повторяет вслух содержание ориентировочной схемы.

На четвертом этапе постепенно исчезает внешняя сторона речи – действие осуществляется во «внешней речи про себя».

Пятый этап характеризуется тем, что речевой процесс уходит из сознания – умственные действия выполняются во «внутренней речи».

Методологический полиморфизм рассматриваемой проблемы обуславливается **конвергенцией** (по В. Штерну) биологического и социального фактора развития личности или **единством** (по Л.С. Выготскому) наследственных и социальных моментов в процессе развития.

3.4. Биосоциальные предпосылки развития чувственного мира подрастающего человека

Природа проста и не роскошествует излишними причинами.

И. Ньютон

Биосоциальная природа онтогенетического развития человека обуславливается двумя факторами: во-первых, биосоциальной сущностью его филогенетического развития и, во-вторых, биологическим законом Геккеля-Мюллера, согласно которому онтогенез гомологичен филогенезу.

С точки зрения целенаправленного воспитания подрастающего человека важны четкие представления о том, что в онтогенетическом развитии предопределяется биологическим фактором, а что социальным.

Под биологическим фактором понимается прежде всего наследственность и особенности протекания внутриутробного периода жизни ребенка, обусловленные образом жизни матери во время беременности, характером процесса рождения (избегание родовых травм, своевременность первого вдоха). Наследуются особенности развития центральной нервной системы и прежде всего темперамент и задатки способностей. Однако способности в их развитии зависят не только от задатков: способности развиваются в деятельности, которая играет настолько важную роль, что **собственную активность ребенка** целесообразно рассматривать в качестве третьего фактора психического развития. Проявляется эта активность через взаимоотношения подрастающего человека с окружающим миром, и в частности с его природной составляющей. Характер же этих взаимоотношений обуславливается чувствительностью ребенка к воздействиям определенного рода. При этом четко проявляются **периоды наибольшей чувствительности** к определенному роду воздействий, получившие название «сензитивные периоды развития». В соответствии с ними и формируется уровень чувственных отношений подрастающего человека с природой, а следовательно, различные виды их высших проявлений, терминологически обозначаемые как «любовь к природе».

Наивысшие проявления чувств подрастающего человека, обусловленные сензитивностью периода развития, вызывают глубокие изменения, оказывающие влияние на весь процесс развития ребенка. Собственно, этим обстоятельством и объясняется по-настоящему огромное значение, которое придается формированию культуры любви к природе.

Второй из названных выше факторов развития, называемый **социальным**, точнее было бы назвать средовым, потому что, с одной стороны, сово-

купность глубоко взаимосвязанных социальных факторов, влияющих на развитие человека, обладает всеми формальными признаками среды, и в связи с этим совокупность называют социальной средой, а с другой стороны, собственно природная среда влияет на психическое развитие ребенка опосредованно – через традиционные для конкретной природной зоны виды трудовой деятельности и культуру, определяющую систему воспитания детей, тем самым воздействие природной среды на человека социализировано. А Д.С. Лихачев вообще настаивал на том, что природная среда, как подсистема окружающей среды, сама по себе социализирована. Именно это обстоятельство и стало основанием для принципа конвергенции социального и биологического фактора. Однако взаимосвязь и единство этих факторов не постоянны во времени и пространстве, не являются раз и навсегда данными свойствами: они изменяются в процессе самого развития человека, дифференцируются и по-новому интегрируются.

Рассматривая процесс формирования любви к природе в аспекте развития основных психических функций человека (восприятия, мышления, речи, памяти, внимания, воображения), происходящего в их глубокой межфункциональной взаимосвязи, необходимо иметь в виду, что, во-первых, психические функции претерпевают возрастные изменения, во-вторых, находятся под воздействием таких личностных образований, как мотивация, самооценка, уровень притязаний, ценностные ориентации, мировоззрение и т.д., и, в-третьих, чувственные отношения человека к природе, и в частности их высшие проявления в виде любви к природе, выступают в роли мощного интегрирующего фактора организации физических, духовных и социальных качеств человека в ту специфическую социально-биологическую ценность, которая, собственно, и называется личность.

Таким образом, любовь человека к природе является важным фактором становления личности. Это было понято не только классиками образования, но и многими выдающимися деятелями литературы, искусства, культуры. Проблема здесь в другом – найти пути, формы и средства целенаправленного, последовательного формирования устойчивых проявлений любви человека к природе. В качестве комплексного из таких средств выделяется культура вообще, и в таком специфическом ее проявлении, как культура любви к природе. В этом, как может показаться, несколько неожиданном ракурсе на самом деле нет ничего удивительного, потому что (как отмечал академик Д.С. Лихачев [53]) природа является естественной материальной основой, носителем культуры, более того, по силе и эффективности воспитательного воздействия на человека сравниться с природой не может ни один учитель.

Формирование и развитие **чувственных отношений** подрастающего человека с природой, в том числе и любви к ней, должно соотноситься с сензитивными периодами, ибо в противном случае, в силу эффекта Маугли, развитие ребенка может понести потери, компенсировать которые в дальнейшем будет практически невозможно.

Так, например, период с одного года до трех лет является сензитивным периодом развития речи, дающим ребенку стартовый импульс для развития рациональных чувственных, познавательных и потребительских отношений с

окружающим миром. В дошкольном возрасте ребенок естественно и легче всего усваивает этнические представления и нормы как морально-нравственную основу развития чувств, мыслительных способностей и навыков трудовой деятельности.

Определенные **сензитивные** периоды обуславливают оптимальные сроки, формы и методы обучения. К сожалению, многие беды неприродосообразности современного российского общего образования как раз и обусловлены игнорированием особенностей сензитивных периодов развития, а оно, в свою очередь, проявляет сложную природу процессов обучения, воспитания и в целом образования подрастающего человека – природу, которая не является только педагогической. Именно эта идея лежит в основе культурно-исторического развития человечества и человека (по Л.С. Выготскому), ибо продуктом такого развития являются истинно человеческие высшие психические функции.

В контексте нашего исследования важно, что развитие подрастающего человека рассматривается Л.С. Выготским в культурно-историческом аспекте, и не иначе. Именно в этом аспекте необходимо рассматривать и формирование любви к природе, в связи с чем проявляется естественным образом феномен «культура любви к природе».

Если теперь попытаться соотнести выраженное проявление у развивающегося человека чувства любви к природе с этапным развитием высших психических функций, то необходимо прежде всего обратиться к глубоко аргументированному алгоритму Л.С. Выготского: всякая функция (в том числе и высшее чувственное отношение человека к природе. – З.Т., Б.К.) появляется в культурном развитии ребенка дважды и в двух различных планах: сначала – в социальном, т.е. между людьми, потом – в психическом, т.е. внутри ребенка.

Так, чувственное отношение подрастающего человека к окружающему миру первоначально является средством общения с ним. И лишь пройдя длительный путь развития, чувства становятся глубокими и высокими переживаниями, терминологически обозначаемыми как «любовь к природе».

Переход от парадигмы «любовь к природе» сначала к парадигме «культура любви к природе», а затем к парадигме «формирование (воспитание) культуры любви к природе (природолюбие)» не только и не столько последовательно сужает, специализирует, идейно, содержательно и технологически трансформирует, и достаточно радикально, проблемы, стоящие за ними.

В самом деле, **проблема любви к природе является психологической, точнее, психоэкологической**, потому что изучение чувственных отношений к природе, в сферу которых входит и любовь к природе, является все-таки предметом психологии.

Культура любви к природе как объект научно-прикладной деятельности относится прежде всего к культурологии, так как этот объект является специфическим видом культуры, соотнесенным с конкретным предметом в виде любви к природе.

Наконец, формирование (или воспитание) культуры любви к природе относится как научно-прикладная проблема к междисциплинарной области, которая образуется на пересечении познавательных областей «культура»,

«образование», «психология», «биология», «экология». Уже поэтому эта проблема не является сугубо педагогической. Вспомним при этом, что Л.С. Выготский, да и педология в целом, рассматривали проблемы обучения и воспитания как не только педагогические. Собственно, в контексте этого «как не только» и возникло принципиально отличающееся от педагогики научное знание, названное педологией. Именно в связи с изучением природы процессов обучения и воспитания и их влиянием на развитие ребенка возникла известная формула «развивающее обучение», под которой Л.С. Выготский понимал обучение, которое ведет за собой или опережает развитие, но не настолько, чтобы оторваться от развития ребенка. Заметим, что такое описание развивающего обучения не является, строго говоря, определением. Именно поэтому последователи Л.С. Выготского не однажды «уточняли» и углубляли его позицию. Так, С.Л. Рубинштейн предлагал говорить о **единстве развития и обучения**. Из этого следует, что обучение в той же мере влияет на развитие, в какой развитие предопределяет характер обучения. И в этом есть великий смысл, ибо процессы обучения и развития непрерывны и неразделимы (даже в утробе матери, когда обучение предпочитаем называть научением). Целесообразно ставить вопрос по-другому: об уровнях, циклах, периодах, этапах развития и обучения. Тогда какой-то этап, период обучения может опережать, вести за собой дальнейшее развитие уже завершённого этапа развития. В то же время характер, природа этого завершённого этапа развития не может не обуславливать природу процесса обучения, которое, таким образом, не может не быть вариативным не только по отношению к личности обучаемого, но и по отношению к тому, уже завершённому периоду развития, через который прошёл обучаемый.

Выше мы уже подчеркивали, что проблема любви к природе находится в русле экологических знаний, и это обуславливается тем, что природа является чем-то более конкретным и чувственным, чем окружающая среда: ведь природа для отдельного человека – это конкретный луг, лес, дерево, река, любимая собака, кактус на подоконнике, разговорчивый попугай на кухне, и каждого из них можно любить определенно, специфически, по-своему.

Трудно представить, какой смысл можно вложить в слова «любовь к окружающей среде», трудно потому, что не может быть одинаковых чувств к безликой «окружающей среде» и к чувственно-конкретной природе. Именно поэтому целесообразно различать взаимоотношения – некие обобщенные – человека с окружающей средой и многофункциональную гамму чувственно-познавательных-потребительских отношений с конкретными природными явлениями и объектами, вызывающими у человека глубокие эмоционально окрашенные чувства. Психологический окрас взаимоотношений человека с природой и придает им такого рода выраженные оздоровительные, лечебные, профилактические, реабилитационные, эстетические, познавательные, коммуникативные, саморегуляционные и рационально-потребительские функции.

Оздоровительные функции чувственных отношений человека с природой проявляются, например, в том, что общение с животными и растениями может снимать стресс, нормализовывать работу нервной системы и пси-

хики в целом. Пример: даже кратковременное созерцание плавающих в аквариуме рыбок является эффективным средством для успокоивания нервной системы, снятия стресса, нормализации давления крови, преодоления синдрома навязчивых состояний, борьбы с бессонницей и т.д.

Психотерапевтическая функция отношений человека с природой. Взаимодействие людей с животными может существенным образом способствовать гармонизации межличностных отношений, и в частности взаимоотношений в семье, где имеются, например, собака, кошка, хомяк, попугай и т.д. В таких семьях чаще всего благоприятная обстановка, существенно ниже тревожность и конфликтность.

Реабилитационная функция. Контакты с животными и растениями являются тем дополнительным каналом взаимодействия личности с окружающим миром, который может способствовать как психологической, так и социальной реабилитации.

Показательно, что стремление к взаимодействию с природой особенно проявляется у людей, подвергнутых тому или иному виду депривации, т.е. лишению возможности установить или поддержать жизненно значимые связи с окружающим миром, например при лишении ребенка общения с родителями. Во взаимодействии с любыми животными (а в отдельных случаях и с растениями) депривированный ребенок получает соответствующий коммуникативный опыт, который, порой, другим путем он получить не может. Как показывают наблюдения, ребенок, обладающий каким-либо животным, реально повышает свой статус среди сверстников. А проблемы, возникающие в связи с содержанием животного, становятся катализатором общения с другими детьми и взрослыми, что также способствует реабилитации депривированного ребенка.

Эстетическая функция отношений человека с природой. Взаимодействие с природой способствует перцептивному развитию личности, предоставляет широкий набор условий и возможностей для удовлетворения ее потребностей. Не случайно люди издавна держат в доме для этих целей растения и животных, далеко не всегда приносящих практическую пользу. С XVI века, эпохи великих географических открытий, европейцы начали создавать ботанические сады, содержать в доме декоративные растения и животных.

Познавательная функция. Взаимодействие с природой может удовлетворять познавательные потребности личности, способствовать ее интеллектуальному развитию.

Как показали наблюдения, ученики, имеющие трудности в учебе, которые в конце концов приводили к внутреннему отказу от нее, резкому снижению самооценки и даже личностному кризису, получали возможность решить свои проблемы на основе взаимодействия с природой. Процесс ухода за животными или растениями приводит их к поиску необходимой информации, познанию непонятных явлений, процессов. Все больше и больше увлекаясь, они начинали досконально изучать проблему, интересоваться сопутствующими вопросами, формировалась общая познавательная мотивация – им открывался смысл слов «радость познания», даже если их «субъективные открытия» происходили на уровне истин, давно известных науке. Изучение

природы формировало соответствующие познавательные умения и навыки, которые могли ими использоваться и при изучении других объектов, явлений.

Функция удовлетворения потребностей в компетенции, описываемая когнитивно-мотивационной формулой «Я могу», является одной из важнейших для человека как развивающейся личности. Потому что люди чувствуют себя комфортно в ситуациях, попадающих в сферу их компетентности, и, соответственно, дискомфортно, когда они некомпетентны. Чем больше сфер деятельности «отмечено» компетентностью человека, тем выше самооценка его, благоприятнее образ Я. Не случайно для подростков характерна частая смена увлечений, знакомых: происходит своеобразное «примеривание» разных видов деятельности в поисках таких, где они могут быть компетентными.

Взаимодействие с природой может являться дополнительным каналом удовлетворения потребностей в компетенции, что позволяет существенно повысить самооценку и тем самым благополучно влияет на людей, имеющих трудности в социальной адаптации.

Функция самореализации. Потребность в реализации внутреннего потенциала является одной из важнейших для человека, ибо выражает его значимость для других или достойное представление в своей жизни. Невозможность самореализации приводит к глубокому личностному кризису. Взаимодействие с природой позволяет удовлетворить эту потребность в квазиприродной форме, когда ребенок создает целостную систему живых организмов, выступая в роли творца, «вершителя судеб», определяя, как, кого и с кем разместить в аквариуме, что и когда заменить и т.п. Таким образом, он создает «свой мир», в котором обладает абсолютной властью. Не находя возможности для самореализации в социальном взаимодействии, ребенок реализуется в созданном им «мире». Кроме того, благодаря экологической активности, человек может реально продолжить себя в других людях, остаться в их памяти.

Функция общения. Функция партнеров по общению – одна из важнейших, которые (на удивление!) могут осуществлять не только животные, но даже растения.

Исследования показали, что 98% владельцев собак доверяют животным свои тайны и даже подробности интимной жизни. А около 60% признались, что обсуждают с собаками свои проблемы, как с советчиками или исповедниками. 48% относятся к ним как к судьям или моральным авторитетам. 90% их владельцев уверены, что собака чувствует настроение и прекрасно знает, счастлив ли хозяин в этот момент, или он болен, или грустит о чем-то. Почти 60% людей отмечают день рождения своего подопечного животного, а каждый второй хранит его фотографию.

Приведенные и другие данные исследований позволяют сделать выводы:

- показатель психической близости подрастающего человека с некоторыми природными объектами может быть выше, чем со всеми «значимыми другими» – матерью, отцом, ближайшим другом, не говоря уже об остальных;

- взаимодействие с природой имеет большой психолого-педагогический потенциал. Но проблема заключается в том, что без соответствующей внутренней активности человека, без готовности его «видеть и чувствовать» этот потенциал, так и остается потенциалом – не больше, не став осуществившейся возможностью.

Например, животные и растения только тогда могут выполнять функцию партнеров по общению, когда личность готова воспринять их как субъектов, в противном случае они остаются элементами окружающей среды, удовлетворяющей прагматические потребности человека;

- формирование культуры чувственных отношений человека с природой, и в частности его любви к природе, становится в контексте экологического образования фактором раскрытия в личности возможностей по реализации потенциала ее внутренней активности.

3.5. Недидактические каналы формирования чувственных отношений к природе

Нашим духовным силам врожжены семена добродетелей; если этим семенам дать развиваться, то сама природа привела бы нас к счастливой жизни.

Цицерон

Если исходить из того, что существуют различные типы личностей, то, как следствие этого, необходимо признать существование **различных видов отношений** личности с природой, или, образно говоря, у каждой личности своя субъективная природа, потому что **объективная** одинаковость «снимается» **субъективно** окрашенным, субъективно различным восприятием ее. Тем самым субъективные отношения личности к природе выступают в роли механизма создания, с одной стороны, субъективной окружающей природы, более того, субъективного окружающего мира, а с другой стороны, и субъективной природы, субъективного внутреннего мира самой личности.

Отражая реальные объективные отношения человека (человека вообще) с окружающим миром, субъективно обусловленные, или субъективные, отношения личности с миром определяют характер ее предпочтений в различных сферах и через них влияют на чувства, эмоции, эстетику, волю, на все поведение в целом. Именно поэтому, как отмечал А.Н. Леонтьев, «подлинно содержательная, а не формальная характеристика психического развития ребенка не может отвлекаться от развития его реальных отношений к миру, от содержания его отношений. Она должна исходить из их анализа, ибо иначе невозможно понять особенностей его сознания» [52].

Однако в связи с изучаемой нами проблемой формирования культуры любви к природе важен другой, обратный эффект: только через целенаправленное формирование отношений человека с окружающим миром, и прежде всего с чувственно-конкретной окружающей природой, можно последовательно и целенаправленно формировать саму личность. По-видимому, имен-

но это имел в виду К.Д. Ушинский, когда настаивал на том, что именно природа является лучшим воспитателем и учителем подрастающего человека.

Тем самым подрастающий человек, развиваясь как личность, включается в сложную систему взаимоотношений (именно **взаимо-**отношений, а не просто отношений) с различными объектами и явлениями материального мира. При том что из всей совокупности этих объективных взаимоотношений личность выделяет те, которые **связаны** с удовлетворением тех или иных потребностей и, следовательно, которые являются для нее значимыми. Такое отражение объективных связей с потребностями придает отношениям с объектами и явлениями мира «субъективную окраску». В этом смысле под субъективными отношениями понимается субъективно окрашенное личностью отражение взаимосвязей своих потребностей с объектами и явлениями реального мира – потребностей, которые являются определяющим фактором, обуславливающим поведение.

Процесс формирования субъективных ощущений можно представить с помощью следующей модели:

- **на исходном этапе** проявляются: 1) потребность личности; 2) объект или явление реального мира; 3) та или иная объективная связь между ними;

- **на этапе отражения** объективных связей происходит: 1) субъективное отражение объективных связей во внутреннем мире личности; 2) приобретение объективными отношениями характера субъективности личностных отношений.

Таким образом, субъективное отношение к объектам и явлениям мира определяется тем, какие именно потребности и в какой степени «запечатлены» в них. Если же в данном объекте (или явлении) не запечатлена ни одна потребность, то личность относится к нему «никак», ибо он не охвачен субъективным отношением. Именно за счет этого субъективный мир личности не совпадает с объективным миром.

Отражение связи потребностей с объектами и явлениями мира происходит в различных формах, например в форме «личностного смысла», который раскрывает субъективные отношения через его сравнение с общественно выработанным значением, смыслом или в форме мотивационной установки, или в аффективной форме – с помощью чувств, или в форме ценностных ориентаций – в аспекте общей направленности личности, определяющей субъективную позицию личности к окружающему миру.

Проведенный здесь анализ онтологической сущности субъективных отношений человека к окружающему миру выполнен на основе концептуальных установок и ряда обобщающих исследований Б.Ф. Ломова.

Чувственные отношения человека к природе являются специальным видом субъективных отношений личности к природе. В связи с этим проблема, обсуждаемая в этой работе, предполагает специализацию тех аспектов изучения ее, которые определены в общем виде при изучении субъективных отношений к материальному миру, а именно:

- базовых параметров чувственных отношений личности к окружающей природе, в частности любви к природе;

- модальности и интенсивности чувственных отношений личности к окружающей природе;

- типологии чувственных отношений к природе;
- механизмов формирования комплексных чувственных отношений к природе;
- механизмов формирования чувственных отношений к природе по когнитивному каналу;
- механизмов формирования чувственных отношений к природе по практическому каналу;
- развития чувственных отношений к природе в процессе социогенеза;
- развития чувственных отношений к природе в процессе онтогенеза;
- дидактических, технологических и методических основ формирования чувственных отношений к природе на разных этапах общего образования, в его разных формах и видах;
- подготовки студентов и переподготовки работников образования в области экологического образования, рассматриваемого в аспекте формирования чувственных отношений к природе.

Приведенные слова Цицерона цитирует Я.А. Коменский в «Великой дидактике». Между тем как в этих словах косвенным образом отрицается роль дидактики в деле целенаправленного воспитания, обучения и развития подрастающего человека.

В самом деле, Цицерон, с одной стороны, определяет цель развития подрастающего человека – привести его к «счастливой жизни», с другой стороны, он говорит о том, что сама природа может сделать это, с третьей стороны, Цицерон обуславливает эту возможность условием «если этим семенам дать развиться», а под семенами он понимает задатки добродетелей, «врожденные» духовным силам.

И Я.А. Коменский не спорит с Цицероном. Нам видится в этом не только пиетет Коменского к Цицерону, но сознательное или подсознательное признание великой роли природы (в широком ее понимании) в деле становления подрастающего человека: наша уверенность основывается на том, что через всю «Великую дидактику» проходит красной нитью идея: нет лучшего воспитателя подрастающего человека, чем природа, его окружающая, идея, которую самоотверженно отстаивал позднее К.Д. Ушинский.

Впрочем, уже в наше время целое научное направление, названное педологией, к которому принадлежал и Л.С. Выготский, основывалось на том, что проблема обучения и воспитания (а следовательно, и образования) является не только педагогической. К сожалению, современная российская педагогика никак не может принять этот безусловный постулат, что подтверждается такой ее областью, как теория и методика обучения.

Рассматриваемая здесь проблема формирования у подрастающего поколения культуры любви к природе является тем самым оселком, с помощью которого можно направить теорию образования в направлении «не только педагогическом» и апперцепции, но и по каналам перцепции.

Остановимся на объективных основаниях и побудительных причинах положительных или отрицательных отношений человека к природным объектам, явлениям.

Последующая часть работы жанрово отличается от предыдущей, потому что авторы предполагают параллельное решение двух задач: во-первых, изучить технологический аспект проблемы, рассмотренной выше, и, во-вторых, рассмотреть онтологические и недидактические основы глубинных образовательных технологий.

Из всей совокупности стимулов, как побудительных причин для определенной реакции в аспекте представленного здесь исследования, важно выделить те, которые имеют естественное, природное происхождение. Среди стимулов есть особая группа так называемых релизеров – ключевых стимулов. Сущность их заключается в том, что человек (да и животное вообще) дает на них ту или иную генетически строго определенную реакцию, даже встречаясь с ними впервые. Показательно, что реакция людей на тот или иной релизер часто бывает аналогична реакции эволюционно близких к человеку животных, например человекообразных обезьян: почти все люди испытывают к змеям, в том числе и неядовитым, сильное чувство неприязни, а то и страха.

Действие релизеров играет большую роль в жизни и животных и человека, ибо помогает им ориентироваться в окружающей обстановке. Более того, релизеры могут служить коммуникационным механизмом не только внутри одного вида, но и между различными видами животных. Например, тревожный крик опасности, издаваемый в лесу сороками или дроздами-рябинниками, служит сигналом «для всех», включая оленей, кабанов, хищников, а яркие желтые полосы на теле осы предупреждают практически всех животных о ее опасности.

При формировании у подрастающего человека чувственных отношений к природе нельзя не учитывать важную роль релизеров. Например, исследователи отмечают, что форма головы ребенка – важный фактор, вызывающий родительские чувства у взрослого человека. Ее особенности в период младенчества: укороченная лицевая часть, округлая форма, высокий лоб, большие размеры относительно всего тела – являются для человека, в сущности, таким же релизером. Поэтому-то и детеныши животных, голова которых обладает сходной формой, вызывают у людей самые теплые чувства, стремление проявить заботу и т.п.

Воздействие релизеров может способствовать формированию и отрицательных отношений к природным явлениям. Например, «кроважидный» оскал зубов и маленькие глаза гиены, ее «отвратительное» охотничье поведение вызывают у людей сильнейшую неприязнь.

Поскольку представленное здесь исследование обращено к чувственным отношениям, нас больше интересуют не просто релизеры, но те из них, которые имеют психическую природу, и не только наследственно предопределенные, объективные релизеры, но еще субъективные, личностные.

Психологический релизер – это специфический стимул, связанный с природным объектом, определяющий направление и характер формирования субъективного отношения к нему.

Между собственно релизерами и психологическими релизерами существуют два принципиальных отличия.

Во-первых, если на воздействие **собственно релизера** человек (или животное) дает строго определенную реакцию безусловно-рефлекторной природы, то воздействие на человека **психических релизеров** всегда так или иначе опосредовано всем его внутренним миром. Но поскольку личности различаются своим внутренним миром, то одни и те же психологические релизеры действуют несколько по-разному. На одного и того же человека они также могут влиять различным образом – в зависимости от ситуации, настроения в данный момент, контекста деятельности и т.д.

Во-вторых, если собственно релизерами могут являться только непосредственно воспринимаемые стимулы, т.е. стимулы, связанные с первой сигнальной системой, то в качестве психических релизеров, определяющих направление и характер формирования субъективного отношения человека к тому или иному природному явлению, объекту, могут выступать и стимулы, получаемые через вторую сигнальную систему (как правило, это вербальная информация).

Психологические релизеры весьма разнообразны по своему характеру и могут оказывать воздействие по всем трем каналам формирования отношений человека с природой: перцептивному, когнитивному и практическому.

Приведем пример формирования чувственных отношений с природой на основе использования психических релизеров. Группе учеников начальной школы зачитываются два небольших рассказа под общим названием «Необычные приключения Коли», в которых описываются встречи мальчика с инопланетными существами – «хорошим» и «плохим». В описании первого существа использовались релизеры, способствующие формированию положительных отношений, в описании второго – отрицательных. Релизеры в рассказах попарно уравнивались: например, у первого существа «большие голубые глаза», у второго – «узкие стеклянные глаза». Рассказы сконструированы только из психических релизеров и связующих сюжетобразующих элементов: «подошел», «увидел», «побежал» и т.д. Всякие оценочные суждения, характеристики и т.п. исключались. Таким образом, то или иное отношение к существам могло формироваться только под влиянием воздействия релизеров.

После прочтения рассказов ученикам предлагалось с помощью 5-балльной шкалы ответить на четыре вопроса, соответствующих **четырем компонентам интенсивности отношения**: перцептивно-аффективному, когнитивному, практическому и поступочному.

1. Понравилось ли вам это существо, вызвало ли оно у вас симпатию?
2. Захотели ли вы узнать еще что-нибудь об этом существе?
3. Хотелось ли вам делать что-то вместе с этим существом (играть, работать, учиться и т.п.)?
4. Если кто-то из ваших друзей и знакомых мог бы чем-то ему угрожать, вступили бы вы с ними в конфликт, чтобы защитить это существо?

В результате проведенного эксперимента оказалось, что по каждому вопросу в отдельности и по сумме всех вопросов первое существо получило значительно более высокие оценки, чем второе; иными словами, к первому существу сформировалось значительно более положительное отношение, чем ко второму.

Интересно при этом, что у мальчиков не было обнаружено достоверных различий в стремлении получить информацию об этих существах и практически взаимодействовать с ними, но существовало различие в готовности их защищать. У девочек же, наоборот, фактор «положительности» релизеров оказал значимое воздействие на желание получать информацию о существах и практически взаимодействовать с ними, но не имел решающего значения в плане готовности их защищать: они стали бы это делать и в том и в другом случае.

Таким образом, знак (положительный или отрицательный) психических релизеров, связанных с природным объектом, самым существенным образом определяет направление развития отношения к нему.

Чувственное отношение к природным объектам начинает формироваться по перцептивному каналу под влиянием естественных психических релизеров, определяющих **направление и характер** субъективных отношений к природному объекту, действие которых эволюционно обусловлено и связано с определенными свойствами, присущими самому природному объекту как таковому.

Естественные психические релизеры оказывают свое воздействие непосредственно **в процессе восприятия** природного объекта, т.е. независимо от того, получает ли человек о нем какую-либо вербальную информацию и вступает ли с ним в практические взаимодействия. В целом **главным критерием** отнесения каких-либо релизеров к релизерам перцептивного канала является их **связь именно с первой сигнальной системой**.

Естественные психологические релизеры классифицируются в зависимости от того, на какие сенсорные системы они воздействуют. В связи с этим выделяются визуальные, аудиальные, тактильные, обонятельно-вкусовые психологические релизеры.

Если иметь в виду природосообразное образование, то в основе его должны лежать фундаментальные знания о глубинных физиологических, психологических, биологических явлениях, направляющие образовательный процесс в естественное, природосообразное русло.

Технологизация образования как раз и восходит к формированию релизерных основ образовательного процесса, в отличие от традиционных методических его оснований, обращенных прежде всего к возрастным познавательным особенностям учеников. Рассмотрим это на примере использования в образовательном процессе различных видов релизеров.

Визуальные релизеры формируются с помощью зрительного анализатора и обуславливаются визуальным обликом природного объекта – цветом, формой, объемом, очертаниями силуэта, симметрией, пропорциями, величиной, размерами, свето-теневыми особенностями.

Очень важно и целесообразно использование наследственно predetermined объективных релизеров и формирование, развитие субъективных, личностных релизеров в период дошкольного и начального школьного детства.

Творческим коллективом, который возглавляет один из авторов этой статьи, разработана система глубинных образовательных технологий, осно-

ванная на полной гамме психологических релизеров. Это обстоятельство находит отображение не только в содержании, но даже в названии учебников и учебных пособий по «традиционным» учебным курсам, регламентируемым учебными планами, например: «Мир вокруг нас: в красках, звуках и формах», «Я – человек, ты – человек, мы – люди».

Аудиальные релизеры формируются на основе слухового анализатора и обуславливаются звуковыми характеристиками – тоном, тембром, ритмом, высотой звука, свойственными тем или иным объектам, явлениям.

Важно подчеркнуть, что, поскольку релизеры бывают не только положительные, но и отрицательные, в процессе образования необходимо задействовать и те и другие: каждый из этих видов релизеров имеет свою незаменимую роль и в жизни человека, и в образовательном процессе. Если положительные релизеры способствуют ориентации в окружающем мире с целью удовлетворения жизненных потребностей, то отрицательные релизеры содействуют живому организму в борьбе за существование, за жизненное пространство.

К положительным аудиальным релизерам относятся мелодичное пение птиц, журчание ручья, тихий шум листвы («зеленый шум»), кукование кукушки и т.д., которые могут быть эффективно использованы при оздоровлении человека.

К отрицательным аудиальным релизерам относятся «леденящие душу» крики и звуки, например уханье филина, резкие, пронзительные предупреждающие сигналы, рычание хищников, крики о помощи и т.д.

Тактильные релизеры формируются на основе тактильных и температурных рецепторов и связаны с различными свойствами поверхности живого объекта.

Положительным тактильным релизером является, например, мягкая, пушистая, теплая поверхность природного объекта. Это может быть шерсть кролика или кошки, ухо спаниеля и т.д.

Отрицательным тактильным релизером является холодная, скользкая, вязкая, липучая, колючая поверхность. Такими релизерами являются, например, лягушки, репейник и т.д.

Обонятельно-вкусовые релизеры воздействуют на вкусовые и обонятельные рецепторы и связаны с определенными качественными вкусовыми и обонятельными характеристиками природных объектов.

Наличие приятного запаха у многих цветов делает растения желанными объектами для контактов.

В других случаях именно неприятный запах оказывается решающим препятствием для возникновения положительных отношений: «вонючий хорек», ничем не выводимый запах кошачьей мочи.

Релизеры перцептивного канала, воздействуя на органы чувств, вызывают определенные ощущения, которые не только несут информацию о количественных и качественных характеристиках раздражителей, поступающих на внешние рецепторы, но и сопровождаются определенным эмоциональным тоном.

Важная воспитательная задача при целенаправленном развитии объективных и субъективных релизеров заключается в том, чтобы получить комплексный результат в виде сбалансированной системы чувственных, познавательных и потребительских отношений к природным объектам, или к окружающей природе. Собственно проблема как противоречие заключается здесь в том, что при этом возникает множество противоречий как между релизерами разных видов, так и между релизерами, человеческими эстетическими принципами и экологической целесообразностью. Так, например, «кошачий запах», как обонятельный релизер, может вызвать у родителей ребенка отрицательное отношение к появлению в квартире кошки, но этот же релизер, нейтрализованный у ребенка поведенческим релизером, формирует у него неколебимое желание завести дома кошку.

Поведенческие (витальные) релизеры занимают особое, специфическое положение среди психологических стимулов, потому что позволяют снимать субъективные противоречия, возникающие между релизерами человека и релизерами окружающих его животных и даже растений, а также между различными личностями или у одной личности при одновременном воздействии на нее амбивалентных, двойственных противоречивых релизеров. Примером такого противоречия может служить соотношение отрицательного релизера «кошачий запах», действующего на взрослого человека-родителя, и комплексного положительного визуально-поведенческого релизера «кошечка», действующего на ребенка, который умиляется ее мордочкой, глазками, пушистостью меха, ласковым поведением.

Или примеры противоречия разнохарактерного воздействия одного и того же релизера на живые объекты различных систематических групп:

- ребенок видит по телевизору документальный фильм, в котором демонстрируется, как в тропическом лесу змея заглатывает красивую африканскую птичку, и воспринимает это действие отрицательно – как коварство убийцы. В то же время для самой змеи это является проявлением позитивного визуально-поведенческого релизера;

- а вот пример разнохарактерного воздействия поведенческого релизера для растения и человека. При нежном прикосновении человека к очаровавшему его цветку мимозы цветок мимозы сжимается, т.е. растение явно выражает свое недовольство. В то же время человек получает от этого релизера удовольствие, наслаждение;

- в результате формирования и развития релизеров формируется мир субъективных отношений человека к окружающей природе, внутренний чувственный мир самого человека и внешний по отношению к нему чувственный мир. Гармония этих миров является сензитивной основой благополучия человека в сбалансированных, гармонических отношениях с природой.

3.6. Субъективизация и субъективность отношений к природе

У каждой нации свое собственное понятие природы.

В. Гумбольдт

У каждого человека свое собственное понятие природы, потому что у него своя особенная внутренняя природа.

З. Саяпина

Изучать комплексное, системное отношение человека к природе можно на основе двух парадигм: субъективное–объективное и субъективное–субъективное. Изучать **чувственные** (именно чувственные!) отношения к природе целесообразно в связи с парадигмой субъективное–субъективное, потому что, как показано выше, отношение личности к объектам природы обуславливается не только объективными и субъективными релизерами самого человека, но и объективными и субъективными релизерами живых природных объектов. Тем самым взаимоотношение человека с природой – это взаимоотношения их релизеров во всем многообразии сущностных проявлений этих релизеров.

Здесь же необходимо заметить, что **отношения** личности с природными объектами могут быть одновременно и **субъект-объектными** по своей природе, когда человек, например, относится к природному явлению (в том числе и к самому себе) как к объекту изучения, наблюдения, воздействия, и одновременно **субъект-субъектными**, когда эти отношения, по существу, являются партнерскими, сбалансированными.

Проблема **субъектного восприятия** как отдельных природных объектов, так и природы в целом является одной из ключевых в экологических исследованиях. На представлении о возможности **субъективного восприятия** мира природы базируется анализ социогенеза экологического сознания и его типологии, типологии субъективного отношения к природе, а также анализ механизмов его формирования и развития в онтогенезе. На представлениях о возможностях **субъектных, точнее, межсубъектных отношений**, взаимоотношений человека с природными явлениями базируется рациональность, природосообразность, устойчивое развитие природных систем, подвергающихся антропогенному воздействию. При этом необходимо иметь в виду, что когда говорят о **субъекте, субъективном и субъектном**, подразумевают прямо или косвенно, в явном или неявном виде две стороны одной проблемы: **быть субъектом и восприниматься как субъект**. В первом случае речь идет о том, что некий природный объект является (в силу своих сущностных проявлений через активное отношение к другим природным объектам) субъектом. Во втором случае имеется в виду, что нечто объективное является субъектом для воспринимающего.

Понятия «быть субъектом» и «восприниматься как субъект» не являются тождественными хотя бы по той причине, что возможны ситуации, когда

человек воспринимает в качестве субъекта то, что является объектом, и, наоборот, то, что является объектом, воспринимается как субъект.

Таким образом, субъективное восприятие – это восприятие чего-либо в мире как субъекта (в противоположность восприятию как объекта объективному восприятию). При том что если это «чего-либо» является живым объектом, то ему самой природой уготовлена в определенной ситуации роль субъекта.

В проблеме субъективного восприятия можно выделить три самостоятельных, но взаимосвязанных аспекта: считаться субъектом, относиться как к субъекту, открыться как субъекту.

Поскольку субъективные чувственные отношения с окружающей природой обуславливаются сформированностью и развитостью релизеров, которые соотносятся, таким образом, с уровнем общего онтогенетического развития человека, то система субъективных релизеров может быть структурирована в определенную иерархию по степени влияния релизеров на процесс формирования субъективных, чувственных отношений к природе. Характер такой структуры зависит от личностных, а следовательно, и возрастных особенностей человека и от особенностей того природного объекта, к которому обращены его внимание, чувства, познавательный интерес, потребности, а также от особенностей конкретной ситуации. Например, почти все люди знают о «нехорошем» поведении кукушки, которая подбрасывает свои яйца в чужие гнезда, и тем не менее большинством людей она воспринимается положительно, потому что им нравится, как она кукует, да к тому же кукушка еще и «считает годы», – тем самым аудиальный релизер в этом случае оказывается сильнее поведенческого.

Но вот сама человеческая жизнь создает конкретную ситуацию: поведение и кукование этой птицы попадают в поле внимания детей-детдомовцев, для которых проблема «подброшенности» приобретает особую значимость, и тогда поведенческий релизер становится гораздо более сильным, чем аудиальный релизер: детдомовцы относятся к кукушке глубоко отрицательно.

Существуют и половые различия в воздействии релизеров. Например, 40% мальчиков в младшем школьном возрасте и 20% в подростковом и юношеском возрасте называют дуб в качестве «положительного растения», а девочки его не выбирают вообще. Анализ мотивации выборов показал, что на мальчиков оказывают влияние социальные релизеры архетипического происхождения, связанные с этим растением: «могучий дуб», «дуб-богатырь» – он представляется им «воплощением мужской силы». Девочки оказались нечувствительны к воздействию этого релизера. Зато на них оказывают большее воздействие, чем на мальчиков, отрицательные релизеры, свойственные крысам и мышам: «вредные грызуны», «неприятный длинный хвост» и т.п.

Разное значение имеют те или иные группы релизеров и в формировании отношения к различным природным объектам. Установлены следующие закономерности:

1. Положительное отношение к растениям формируется прежде всего по когнитивному каналу под воздействием социальных релизеров, а также по

практическому каналу под воздействием морфологических и физиологических «ответов».

2. Отрицательное отношение к растениям формируется в основном по перцептивному каналу под воздействием тактильных релизеров.

3. Положительное отношение к животным формируется преимущественно по практическому каналу под воздействием антропоморфных и поведенческих «ответов» и в отдельных случаях по когнитивному каналу под воздействием социальных релизеров.

4. Отрицательное отношение к животным формируется в основном как по когнитивному каналу под воздействием релизеров, получаемых от экологических факторов об опасности и «вредности» этих животных, так и по перцептивному каналу под воздействием тактильных, визуальных и поведенческих релизеров.

Наряду с сугубо канальными механизмами обработки релизеров, формирующих субъективные отношения к природным объектам, существуют также и **трансканальные механизмы**, действующие в рамках нескольких каналов, например, такие как «эффект первичности», «эффект ореола» и «эффект новизны».

«**Эффект первичности**» заключается в том, что по отношению к незнакомому объекту наиболее значимой оказывается первая полученная информация. Так, если первая собака, которую погладил ребенок, оставила ощущение теплого, ласкового существа, то у него зафиксирована положительная установка на собак. Впоследствии, при проявлении какой-либо собакой по отношению к нему агрессивности, он будет, скорее всего, воспринимать такое поведение как нетипичную случайность. Но если первое знакомство произойдет со злобной, непривлекательной собакой, то в дальнейшем уже будет достаточно трудно изменить его негативное отношение к собакам, более того, может возникнуть даже «собаконенависть» как отрицательная установка, которую уже не смогут «преодолеть» никакие положительные релизеры.

«**Эффект ореола**» заключается в том, что в условиях дефицита информации об объекте происходит распространение общего оценочного впечатления о нем на восприятие всех факторов и ситуаций, связанных с этим объектом.

«Эффект ореола» может возникнуть, например, в результате непосредственного контакта с природным объектом, или в процессе повседневного общения с другими людьми, или на основе различной научной информации, или под влиянием литературных произведений (когда ситуации, в которых природные объекты оказываются, абсолютно не характерны для них в действительности) и т.д.

Даже само название природного объекта может служить созданию «эффекта ореола»: психологический релизер «плакучая ива» обуславливает некую лиричность, элегичность, романтичность при восприятии этого дерева.

Предпосылку к возникновению отрицательного ореола несут в себе названия «гриф-стервятник», «жук-навозник» и некоторые другие или подобные.

«**Эффект новизны**» заключается в том, что по отношению к уже известным объектам наиболее значимой оказывается последняя, т.е. более новая информация.

Например, человек содержит кроликов, которые стали ему хорошо знакомы, и у него сложилось мнение, что кролики – это очаровательные, добрые, кроткие, симпатичные, безобидные существа. Но вот одна крольчиха под влиянием какого-либо стресса вдруг съела свое потомство. Этот новый факт может перевесить то положительное, на чем было построено отношение владельца кроликов к своим подопечным.

Такое же сильное впечатление может произвести на человека сказочно красивый цветок, вдруг распутившийся на привычно невзрачном, колючем кактусе, долго стоявшем на подоконнике. После того как через несколько дней кактус отцветет, он уже не будет казаться «невзрачной колючкой».

Важную роль в формировании отношений к природному объекту играют **экологические установки**, которые складываются в виде предрасположения человека к определенной форме реагирования, побуждающего к ориентации его деятельности в определенном направлении и последовательным действиям по отношению ко всем природным объектам и ситуациям, с которыми они связаны. Такая установка характеризуется единством эмоционального, когнитивного и поведенческого компонента.

Эмоциональный компонент включает систему чувств, связанных у человека с соответствующим объектом.

Когнитивный компонент составляют оценочные суждения и убеждения, сформировавшиеся на основе определенных знаний об объекте.

Поведенческий компонент проявляется в виде предрасположенности к реальным положительным или отрицательным действиям в отношении природного объекта.

Экологические установки могут как возникать в результате действия описанных ранее механизмов формирования отношений к природному объекту, так и существовать у человека еще до взаимодействия с ним.

Имеющиеся у человека экологические установки выполняют роль своеобразных «фильтров» при восприятии объектов природы, осуществляя регулирующую функцию в рамках всех трех каналов формирования субъективного отношения.

Положительные установки стимулируют действие положительных релизеров (и снижают значимость отрицательных), делают человека более сензитивным, чувствительным к ним, способствуют дальнейшему формированию положительного отношения к данному природному объекту.

Отрицательные установки, наоборот, блокируют воздействие положительных релизеров (и усиливают значимость отрицательных), делают человека невосприимчивым к ним, соответственно, препятствуют возникновению положительного отношения.

Иногда у человека может существовать и противоречивая экологическая установка по отношению к какому-то природному объекту. Это происходит при рассогласовании эмоционального, когнитивного и практического компонента установки.

Особое значение в формировании субъективного отношения к природе имеет такой установочный механизм, как **стереотипизация**, которая представляет собой приписывание всем объектам или явлениям одной группы, одного типа сходных характеристик, свойств, качеств при игнорировании существования возможных различий. Она возникает на основе потребности упростить и ускорить процесс познания и ориентации в окружающем мире. В ее основе лежит общепсихологический механизм перенесения определенных представлений и отношений, сформировавшихся в процессе взаимодействия с одним объектом или явлением, на группу в чем-то родственных объектов или явлений.

Благодаря механизму стереотипизации, субъективное отношение, сформировавшееся, например, к своей домашней собаке, переносится сначала на всех собак, а затем и на родственные виды животных. Постепенно оно может быть перенесено и на другие природные объекты и, более того, распространиться на природу в целом.

Именно стереотипизация позволяет возникнуть такому сложному и многоаспектному психологическому образованию, как субъективное отношение к «природе в целом», в том числе специальный вид этого отношения – чувственное отношение и, в частности, наивысшее проявление чувственности – любовь к природе.

Общие выводы по исследованию, изложенному в этой работе, могут быть представлены в следующем виде:

1. Системно-подсистемные взаимосвязи явлений материального мира обуславливают следующие системные включения: отношение человека к материальному миру > взаимоотношения человека с окружающей средой > субъективные отношения человека к природе > чувственные отношения человека к природе > любовь человека к природе.

2. Любовь к природе формируется у подрастающего человека на основе установочного природосообразного механизма стереотипизации, в основе которого лежит общепсихологический **принцип перенесения** определенных представлений и отношений, сформировавшихся в процессе взаимодействия с одним объектом или явлением природы, на группу в чем-то родственных объектов или явлений, затем эти представления и отношения трансформируются, или гомологически переносятся, на другие, неродственные природные объекты и, наконец, переносятся на природу в целом.

3. Реальные механизмы формирования чувственного отношения к отдельному природному явлению реализуются на основе положительных и отрицательных релизеров, проходящих по следующим каналам: перцептивному, когнитивному и практическому, и трансканальных механизмов, действующих в рамках этих каналов.

4. Любовь к природе формируется как высшее проявление чувственных отношений к ней (на основе развития позитивных релизеров и подавления отрицательных релизеров) на основе следующих установочных эффектов: первичности, ореола, новизны и стереотипизации.

5. Чувственное отношение человека к природе, рассматриваемое вне гармонии с познавательным и потребительским отношением к ней, т.е. вне

общей культуры человека, может привести к своеобразному «чувственному сциентизму», по аналогии с познавательным сциентизмом, возникающим в случае абсолютизации познавательных отношений в ущерб чувственным отношениям человека к природе.

ГЛАВА 4

ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКАЯ АТТРАКЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – МЕХАНИЗМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЕГО МЕТАТЕОРИИ

Все беды – от невежества, а приобретение знаний – кратчайший путь к благу.

Платон

На протяжении последних двух лет о валеологии не говорится в негативном плане ни слова: надо думать, не последнюю роль в этом сыграл острый финал дискуссии о ней, который был достигнут нашей статьей «Невалеологические проблемы валеологии» [103, с. 73-79].

Большое сожаление вызывает многообразие радикально различающихся мнений по поводу роли и значения экологии и экологического образования – от полного отрицания их до утверждения, что основной функцией экологии является модернизация образования и общества. Однако многолетний и разнохарактерный опыт внедрения экологии в систему общего образования под различными названиями (от «Образования в области окружающей среды» до «Экологии жизни» и утверждения деятельности различных зеленых движений) не только не умаляет значения, но наоборот, возвеличивает ее. Тем более что глубокие существенные взаимосвязи знаний в области экологии и валеологии многократно умножают научную и практическую значимость феномена «эколого-валеологический», который в последние годы соотносится еще и с понятием аттрактора. Именно потому, что **аттракция** [лат. *attraho* – притягиваю] – **процедура выбора предпочтительной** (в определенном смысле, или относительно определенных критериев) **траектории** развития некоторого процесса, явления. А. предполагает наличие следующих факторов: во-первых, **характеристику исходных данных и результирующих состояний** рассматриваемого процесса, явления, во-вторых, **достаточное разнообразие траекторий** этого процесса, переводящих его из исходного состояния в результирующее, в-третьих, **наличие системы критериев отбора** одной или нескольких траекторий – на предмет их предпочтительности, наконец, в-четвертых, **возможность реализации предпочтительной** (или предпочтительных) **траектории** определенного процесса, которая и называется **аттрактором** и феноменальность которой заключается в том, что она

характеризует **процесс-цель**, сформированный в результате аттракции. А результат этого процесса является целью его – в традиционном понимании этого слова.

Таким образом, **аттрактор** – это одна из возможных траекторий развития динамической системы. Однако сложная нелинейная динамическая система может иметь не один, а множество аттракторов. До недавнего времени в качестве аттракторов рассматривались отдельные исключительные процессы и состояния. Однако Э. Лоренц показал на конкретном примере существование «странных аттракторов», которые представляют собой некоторое множество траекторий, даже для вполне детерминированных систем, ведущих себя неотличимо от стохастических. Н. Моисеев называет области притяжения аттракторов каналами эволюции. Эти области отделены друг от друга некоторыми энергетическими барьерами, которые называются границами стабильности или границами аттракторов.

Примечательно, что теория аттракторов обобщает и дополняет известные теории развития динамических систем: например, теорию катастроф, теорию бифуркации, теорию эволюции «по дарвиновской схеме» и другие. И при этом она открывает широкие возможности при разработке метатеории образования.

4.1. Почему экологическое образование не реализует свою основную функцию обновления всего образования

Экологическое образование приобретает функцию обновления всего образования ... в развитии цивилизации и преодолении глобального экологического кризиса.

Г.П. Сикорская

Поскольку с обновлением российского образования, несмотря на многочисленные и разнообразные попытки, как-то не очень получается, напрашивается естественный вопрос: а может быть оно вообще не поддается обновлению, потому как исчерпало свой потенциал обновления?

Поиск ответа на этот вопрос целесообразно упредить ответом на другой основополагающий вопрос — о принципиальной возможности, необходимости и целесообразности обновления образования на разных этапах его развития, в том числе и на современном этапе. Такая постановка не является риторической: многочисленные подтверждения тому поставляет сама многовековая история образования, богатая периодами не только глубокого и радикального обновления, преобразования его, но и явлениями регресса, а также накопившимися нерешенными в веках проблемами, ставшими как бы вечными.

Вот только некоторые, но, возможно, самые яркие примеры на этот счет.

Еще 400 лет назад Я.А. Коменский ставил и пытался решить принципиальный **вопрос о природосообразном образовании**. Увы, прошли столетия, а современное образование не только не стало таковым, но все более удаляется от природосообразности, становясь здоровьезатратным и даже здоровьеразрушающим.

Другой пример. Если исходить из того, что, с одной стороны, **личность** — это **особый вид организации сущностных проявлений** человека (биологических, психических и социальных), а, с другой стороны, **образование** всегда было **нацелено**, в конце концов, именно на **формирование комплексных личностных качеств** подрастающего человека, то оно, казалось бы, должно основываться на адекватно комплексных, системных знаниях о человеке, соответствующих определенному (например, современному) уровню научных представлений о нем. К сожалению, даже современное образование не продвинулось в этом плане дальше призывных деклараций.

Тем более актуальным становится вопрос об изучении **потенциала обновления современного образования**, а также средств, механизмов и условий целенаправленной реализации этого потенциала.

Практическое же решение этого комплексного вопроса необходимо упреждающе **соотносить с хорошо аргументированным алгоритмом** достижения конечной цели глубокого и комплексного реформирования образования. А чтобы этот алгоритм обусловил устойчивый, **управляемый процесс реформирования**, необходимо, во-первых, четко прописанное «дерево этапных задач» и, во-вторых, аттракция этого процесса, при которой он сам становится еще и целью.

Оно само виновато

Каждый век имеет свое средневековье.

Неизвестный автор

Современное общее образование нуждается в радикальном обновлении, а точнее, в комплексном и системном реформировании, прежде всего потому, что оно:

- **является носителем** целого ряда как **внутренних**, так и **внешних противоречий** между интересами развивающегося общества и развивающейся личности, а также общества и биосферы, этносов и этносферы;
- имеет недопустимо **низкую эффективность**: по оценкам физиологов КПД обучения в системе общего образования не превышает 25%, т.е. находится на уровне КПД первых паровозов;
- **не поспевает за непрерывным обновлением** теоретических (на 5% в год) и практических (на 20% в год) отраслевых знаний;
- **является здоровьезатратным** и для учеников, и для учителей; в результате от 90% до 99% (по разным регионам России) выпускников общеобразовательных школ имеют хронические заболевания; а учителя подвержены таким негативным явлениям как «**полураспад профессионализма**», происходящий для разных категорий педагогов за 2,5-4,5 года, и «профессиональное

выгорание личности учителя», которое соотносится с невозстановимой потерей им профессионально-личностных качеств, интенсивно происходящей после первых 10 лет работы в школе;

- **не нацелено на формирование рациональных** (в определенном смысле) **взаимоотношений подрастающего человека с окружающим миром**, — собственно это и является одним из оснований, на почве которых и формируются противоречия между человеком и окружающей средой;

- будучи ориентированным на **адаптацию** обучаемых к образовательной среде, оно (традиционное общее образование) **не может быть в принципе ни природосообразным, ни здоровьесберегающим**, потому что названные качества проявляются у образования, имеющего **коадаптивную природу взаимоотношений** обучаемого и образовательной среды;

- воспринимает **современную парадигму субъект-субъектных образовательных отношений как альтернативу традиционной парадигме субъект-объектной образовательной деятельности**; в то время как по своему существу эти парадигмы глубоко взаимосвязаны, более того, дополняют друг друга;

- ориентировано на образовательную среду, как на комплексный фактор развития обучаемого (вспомним в этой связи **развивающую** образовательную среду), в то время, как показывает само историческое развитие человека, природосообразное обучение, воспитание и развитие подрастающего человека может происходить только в **развивающейся** образовательной среде и на основе **культуротворчества** (именно культуротворчества, а не культурологии и диалога культур), реализуемого в режиме **взаимного приспособления ученика и образовательной среды**, точнее, коадаптации развивающегося ученика и развивающейся образовательной среды;

- **декларируя технологичность, находится по существу на позициях рутинной методики**, не обращаясь к методологии развивающих (именно развивающих, а не только обучающих) **интерактивных образовательных технологий**.

Анализ показывает, что только **экологизация образования или, если угодно, педагогическая экология, может и должна стать методологической основой для устранения названных выше противоречий** общего образования и в целом для радикального его обновления.

И вот почему.

Решение **комплексной проблемы** по устранению названных противоречий предполагает в целом достаточно радикальное обновление и самой парадигмы общего образования, и концептуальных и методологических основ теории и практики образования. Именно это обуславливает необходимость упреждающего поиска мощного **интегрирующего фактора для формирования комплексной методологии** решения обсуждаемой комплексной проблемы.

Есть основания полагать, что роль такого фактора может успешно выполнить проекция экологии, как научного знания, на область образования, и проявляющаяся в экологическом образовании или экологизации образования. Эта уверенность основывается на том, что многие новые идеи и понятия,

входящие в теорию и практику современного образования, хорошо разработаны именно в экологии и имеют изначальную сугубо экологическую сущность. К категории таких понятий относятся, например, устойчивое развитие (образовательных систем), среда (образовательная среда), субъект-субъектные отношения (в образовательном процессе), коадаптация (развивающейся образовательной среды и развивающейся личности).

Таким образом, современная парадигма образования и обеспечивающие ее современные психология, педагогика, системология, экология и валеология позволяют разработать **теорию и практику обновления** «всего образования», нацеленного на эффективное формирование ответственных, рациональных (в определенном смысле) взаимоотношений подрастающего человека и окружающей среды. И конечно, экология (а в большей степени — экология человека) призвана сыграть в этом определяющую роль, вызвав к жизни такие понятия как экологическая педагогика, экологическая психология, а вслед за этим и педагогическая валеология.

Уникальная роль экологии в устойчивом развитии земной цивилизации и экологического образования — в природосообразном развитии человека и общества подчеркивается во многих решениях, постановлениях, рекомендациях международных (по линии ООН) и правительственных структур и организаций. Однако... Еще в 1978 году Римский клуб обратил внимание мировой общественности на неадекватность принципов традиционного образования требованиям современного общества к личности и к развитию ее познавательных возможностей. Именно в связи с этим Римским клубом был поставлен принципиальный вопрос о формировании «другого образования», или о радикальном обновлении его, или о современной (в отличие от традиционной) парадигме образования, в развитии которой экологическому образованию, собственно, и отводится роль основного фактора обновления «всего образования».

Потерянное экологическое образование

Уровень образования ... продолжает повышаться так же как повышается истощение ресурсов, опасность экологических катастроф. Если спасти нас от этого призвано образование, оно явно должно быть каким-то другим.

Э. Шумахер

Приведенная в эпиграфе ироническая формула Э. Шумахера замечательна тем, что не только **указывает на цель обновления**, причем цель радикального обновления его через поиск «другого образования», но еще и **ориентирует** теорию и практику образования на формирование экологической природы у тех средств, с помощью которых эта цель может быть достигнута. Уже из этого следует важнейший вывод: обновление, или, как еще говорят не очень удачно, **совершенствование образования не является**,

точнее, не должно являться, самоцелью для теоретиков и практиков образования: исторический процесс развития земной цивилизации, а следовательно, и образования, представляет собой многовековой поиск «другого (для своей эпохи) образования», способного эффективно решать задачу формирования рациональных взаимоотношений подрастающего человека с **окружающим миром, окружающей средой, окружающей природой.**

Именно в этом многообразии «окружений» современное образование обратилось к идеологии экологического ноогуманизма, породив **феномен экологического образования**, приобретающего в своем развитии все более выраженную **функцию обновления «всего образования»**. И вот почему: «экологический кризис является по существу кризисом культуры» (это один из тезисов «Концепции общего среднего экологического образования»); кризис культуры обуславливает кризис образования; ну а **кризис образования, вне которого не может быть целенаправленного развития личности, формирует необходимость радикального обновления его, или поиск «другого образования»**. В свою очередь это «**другое образование**» **может быть создано только на основе нетрадиционных образовательных принципов, или нетрадиционной парадигмы образования**. А чтобы все это стало реальностью, необходимо воспитать для такого «другого образования» новую популяцию педагогов, способных вывести молодое поколение за пределы кризисной культуры, приобщив его к культуре ноогуманизма. И только после этого можно будет оценивать (качественно и количественно) реальную эффективность обновленного общего образования, в котором основную обновляющую функцию играет экологическое образование.

Признавая особую роль и приоритетность экологического образования в становлении подрастающего поколения, мировое сообщество, олицетворенное в ООН, объявило последние два десятилетия XX века годами экологического образования. По истечении объявленного срока эксперты ООН оценили эффективность реального экологического образования, реализуемого в 20 странах мира, в число которых входила и Россия. Общий вывод был сделан такой: реальное положение дел в традиционном экологическом образовании весьма далеко от высоких критериев многочисленных деклараций, провозглашающих чрезвычайную, приоритетную значимость его.

По итогам объявленного ООН двадцатилетия экологического образования ему была предписана **функция обновления «всего образования»** в XXI веке, каковую экологическое образование не смогло обрести в XX веке.

Если под экологическим образованием понимать всего лишь одну из предметных образовательных областей типа математического образования, исторического образования и т.д., то вряд ли традиционное экологическое образование сможет выполнить возлагаемую на него функцию обновления всего образования, как не сможет этого сделать и никакая другая из традиционных образовательных областей.

Именно в связи с этим возникает в своем многократном повторении **вопрос о природе экологического образования**. Общий ответ на него заключается в следующем: всякая предметная образовательная область представляет собой **дидактическую проекцию** на сферу образования соответст-

вующей предметной научной области. В качестве такой проекции экологии, как научной области, и следует рассматривать экологическое образование.

Это и будет сделано в следующей части статьи.

На пути от обучения экологии — к экологическому образованию

*Превратить экологию из науки фактов
в науку идей.*

Н.Ф. Реймерс

*Превратить экологическое образова-
ние из декларации в великое благо для
человека и человечества.*

(Авторская парафраза
мысли Н.Ф. Реймерса)

Экология, как полидисциплинарная область знаний, и **экологическое образование**, как полипредметная образовательная область, индуцируют нередко у разных людей диссипативные представления о предметах и методах экологии и экологического образования. Именно в связи с этим один из самых ярких экологов нашего времени Н.Ф. Реймерс, обратив внимание на феномен превращения экологии в глобальную науку и разрастание понятия «экология» до глобальных масштабов, создал такой яркий образ: «каждый вкладывает в термин «экология» свой объем понятия, индивидуальные его оттенки. Ситуация приблизительно такова: «моя» экология — это не «твоя» экология, но все же что-то сходное, только, пожалуйста, отдай назад «мое» слово «экология».

Подобная ситуация сложилась и с пониманием экологического образования: «мое» экологическое образование — это не «твое» экологическое образование... Приведу совсем свежий и достаточно выразительный пример, почерпнутый из недавних публикаций.

Предлагается такая последовательность изучения экологии в системе общего образования: **в детском саду и в начальной школе** дети узнают слово «экология» (обратим внимание: именно и прежде всего слово!), которое закрепляется в их сознании как **учение о доме** (заметим, слово — как учение!), в котором мы живем, то есть о планете; **в среднем звене** экологию рекомендуется представлять как науку о **взаимодействиях организмов между собой** и с окружающей средой; а в **старшем звене** экологию представляют как науку о **взаимоотношениях** человека с окружающей средой.

Этот пример совершенно уникальным образом отобразил многообразие тех ошибок, которые обрекают современное экологическое образование и на неуспех, и на непризнание.

Во-первых, слово не может в принципе быть учением, а тем более закрепляться в качестве того, чего не бывает: смысл образования, а тем более, дошкольного образования, заключается вовсе не в «закреплении учения», а в решении комплексных задач формирования личности.

Во-вторых, экология не изучает «дом, в котором мы живем», хотя буквальный перевод экологии и означает учение, науку, но **не о доме, а о жилище, местообитании**, которые, к тому же, представляют собой нечто совершенно другое, чем дом, и не имеющее к «нам» никакого отношения.

В-третьих, вряд ли для учеников основной школы понятие взаимодействия является более доступным и простым, чем понятие отношения: и то и другое относятся к философским категориям и находятся в родово-видовом соподчинении.

Обратимся, однако, непосредственно к дидактической проекции экологии, как науки, на сферу образования.

Экология, согласно определению, которое дал еще в 1866 году ее основоположник Э. Геккель, — это наука о **взаимоотношениях** живого организма (групп организмов) и окружающей среды. В этом определении нет и намека на «дом, в котором мы живем». Тем самым экология — это наука о взаимоотношениях не только человека, но любых живых организмов с окружающей их средой. Хотя, конечно же, человек — тоже организм, но, во-первых, он **не только организм**, но еще и **личность**, во-вторых, далеко не каждый живой организм является человеком, а в-третьих, экология не изучает «дом, в котором мы живем», независимо от того, понимается под этим домом окружающая среда или «вся планета»: этот «дом» в виде окружающей среды изучает совсем другая наука, которая называется энвайронментологией, а экология, подчеркнем еще раз, изучает взаимоотношения определенного типа. К тому же, если в качестве организма рассматривается человек, то, учитывая его биосоциальную специфику, науку, изучающую взаимоотношения человека и окружающей среды, следует называть уже не экологией, а экологией человека.

Заметим также, что в общеобразовательных школах многих западных стран ученики получают на начальном этапе действительно не само экологическое образование, а образование в области окружающей среды, или, по существу, энвайронментологическое образование, каковым не может не являться и фактически является по своему содержанию **начальное** «экологическое образование». И это единственный правильный вариант: нельзя формировать у человека **отношение** к тому, чего он попросту не знает, не ведает. Именно поэтому бессмысленно **собственно** экологическое образование без **начального** образования в области окружающей среды, или энвайронментологического образования. В такой последовательности происходило и историческое освоение человеком окружающего его мира; и этот исторический путь, в силу биогенетического закона Геккеля-Мюллера, человек должен повторить в основном и в своем индивидуальном развитии.

Определение экологии, по Э. Геккелю, индуцирует вопрос, выходящий за границы самой экологии как науки: **кто, что и как формирует взаимоотношения организма и окружающей среды?..** Подчеркнем, в определении Э. Геккеля ключевым, базовым понятием является не «организм» и не «окружающая среда», и даже не «отношения», а именно «**взаимоотношения**».

Если в качестве живых организмов рассматриваются **природные** объекты, то их взаимоотношения с окружающей средой формируются самой

природой — на основе присущих ей законов. Если же в качестве таких объектов выступают **биосоциальные** объекты или экосоциальные системы (к каковому относится и человек), то формирование взаимоотношений их с окружающей средой восходит к сфере не только природных, но и социальных явлений. Среди последних самую важную роль играет, точнее, должно играть, образование — формальное и неформальное, — ориентированное, именно и прежде всего, на формирование «ответственных» **рациональных** (в определенном смысле) взаимоотношений подрастающего человека и окружающей среды.

Под **рациональным** принято понимать разумное (от латинского *rationalis* — разумный). А **разумное**, в свою очередь, означает целесообразное, оправданное логикой событий, основанное на причинно-сущностных свойствах рассматриваемого явления.

Таким образом, **рациональные взаимоотношения** человека и окружающей среды — это такой вид этих взаимоотношений, которые не разрушают сущностных свойств ни человека, ни окружающей его среды. Ну, а **целенаправленное формирование рациональных взаимоотношений** подрастающего человека и окружающей среды **не может не быть одной из важнейших задач** общего образования — вообще и экологического образования — в особенности. Именно поэтому экологическое образование призвано обрести функцию радикального обновления общего образования. Однако в практике современного образования это самое «призвано обрести» оказалось **весьма далеко** от реального «обрело».

Обратимся к причинам этого «далеко».

В самом деле, «под экологическим образованием понимается непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социально-природной среде и здоровью» («Концепция общего среднего экологического образования»).

Приведенное определение, которое широко используется в теории и практике российского экологического образования, порождает целый ряд противоречий, ставших причиной неадекватности современного экологического образования тем целям и задачам, которые стоят перед ним, а следовательно, и недостаточной его эффективности.

Действительно, если под экологическим образованием понимать **непрерывный процесс**, как это имеет быть в приведенном выше определении, то языковая конструкция «непрерывное экологическое образование», используемая в той же «Концепции общего среднего экологического образования» шестью абзацами ниже, теряет всякий смысл, потому что она содержательно обозначает «непрерывный непрерывный процесс», т.е. дважды непрерывный, процесс. Какового просто не может быть.

Это противоречие обуславливает необходимость уточнения двух понятий: самого **экологического образования** и **непрерывного образования**, — которые, как показывает анализ, глубоко взаимосвязаны.

В цитируемой выше Концепции содержится тезис: «нельзя сводить содержание экологического образования к традиционным образовательным областям и существующим учебным предметам».

Этот тезис не вызывает возражений, если исходить из того, что, во-первых, научное экологическое знание является полидисциплинарным и полипредметным, а во-вторых, экологическое образование есть, все-таки, дидактическая проекция названной области знаний на сферу образования.

Надо только при этом иметь в виду, что справедливо и более сильное утверждение, чем приведенный выше тезис: на самом деле и по самому существу своему **экологическое образование не только не сводится «к традиционным образовательным областям и существующим учебным предметам», но в принципе не может быть ни образовательной областью, ни учебным предметом** — даже в том случае, если они будут пониматься не в традиционном, а в некотором новационном смысле. Чтобы убедиться в этом достаточно дидактически правильно спроецировать экологию, как научное естественно-гуманитарное знание, на образование в целом. Именно в аспекте такой проекции основную задачу экологического образования необходимо видеть **в формировании** рациональных взаимоотношений ученика и окружающей среды, но, конечно, через (как сказано в выше приведенном определении) «формирование научных и практических знаний, умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности», обеспечивающих эти самые рациональные отношения. Исходя из этой целевой установки для экологического образования, нельзя сводить его к традиционным образовательным областям и существующим учебным курсам, как это отмечено в «Концепции общего среднего экологического образования», но, более того, нельзя сводить экологическое образование и к новационным образовательным областям и учебным курсам.

Тем самым специфика дидактической проекции экологии на сферу образования проявляется в том, что образовавшееся в результате этой проекции экологическое образование нацелено **не столько** на формирование соответствующих знаний, **сколько** на формирование **комплексных личностных качеств**, выходящих за границы возможностей отдельных учебных курсов и образовательных областей. А в результате экологическое образование становится в ряды **видов образования**, таких как гуманитарное образование, политехническое образование, художественное воспитание и т.д.

Именно недооценка или даже непонимание этой специфики экологического образования, как специального вида образования, и является основной причиной для целого ряда вторичных внутренних противоречий экологического образования и, более того, для затянувшегося кризиса, в котором находится и экологическое образование, и образование в целом.

А если классики не ошибаются

Было время, когда считали возможным сообщить образование. Даже знание в собственном смысле этого слова сообщить невозможно. Можно его человеку предложить, подсказать, но овладеть им он должен путем собственной деятельности.

Ф.А. Дистервег

Классики не ошибаются по многим причинам, и прежде всего потому, что, во-первых, утверждают мудрость, добытую на основе **не только** своего жизненного опыта, но опыта предшествующих поколений, во-вторых, «почти каждому мудрому изречению соответствует противоположное по смыслу и при этом не менее мудрое» (Д. Сантаяма), и им дано умение преодолевать этот парадокс, наконец, в-третьих, классикам дана возможность заглянуть в будущее.

Если классики не ошибаются (а как видно из тезиса А. Дистервега, приведенного в эпиграфе, это действительно так в нашем случае), то высшей целью экологического образования должно быть не экологическое знание и даже не экологическая культура и экологическое мировоззрение — сами по себе, но **рациональные** взаимоотношения подрастающего человека и окружающей среды — рациональные в смысле их соответствия принципам натуризма и Экологического манифеста. Именно на таких позициях стояли Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервег, К.Д. Ушинский и многие другие классики педагогики — еще задолго до появления и экологии, и экологического образования. А мыслители нового времени, например, Н.К. Рерих и Н.Ф. Реймерс, как бы оберегая теоретиков и практиков экологического образования от абсолютизации именно экологических знаний, умений и навыков и даже экологической культуры и экологического мировоззрения, т.е. в конечном счете и от сциентизма, подчеркивали: невозможно ни сообщить, ни внушить, ни навязать экологические знания, экологическую культуру, экологическое мировоззрение. Потому что они «незаметно входят в обиход каждого и становятся никому снаружи незаметными, но непременными стимулами жизни» (Н.К. Рерих).

Многое из того, что было понято классиками образования не только не реализовано, но и просто не понято — даже через века. И это происходит потому, что каждый из них открывал для себя истину, которую Леонардо да Винчи сформулировал так: «В наставницы я взял природу, учительницу всех учителей».

Это не просто высказывание, это — принцип жизни, принцип природоцентричности, хотя и очень личностный, сформулированный задолго до появления экологии и экологического образования.

Глубинность же этого принципа заключается в том, что под природой понимается, как следует из контекста, не только окружающая природа,

внешняя природа, или, как говорят в наше время, экзосреда, но и **внутренняя природа человека**, внутренняя среда, эндосреда.

Именно единство эндосреды и экзосреды (без использования этих терминов, но по существу) называл Я.А. Коменский природосообразностью. Говоря в своей «Великой дидактике» о природосообразности, он имел в виду следующие три аспекта:

- заимствование педагогом приемов обучения у самой природы, причем не только живой; именно в связи с этим он и ввел понятие «научение», понимая под этим совокупность самых общих принципов передачи и заимствования опыта — на основе не прямой аналогии или, как сказали бы теперь, гомологии, имея при этом в виду не «сообщение образования», о чем предупреждает Ф.А. Дистервег в тезисе, приведенном в качестве эпиграфа к этой главе, а самостоятельное овладение знаниями;

- ориентация на индивидуальные и возрастные особенности обучаемых, при которой общее образование и сама Великая Дидактика **основывались**, с одной стороны, **на самых общих принципах научения**, характерных для всего живого, а с другой стороны, выделялись те **специальные принципы**, которые могут быть использованы при научении специальных групп детей от «тупых» (как их называл Я.А. Коменский) до способных и одаренных, соотнося эти принципы с возрастными особенностями детей каждой категории;

- преемственность, непрерывность образования, причем непрерывность в смысле не только преемственности программ и содержания учебных курсов, но и интегрированной непрерывности по всем основным составляющим образования.

К сожалению, потенциал даже основных принципов Великой Дидактики чаще всего не реализуется в традиционном общем образовании, хотя, казалось бы, привнесение в него идей экологии и валеологии инициирует наполнение этих принципов современными идеями, представлениями, содержанием и методологией их реализации. Говоря это, мы имеем в виду прежде всего «золотое правило дидактики», а также принципы природосообразности, непрерывности и некоторые другие, которые по существу исчерпывающе характеризуются Я.А. Коменским в «Великой Дидактике», но адекватное терминологическое обозначение которых сформировано только в современной теории образования. К таким «другим принципам» могут быть отнесены, например, принципы коадаптивного образования, субъект-субъектных отношений в процессе образования, интерактивных образовательных технологий и другие.

Основоположник природосообразного образования настолько глубоко понимал **процесс формирования взаимоотношений** подрастающего человека с окружающим миром, что и в наше время далеко не всем педагогам удастся проникнуть в эти глубины. А причины того вскрыты самим Я.А. Коменским в развернутом комментарии к золотому правилу дидактики. И это при том, что в те далекие времена не были еще изучены многие механизмы формирования этих взаимоотношений.

В аспекте темы этой статьи гораздо полезнее обращаться к классикам не столько за конкретными содержательными советами и рекомендациями, а по поводу **методологии решения глубинных проблем образования, оценки достоверности результатов исследований педагогических явлений и объективности сформулированных выводов**, основоположений, принципов, правил, законов.

Однако, как делали это классики — **придумывали** или **изобретали**? Анализ показывает, происходило ни то и ни другое, например, тот же Я.А. Коменский **открывал** (именно открывал, а не изобретал и не придумывал) законы обучения и воспитания, **наблюдая** не только и не столько за учениками и учителями, но, прежде всего, за **процессом научения** в мире животных. А наблюдая, анализировал и обобщал. Именно в этом проявляется сама сущность природосообразного образования, открытого Я.А. Коменским: строить процесс обучения и воспитания **не на основе эксперимента** над подрастающим человеком, а **на анализе и обобщении** наблюдений за процессом научения, находя при этом общие закономерности. В этом и проявляется методологическое кредо основоположника доказательной, выводимой научной дидактики.

Современная сравнительная этология, сформировавшаяся в последние три десятилетия, но имеющая многовековую предысторию, убедительно подтвердила научную состоятельность, адекватность методологии Великой дидактики: **принципы, правила и законы обучения и воспитания** (и в целом научения) **должны не придумываться и изобретаться, а открываться**: ведь открывается то, что существует, а изобретается то, что не существует в природе, т.е. искусственно привнесено в нее, а потому может оказаться противоестественным, неприродосообразным. Изобретательство в образовании тем более недопустимо, что оно нацелено на формирование духовного, физического и социального благополучия подрастающего человека.

Таким образом, **неприродосообразность образования имеет внутренние искусственные причины**. Только обращение теории и практики образования к внешним по отношению к нему, **природным основаниям** естественного процесса научения обеспечит образованию природосообразность, а теории образования — дедуктивную основу, доказательность, выводимость и адекватность практике научения и воспитания.

4.2. Невалеологические проблемы валеологии, или о валеологии, которая не нуждается в защите, и «другой валеологии»

К дискуссии о валеологии, которая развёрнута в последние годы в некоторых периодических изданиях, можно относиться по-разному, ибо различны и предметы обсуждения.

Если кого-то не устраивает название «валеология» (есть и такие оппоненты, которые видят в этом слове бесовское начало), можно предложить другие, например, «педагогическая антропология», «виталогия» и даже, в крайнем случае, «розовая наука»: ведь вопрос о названии в этой ситуации

имеет весьма опосредованное отношение к сущности науки и больше относится к тому разделу языкознания, который называется номинацией.

Если о валеологии судить по неудачным и несостоятельным программам «валеологических» и «валеологизированных» учебных курсов и по учебникам к ним, по которым ведётся преподавание в средних и высших учебных заведениях России, то все обвинения в этом случае нужно адресовать не науке валеологии, а составителям программ, которые, будучи в большинстве случаев неспециалистами в этой области, некорректно интерпретируют валеологию на поле дидактики.

Если исходить из того, что каждая отдельная специальная наука как специфическая сфера научных знаний определяется двумерным вектором (предмет, методология), то вопрос о целесообразности валеологии, как самостоятельной науки, необходимо решать в связи с наличием или, наоборот, отсутствием характерного «валеологического» вектора, отличного от векторов других специальных наук. Подчеркну: речь идёт о равенстве (или неравенстве) именно **векторов**, а не их «координат». Это к тому, что у наук могут быть, к примеру, одинаковые предметы и различные методологии их изучения или наоборот — одинаковые методологии, но различающиеся предметы, или одновременно различные методологии и различные предметы. Примеров таких различий предостаточно: геология, геохимия, география, геофизика изучают один и тот же предмет — землю, но изучают её разными методами — физики, химии, кристаллографии и т.д., а математическая физика и математическая биология изучают разные предметы, но методами математики. Медицина и валеология изучают почти один и тот же предмет, «почти» — в том смысле, что, с одной стороны, предметы этих наук называются одинаково — здоровье, с другой стороны, явления, которые обозначаются (в медицине и валеологии) термином «здоровье» не только сущностно различаются (как показано ниже), но еще и изучаются разными методами, характерными для этих наук — специальными методами медицины и системными полипредметными методами наук об устойчиво развивающихся системах. И еще один пример: языкознание и химия имеют различные и предметы, и методы изучения.

Если возникает необходимость в дискуссии по актуальным проблемам специальной науки (в частности, валеологии), то делать это надо бы профессионально, на уровне специалистов в соответствующей области знаний, а не на газетных страницах. Ни на одном из **научных** форумов валеологов самого высокого уровня, на которых довелось присутствовать автору этой публикации, никем из специалистов-валеологов и никогда не подвергалась сомнению состоятельность этой науки.

Возникающие сугубо научные валеологические вопросы снимаются, как и должно быть в науке, в процессе научных дискуссий. Между тем охочие до сенсаций журналисты и популяризаторы-неспециалисты пытаются судить о валеологии как науке прежде всего по программам и учебным пособиям для школьных и вузовских валеологических курсов, но не по фундаментальным научным работам, как это должно быть по существу.

В многовековой истории мировой науки не однажды возникали ситуации, подобные той, которую переживает в последние три года новая, только оформляющаяся область научного знания, называемая валеологией.

Так было в своё время с анатомией, астрономией, эволюционным учением, генетикой, кибернетикой, экологией и вот теперь — валеологией, которой отроду всего-то чуть больше двадцати лет. В этом ряду проявляется общая для науки и общества **проблема отношений** к новым, ещё развивающимся областям научных и технологических знаний. К таким относится, например, теория и практика клонирования живых организмов. Причём проблемы такого рода, рождённые «внутри» самого научного знания, выходят за рамки его — под угрозой сциентизма: они должны рассматриваться на уровне философии, науковедения, а также морали и нравственности. В противном случае могут возникнуть либо тупиковые ситуации для науки и ресурсного обеспечения общества, либо даже угрозы самому существованию земной цивилизации.

О «прописных истинах», порождающих предвзятые отношения к валеологии

*Истина — тайна, всегда тайна.
Очевидных истин нет.*

А.Платонов

«Прописные истины» я взяла в кавычки потому, что речь здесь пойдёт вовсе не об избитых, общеизвестных положениях, а о мнениях, хотя и расхожих, но весьма далёких по своей сущности от феноменов, к которым эти мнения обращены.

За последние два-три года появилось немало публикаций, посвящённых валеологии. Авторы этих материалов — люди, как правило, весьма далёкие по своим профессиональным интересам от существа обсуждаемого предмета: журналисты-популяризаторы и верующие-адепты, офтальмологи и пульмонологи, лингвисты и психологи, пенсионеры и военные и т.д. Все эти оппоненты используют не приёмы **научной дискуссии** и **обсуждения** актуальных реальных проблем, из необходимости разрешения которых и возникла валеология, но приёмы времён борьбы с ведьмами, т.е. выбирают жанр **осуждений** и **преследований**, как это сделано, например, в материалах, подготовленных Н. Ивановой-Гладильщиковой («Известия» за 5 декабря 2001 г.). Эта публикация наглядно демонстрирует, что, во-первых, подборщик материалов весьма далёк от понимания существа валеологии, во-вторых, не знает работ основоположника этой науки И.И. Брехмана, представляя его как дальневосточного врача и пропагандиста женьшеня и элеутерококка, в-третьих, автор публикации далёк от истории валеологии и, ссылаясь на учебники, программы и популярные издания, совершенно не касается научных публикаций таких ведущих исследователей в области валеологии, как В.П. Казначеев, А.И. Субетто, и, наконец, в-четвертых, «защищая» образование от валеологии, автор материала «Все болезни — в позвоночнике» боль-

шую часть его посвящает шарлатанам от медицины и сектантам, которые свободно разворачивают свою деятельность в общеобразовательных школах. Так вот, ни такая медицина, ни сектантство не имеют никакого отношения к валеологии, что, впрочем, признаёт и автор названного материала, в подзаголовке «В школу прорываются адепты медицинской секты». А ведь этот прорыв — проблема не валеологии и даже не образования, а руководителей отдельных образовательных заведений, которые с легкостью допускают шарлатанов к своим ученикам.

В это же самое время проходят форумы разных уровней — от региональных до всероссийских и международных, — на которых специалисты, теоретики и практики в области здоровья и оздоровления ищут возможности, чтобы сберечь и развивать здоровье — и не только отдельного человека, но и этносов, народов, поколений, общества. Ибо здоровье во всех его проявлениях — один из важных факторов устойчивого развития и национальной безопасности.

Современная наука доказывает, что:

- проблемы здоровья и оздоровления населения выходят за границы здравоохранения;

- **понятие здоровья — междисциплинарное**, точнее, полидисциплинарное, что подтверждают распространённые словосочетания «здоровая и нездоровая экономика», «оздоровление экономики», «оздоровление природных систем», «здоровье нации», «оздоровление образования», «оздоровление образовательных систем» и т.д. Беда в том, что в названных случаях толкования понятий здоровья и оздоровления не описываются и не определяются, хотя их можно часто встретить даже в программных документах;

- особая роль в устойчивом развитии социальных систем отводится здоровью подрастающего поколения. И при этом **общее образование имеет неиспользованный потенциал важнейшего здоровьесформирующего фактора**. Однако происходит странный и страшный процесс: обладая мощным здоровьесозидательным потенциалом, традиционное общее образование в современных условиях информационной интенсификации становится всё более здоровьезатратным;

- решить **полипредметную проблему здоровья** и оздоровления можно на основе **интегрированного подхода** к здоровью, которое соотносится с благополучием и индивидуума, и той природной среды, в которой он обитает, и социальной среды, которая формирует его как личность, и общего образования, как важнейшего фактора природосообразного обучения, воспитания и развития.

Такой подход к здоровью (интегрированному здоровью!) обуславливает интегрированную методологию исследования его. А совокупность предмета и методологии его изучения (в их специфике) диктует необходимость выделить специальную предметную область знаний, которая названа валеологией.

О непрописных истинах валеологии

Ничто так не помогает победе истины, как сопротивление ей.

У.Ченнинг

Начну с самого слова «валеология», в котором многие критики валеологии слышат сатанинство и чертовщину.

Если бы проблема заключалась только в названии, можно было бы придумать другое, вплоть до экзотических — «розовая наука», «зелёная наука». Впрочем, если уж изгонять из русского языка «валео-логию», то вслед за этим необходимо изъять и близкие по содержанию однокоренные слова «ин-валид», «вале-риана» и даже имя **Вале-рий**.

Конечно, и изымать и придумать можно. Только вот существует лингвистическая номинация, которая изучает процесс наименования и согласно которой он не может и не должен быть произвольным, ибо в языкознании принято соотносить языковые элементы с обозначаемыми ими объектами.

Так вот, в нашем случае таким объектом служит не столько само здоровье, как антоним болезни, но **способность быть, становиться** крепким и сильным.

Между прочим, за *valeo* ратовал сам Александр Сергеевич Пушкин — для россиянина «наше всё», — который, характеризуя Евгения Онегина, отмечал:

*Он знал довольно по латыни,
Чтоб эпиграфы разбирать,
Потолковать об Ювенале,
В конце письма поставит vale,
Да помнил, хоть не без греха,
Из Энеиды два стиха.*

При том что мнение Александра Сергеевича, для которого *vale* — в традициях русского языка XIX века означало «будь здоров», значит, наверное, побольше, чем мнение некоторых современных охранителей великого и могучего ... и гонителей валеологии.

Обратимся в связи с этим к специальным словарям. В них сказано, что русское «валео» заимствовано в XVIII веке из французского языка от слова «*valeo*», а оно, в свою очередь, восходит к латинскому «*valere*», которое означает «быть, становиться сильным, крепким». При том что сильный — это (опять же согласно толковым словарям) крепкий, стойкий, здоровый, волевой, хорошо развитый. Таким образом, через буквальное понимание *valeo* и *valere* — быть крепким, сильным, здоровым, хорошо развитым — **под валеологией следует понимать науку о способностях быть, становиться крепким и сильным, т.е. здоровым, крепким, стойким, волевым, хорошо развитым**. Тем самым, здоровье с точки зрения валеологии, это вовсе не здоровье с точки зрения медицины. Следовательно, и предмет валеологии не может быть (как подчеркивают сами медики) изучен ни методами медицины, ни методами любой другой частной науки.

А поскольку специфика предмета и метода изучения обуславливает специальность науки, валеологии — быть. И не нужно делать из неё «продажную девку империализма», как происходило в не очень далёком прошлом с генетикой и другими «молодыми» науками.

Обратимся теперь к мнению академика В.П. Казначеева, директора Института общей патологии и экологии человека СО РАМН: «Валеология — это новое междисциплинарное направление, которое ещё не сформировалось в отдельное поле науки. Оно, по преимуществу, является достоянием российского интеллекта в общем естествознании... Сегодня термин «валеология» очень важен, потому что он по своему внутреннему содержанию, по своей семантике отделяет возникшее новое направление от существующей медицины, задачей которой было и остается лечение. Если профилактическое направление современной медицины, которое разрастается в понятие общественного здравоохранения, будет и дальше развиваться, то оно будет строиться от причин (поиска) заболеваний (синдромов, недомоганий, утомлений) к здоровому нормативному варианту человеческой жизнедеятельности» (Казначеев В.П. «Проблемы человековедения. М. Новосибирск, 1997, с. 189»).

Рождение валеологии как новой области знаний, а также соответствующего термина — явление не случайное и не сиюминутное. В свое время у строителей БАМа и покорителей севера Сибири обнаружилась особая форма напряжения, которая была изучена большой группой новосибирских исследователей и описана М.Я. Субботиным, В.П. Казначеевым, И.И. Брехманом. Последний назвал его третьим состоянием, т.е. состоянием не здоровья и не болезни. Заслуга И.И. Брехмана в том, что он выделил это третье состояние как предмет самостоятельного изучения. И это «имело принципиальное значение, хотя с точки зрения содержательности, конкретности здесь многое остаётся достаточно неясным» (В.П. Казначеев). Эту «неясность», которая «остаётся» у всякой молодой, ещё недостаточно развитой науки, и используют некоторые новоиспеченные закрыватели валеологии.

Имея непродолжительную историю, валеология может гордиться своей великой предысторией, корни которой уходят во времена египетских фараонов (6 тысячелетий назад), в библейскую историю и, наконец, в новое время — к исследованиям И.И. Мечникова, С.П. Боткина, П.К. Анохина, И.В. Давыдовского, Г.Д. Залесского и др.

Эколого-валеологический аттрактор

Люди гибнут от неумения пользоваться силами природы и от незнания истинного мира.

Иероглифическая надпись
на пирамиде Хеопса

Если посмотреть на человека как на микроэкосистему, вспомнив при этом древнегреческое философское представление о нём как о микрокосмосе и современные сведения о человеческом организме как симбиозе сотен видов

бактерий и вирусов, то возникает вопрос о целесообразности сформировать понятие здоровья на языке экологических понятий, или, по-другому, об обобщении, переносе традиционного определения здоровья человека на экологические и экосоциальные системы.

Поскольку же, с одной стороны, здоровье человека определяется (по Н.Ф. Реймерсу) **объективным** состоянием и **субъективным** самочувствием его, а с другой стороны, эти составляющие здоровья обуславливаются не только внутренними организменными факторами, но и внешними по отношению к организму факторами окружающей среды, то и **традиционное понимание здоровья, и современная трактовка его**, и строгое описание третьего состояния человека (по И.И. Брехману), **должны рассматриваться в аспекте экологической сущности их.**

Таким образом, пересечение экологической и валеологической областей знаний обуславливает необходимость и целесообразность формировать комплексную экологио-валеологическую методологию изучения экологических, валеологических и экосоциальных систем.

Как же дать такое интегрированное определение здоровья, чтобы оно приобрело общность, позволяющую прилагать его к биологическим, экологическим, социальным, образовательным и, возможно, к любым динамическим системам? За ответом на этот вопрос я отсылаю читателя к моей монографии «Валеология и образование: проблемы и решения.» (Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999), которая выходит вторым изданием в одном из центральных издательств. А здесь попытаюсь осветить его в популярной форме.

Определение здоровья, приведённое в Уставе Всемирной Организации Здравоохранения (1948 г.), описывает его как состояние полного физического, духовного и социального благополучия. По этому определению высказывается в научных публикациях немало замечаний. В разные годы многие исследователи (например, Н.Ф. Реймерс, И.И. Брехман, В.П. Казначеев, А.И. Субетто) вносили в него дополнения, поправки и обобщения.

Всякая материальная система в своём развитии проходит определённые стадии: **зарождения**, когда запускается механизм развития системы; **рождения**, когда формируются её основные структурно-функциональные признаки; **развития, созревания** — на этой стадии максимально, наиболее выражено и характерно для системы, развиваются её основные признаки в их синергетической взаимосвязи; и, наконец, **угасания** системы, когда нарушается синергетика основных системных признаков, что, в свою очередь, приводит к гибели или к переходу системы в новое состояние.

Таким образом, как бы мы ни описывали здоровье, оно должно отображать постоянное изменение, обновление соответствующей системы.

Процесс развития динамической, изменяющейся системы можно характеризовать с помощью таких общенаучных понятий, как гомеостаз, динамическое равновесие, устойчивое развитие, имея при этом в виду, что названные признаки проявляются **в специфическом виде** для систем разных типов и на разных стадиях их развития.

Поскольку каждая динамическая система существует в условиях определенной «окружающей среды», называемой еще надсистемой, то **внутрен-**

ний гомеостаз как состояние динамического равновесия базовой системы обуславливается во многом гомеостазом окружающей среды, т.е. внешним гомеостазом.

Чтобы базовая система была устойчивой, или устойчиво развивалась, необходимо и достаточно, чтобы гомеостазы самой системы и её «окружающей среды» находились в равновесии. Собственно, именно это равновесие, характеризующее «благополучие» системы, её устойчивое развитие, и называется здоровьем базовой системы. По-другому можно сказать так: **здоровьем** динамической системы называется динамическое равновесие эндогомеостаза (т.е. внутреннего гомеостаза) и экзогомеостаза (т.е. внешнего гомеостаза) этой системы.

В этом определении просматривается экологическая сущность здоровья человека и любых природных и экосоциальных систем.

Используя это интегрированное определение здоровья, можно наполнить конкретным содержанием понятия здоровья (оздоровления) человека, образования (как системы), образовательной среды, образовательного процесса, природных систем, экономики и других динамических систем. При том что оздоровление — это прибавление здоровья.

Именно в связи с определением интегрированного здоровья можно определить предмет валеологии: **валеология изучает интегрированное здоровье и процессы оздоровления динамических систем.**

Системные **общие** научные знания о здоровье динамических систем называются **общей валеологией.**

Системные **специальные** научные знания о здоровье динамических систем специального вида называются **специальной валеологией.** Например, если рассматриваются педагогические образовательные системы, то соответствующую валеологическую теорию здоровья и оздоровления этих систем уместно назвать **педагогической валеологией.**

Эколого-валеологический аттрактор обуславливается тем, что на почве здоровья сопрягаются предметы и методы экологической и валеологической наук; сам же этот аттрактор обуславливает общность экологических и валеологических проблем, причем проблем не только научного свойства, но и околонаучного, которые можно отнести к категории стихийных бедствий...

Сетую на непрофессионализм многих российских экологов, Н.Ф. Реймерс отмечал в своей монографии: «Каждый вкладывает в термин «экология» свой объём понятия, индивидуальные его оттенки. Ситуация приблизительно такова: «моя» экология — это не «твоя» экология, но всё же есть и что-то сходное, только, пожалуйста, отдай назад «моё» слово «экология» («Экология: теории, законы, правила, принципы и гипотезы» М.: Россия Молодая. 1994. с. 8).

Так вот, положение в нынешней валеологии аналогично ситуации с экологией. Это отмечает и доктор философии Александр Дворкин в статье, помещённой в упомянутой нами подборке Н. Ивановой-Гладильщиковой. А. Дворкин пишет: «Нет никакой единой валеологии, сколько есть регионов, столько валеологий». Во многом он прав, но это беда не только валеологии, но всех «молодых» наук.

Есть у валеологии начало, нет у валеологии конца

В истории знания не так уж часто какое-то явление и отражающее его понятие расплываются до глобальных масштабов, охватывая все стороны жизни человека, физический и духовный мир его обитания.

Н.Ф.Реймерс

Все самые острые стрелы популистской и ненаучной критики валеологии обращены к программам валеологических и валеологизированных учебных курсов, а также к учебным пособиям. И это во многом справедливо. Конечно, плохо, когда издаются некачественные методические материалы: школьные и вузовские учебники по определению не должны быть плохими. Однако беда эта коснулась не только валеологических, но и многих других курсов: истории, русского языка, граждановедения, биологии, дисциплин начальной школы и т.д. Невысокое качество учебников — это общая беда современного российского образования, переживающего глубокое и радикальное обновление. Их авторов трудно понять, если иметь в виду существующие научные основы написания школьных учебников — в виде успешно защищённых кандидатских и докторских диссертаций по проблемам школьных учебников. Имеются и популярные рекомендации. Вопрос здесь в другом — процесс конкурсной разработки и тиражирования методического обеспечения базового компонента школьных и вузовских учебных планов не организован на федеральном уровне.

На фоне этой общей проблемы тема учебников, программ и пособий по школьным и вузовским курсам валеологии столь же важна, как и по другим учебным курсам. При том что основные усилия педагогической валеологии должны быть обращены к изучению процессов оздоровления обучения, воспитания и развития.

В случае с педагогической валеологией и валеологическим образованием основной целью являются не знания о здоровье и даже не умения и навыки оздоровления, но прежде всего **формирование у подрастающего человека системных потребностей в здоровом образе жизни и системных умений** создавать индивидуальные модели здорового образа жизни.

Достичь этой **комплексной** цели можно на основе **комплексных** образовательных средств: интерактивных учебно-оздоровительных технологий, культуротворческих по своей природе, а также природосообразного образования и здоровьеразвивающей образовательной среды. Это тем более важно, что в настоящее время сформировалась устойчивая тенденция к повышению здоровьезатратности российского общего образования и снижению уровня здоровья школьников.

А федеральные, национально-региональные, школьные и вузовские программы «Образование и здоровье» — это вовсе не выдумки Министерст-

ва образования России, как иногда полагают, а **общая стратегия развития европейского образования**, принятая Евросоюзом, — на пути к трансформации общеобразовательной школы в школу, содействующую укреплению здоровья.

Таким образом, педагогическая валеология призвана разрабатывать научные основы оздоровления образования, образовательной среды, образовательных процессов. Для этого предстоит провести **сначала** глубокие и масштабные исследования в области оздоровления **самого образования и оздоровления средствами образования**, а затем уже на повестку дня станут достаточно радикальные практические преобразования общего образования...

Ни по ценностям, ни по проблематике, ни по целям, ни по конкретным задачам и средствам их решения, ни по результатам нет у валеологии и не может быть ничего подменяющего другие науки о человеке; и тем более нет в ней ничего иррационального, мистического, безнравственного. А все идеи, выходящие за рамки описанных выше проблем, не имеют никакого отношения к валеологии. Если же такие идеи пропагандируются и реализуются под видом валеологии, то это не более чем мистификация, которую условно можно назвать «другой валеологией», **не имеющей** к валеологии как науке никакого отношения и являющейся уделом непрофессионалов, дискредитирующих истинную валеологию.

Что же это за «другая валеология»?

Анализ показывает, что «другая валеология» — это некое искусственное нагромождение идей, придуманных или позаимствованных у медицины, психологии, педагогики, а также компилированных у религиозных и светских максималистов, нередко даже у извращенцев. В последнем случае я имею в виду гипертрофированное внимание к сексуальному воспитанию подрастающего человека и к всевозможным мистическим построениям.

Как же относиться к этой «другой валеологии»? — Адекватно. Однако мера такой адекватности должна определяться специалистами валеологии, а не дилетантами-доброхотами, доброжелателями, псевдохранителями нравственности: нет ничего более ценного и нравственного для человека, а следовательно, и для науки о его благополучии, чем Жизнь и Здоровье.

4.3. Я.А. Коменский на пороге метатеории

Наступит время, Коменский, когда будут тщательно разработаны твои дела, надежды и даже самые твои желания.

Г.В. Лейбниц

Слова одного из величайших мыслителей всех времен Г.В. Лейбница, вынесенные в эпиграф, замечательны тем, что будучи **по форме** обращенными к живому человеку, сказаны они были **по поводу** смерти Яна Амоса Коменского.

Если бы о Нем была написана книга или снят кинофильм, такое произведение по накалу страстей не уступило бы трагедиям Шекспира, потому что жизнь этого скитальца из моравского местечка Комны по странам, судьбам, идеям, мыслям и научно-философским представлениям о становлении подрастающего человека вместила все, что может быть отпущено человеку: и страстную любовь, и потерю близких людей, и общественное признание, и внутреннее одиночество, и глубокое почитание, и предательство друзей, и войны, и изгнания, и забвение, и посмертную канонизацию... Зримо представляем даже, кто из наших артистов мог бы блестяще воплотить эту грандиозную колоритную личность.

Почему-то именно великих людей жизнь одаривает великим разнообразием жизненных впечатлений, сюжетов, коллизий. И может быть, проявляется в этом **всеобщий закон достаточного разнообразия**, который регулирует устойчивое развитие природы, человека и общества!

И хочется прикоснуться к истокам Великого, как к чистому роднику жизни.

Фамилию свою Я.А. Коменский получил по названию моравского местечка Комны, где жили его родители. Так было заведено в Моравии XVI века, когда фамильные имена не установились еще окончательно.

Он многое успел сделать для детей и взрослых не только своего времени, но и последующих поколений, веков и эпох, написав умные, поучительные и яркие книги, самой известной из которых стала «Великая Дидактика». Хотя еще при жизни Я.А. Коменского была названа «золотой книгой» совсем другая его работа — «Открытая дверь языков и всех наук», которая быстро распространилась во всех странах Западной Европы и, более того, была переведена на ряд восточных языков (и это в XVII веке!). К сожалению, эта жемчужина педагогики мало известна современным учителям, воспитателям, руководителям образования. А прочитать ее было бы полезно каждому из нынешних... не только педагогов.

Однако Великая Дидактика потому и названа Великой, что возвышается над всеми **другими дидактиками**, которых, стало быть, много — так распорядилась сама история. И как-то неуютно становится от допускаемого иногда небрежения именно к Великой Дидактике — в связи с далеко не всегда обоснованным использованием словосочетаний «современная дидактика», «дидактика XXI века»: ведь «Великая» означает самая большая, всеобъемлющая, главная.

Нам бы понять, для начала и хорошенько, ту дидактику, которую Он сам посмел назвать Великой и которая до сих пор **дает жизнь новым идеям, подходам и даже новым наукам**, например, онтодидактике, эдукологии, теории куррикулы, теории образовательных технологий и т.д.

Однако величие «Великой Дидактики» Я.А. Коменского значимо не только в прошлом, но и в настоящем, и не только для учителей, воспитателей, педагогов, но (что особенно важно!) для современной педагогической науки и организаторов современного образования, переживающего глубокое обновление, преобразование, реформирование. Потому что «Великая Дидактика» стала в свое время научной основой, конструктивным планом и энцикло-

лопедией методов реформирования образования, и тем самым в нынешнее время представляет собой поучительно-блестящий пример того, как и во имя чего делать образовательные реформы.

Я.А. Коменский своей «Великой Дидактикой» не только учит реформированию педагогической науки и школьного дела, но, что не менее важно, предлагает катализатор педагогических обновлений. И было бы великим грехом не воспользоваться этим даром, не утеревшим своего блеска на протяжении почти четырех столетий.

Написана была «Великая Дидактика» в 1632 году и, кстати, на чешском языке. По этой причине не получила она широкого распространения, потому что международным языком ученых и образованных людей был в то время латинский язык.

Я.А. Коменский торопился, когда писал эту книгу, торопился потому, что развитие школьного образования, которому был посвящен его труд, представлялось ему единственным надежным путем восстановления Чехии, измученной тридцатилетней войной.

Прошли, однако, долгие 17 лет, прежде чем, наконец, была издана «Великая Дидактика», написанная на чешском языке.

Понимая, что виной тому малоизвестный в Европе чешский язык его народа, Я.А. Коменский перевел «Великую Дидактику» на латинский язык. Эту работу он закончил в 1638 году, пересмотрев и основательно переработав первый, «чешский», вариант своей книги.

И опять пройдут долгие годы, прежде чем будет издан теперь уже латинский вариант «Великой Дидактики»: постарался «лучший друг» Я.А. Коменского по имени Иоахим Гюбнер, который написал отрицательную рецензию на рукопись. Подобные «друзья» всегда появляются «в нужное время и в нужном месте»: у Моцарта — Сальери, у Ч.Р. Дарвина... Л.С. Выготского... Н.В. Тимофеева-Ресовского... Имена таких «друзей» остаются черной меткой в исторической памяти поколений.

Я.А. Коменский не однажды подчеркивал, что Великая Дидактика имеет глубокие корни в трудах его предшественников: Лютера, Кальвина, Меланхтона, Рабле, Монтеня, Рахития, Андреэ, Вивеса, Гельвига, Юнгиуса, Раумера, Томазо Кампанеллы — которые разрабатывали свои собственные дидактики. Особо подчеркивал Я.А. Коменский преемственность своих взглядов по отношению к взглядам Андреэ. Чтобы **отделить свою** дидактику **от других** дидактик, созданных этими мыслителями, Я.А. Коменский и назвал ее «Великой Дидактикой», имея в виду тот факт, что в ней критически осмыслен и обобщен опыт крупнейших исследователей образования — его предшественников и современников. А вот **в наше время**, говоря о дидактике, мы даже не уточняем, что имеем в виду именно «Великую Дидактику» Я.А. Коменского: другие-то канули в Лету.

Почему происходит такое? Плохо это или хорошо? Чтобы ответить на эти вопросы, обратимся к аналогии. Во времена Александра Сергеевича было шесть поэтов, носивших ту же фамилию Пушкин. И тем не менее, говоря сегодня Пушкин, мы без всяких уточнений и дополнений понимаем, что речь идет именно об Александре Сергеевиче.

Стало быть, ответы на поставленные выше вопросы — идет ли речь о А.С. Пушкине, Я.А. Коменском и другом Великом — дает сама история, а не критики, хулители или, наоборот, доброжелатели.

А ведь и сегодня нашлись бы, пожалуй, критики, которые обвинили Я.А.Коменского в нескромности: ну как же, нашелся автор, возвеличивший свой труд до уровня **Великой** Дидактики! Только вот в те времена, удивительное дело, «выходка» его не вызвала никаких эмоций. Впрочем, возможно, и не правы мы, потому что уже в наше время некоторые из создателей эдукологии — «современной принципиально новой науки об образовании» — называют ее Великой, кстати, по той же причине, что и Я.А. Коменский. И относиться к этому надо очень спокойно, имея в виду **общенаучный принцип дополнительности** Н. Бора, который утверждает, что никакая научная теория не может быть признана состоятельной, если она не дополняется другой теорией, не эквивалентной ей, но дополняющей ее. Декарт говорил на эту же тему более категорично: наука, которая знает все, на самом деле не знает ничего. Именно поэтому в дополнение «Великой Дидактики» возникла «Великая Эдукология», правда, произошло это почти через 400 лет после появления первой из них. Хотя, справедливости ради, надо заметить, что и до этого возникали альтернативы дидактике, например, в виде педологии, педагогической психологии, онтодидактики, теории куррикулы. Другое дело, что все они как-то не очень утверждаются в теории и практике образования, по крайней мере, российского.

«Какой большой и лучший дар мы можем предложить государству, как не тот, чтобы обучать и образовывать юношество, особенно при настоящих нравах и в наше время, когда юношество так испорчено, что его нужно обуздывать и сдерживать общими силами». Какая актуальная и мощная мысль! Только вот принадлежит она не современному остроумцу, а далекому и даже очень далекому от нас Цицерону, сформулировавшему ее в труде, который называется «De dīo» (О прорицании), подчеркнем, о прорицании в области обучения и образования. Мы это к тому, что разные современные подходы к пониманию смысла слова «дидактика» основываются на различных этимологических предпосылках. Исходя из **греческого** «didaktikos», означающего поучающий, относящийся к обучению, под дидактикой понимают чаще всего и буквально науку об обучении и воспитании, реализуемом в процессе все-таки обучения. Нам по душе другая, возможно, менее известная, но зато очень красивая версия: «дидактика» происходит **от латинского** de dīo, означающего «о прорицании» и в этом случае под дидактикой следует понимать науку о прорицании, прорицании в области становления подрастающего человека, а следовательно, обучения, воспитания и развития его. Версия эта не только красивая, но правдоподобная и даже «природосообразная», потому что Я.А. Коменский писал «Великую Дидактику» сначала на чешском, а потом на латинском языках, но никогда не писал на греческом, из которого, следовательно, он и не мог непосредственно позаимствовать «didaktikos».

Читая Я.А. Коменского, впрочем, как и любого другого автора из ушедших в прошлое поколений, необходимо иметь в виду еще и то обстоятельство, что язык (не только устный, но и письменный) развивается очень

динамично не только по своим внутренним законам, но и в связи с развитием общества. Именно поэтому адекватное понимание таких авторов, как Он, возможно только в том случае, когда слова, сказанные Им, наполняются смыслом того **исторического** времени, в которое жил автор, но не того времени, когда его книга **читается**: иначе возможны серьезные конфузы. Классическим примером подобных конфузов, возникающих при нарушении этого правила, является формула «Война и мир», **приписываемая** в настоящее время художественному гению Льва Николаевича Толстого, и не соответствующая ни смыслу, ни транскрипции авторского варианта этой формулы, который имел в виду сам Лев Николаевич, дав своему роману название «Война и мирь», означавшему вовсе не «Война и отсутствие войны» (в этом случае Л.Н. Толстой написал бы «Война и мирь»), но «Война и наша земля, земной шар, все люди». Таким образом, осовременивание всего лишь одной буквы в названии романа радикально меняет основную идею величайшего художественного произведения.

Поучительна в этом смысле и история с «Великой Дидактикой» Я.А. Коменского.

Развернутое название этой книги выглядит так: «Великая дидактика, **содержащая** универсальное **искусство** учить всех всему...» (это в чешском раннем варианте книги) и еще — «Великая Дидактика, **содержащая** универсальную **теорию** учить всех всему...» (в более позднем латинском варианте «Великой Дидактики»). А далее в том и в другом вариантах книги Я.А. Коменского говорится (ниже сохраняется не только содержание, но и оформление титульного листа):

«... **учить всех всему**

И Л И

*верный и тщательно обдуманный способ создать по
всем общинам, городам и селам каждого христиан-
ского государства такие школы, в которых бы
все юношество того и другого пола, без всякого,
где бы то ни было, исключения, могло
о б у ч а т ь с я наукам, с о в е р ш е н с т в о -
в а т ь с я в нравах, исполняться
благочестия и таким образом в
годы юности н а у ч и т ь с я
всему, что нужно для
настоящей и буду-
щей ж и з н и*

**КРАТКО, ПРИЯТНО, ОСНОВАТЕЛЬНО,
ГДЕ ДЛЯ ВСЕГО, ЧТО ПРЕДЛАГАЕТСЯ,**

основания почерпаются из самой природы вещей;
истинность подтверждается параллельными примерами из области механических искусств;
порядок распределяется по годам, месяцам, дням и часам, наконец, указывается;

легкий и верный путь для удачного осуществления этого на практике.»

А по всему тексту «Великой Дидактики» разбросаны главки, посвященные то **дидактике как искусству**, а то — **дидактике как теории**. При том, что в развернутом названии этой книги дидактика соотносится и с теорией, и с искусством. Это многому учит современных теоретиков и практиков образования: ведь и современные **образовательные технологии** являются по своей глубинной сущности **сплавом, интеризацией теории (науки) и искусства** обучения, воспитания, целенаправленного развития. При том что в самом общем понимании вещей **знания как цель** — наука, а **знания как метод** — искусство. Вывод этот принадлежит, между прочим, К.А. Тимирязеву.

Однако системную теорию образовательных технологий и технологизации образования еще предстоит создать. Об этом свидетельствует, в частности, тот факт, что в современной теории и практике образования технология чаще всего понимается как синоним методики. Безотлагательная разработка названной системной теории тем более актуальна, что, как показывает анализ, основная причина здоровьезатратности современного общего образования заключается именно в нетехнологичности его.

Основоположник общей теории систем Л. фон Берталанфи подчеркивал (История и статус общей теории систем // Системные исследования. М., 1973. с. 26): «Системные законы» проявляются в виде аналогий, или «логических гомологий», т.е. законов, представляющихся формально идентичными, но относящихся к совершенно различным явлениям».

Если исходить из этого современного понимания системной методологии, то Я.А. Коменского можно аттестовать в качестве первого системолога образования. В самом деле, его понимание природосообразности образования основывается на том, что **методы обучения и воспитания детей нужно не придумывать и не изобретать, но открывать**, наблюдая за процессом научения, существующим в мире животных, обобщая эти наблюдения и гомологически перенося их на обучение и воспитание детей — с учетом особенностей их интеллектуального потенциала. При этом под гомологией понимается непрямая аналогия или (по Берталанфи) «логическая гомология».

Тем самым, не формулируя системные законы (что предстояло сделать Л. фон Берталанфи только почти через 300 лет после Я.А. Коменского), автор «Великой Дидактики» исследовал обучение и воспитание детей именно на основе непрямой аналогии, т.е. системными методами. В связи с этим Я.А. Коменский и понимал природосообразность образования «современнее» многих современных исследователей: если под природосообразным образованием в наше время понимается чаще всего образование, ориентированное на возрастные и личностные особенности ученика, то Я.А. Коменский добавлял к этому еще и природосообразные методы обучения и воспитания, гомологичные методам научения, которые наблюдаются в мире животных. Обратимся за поддержкой этого аргумента к развернутому названию «Великой

Дидактики», приведенному выше, в котором говорится, в частности: «основания почерпаются из самой природы вещей».

Заметим, Я.А. Коменский, изучая и реформируя образование (причем реформируя его достаточно радикально по тем временам) стоял на позициях **открывательства**, а не **изобретательства**, придумывания. Это имеет принципиальное методологическое значение, потому что открывать можно только то, что, во-первых, существует реально, во-вторых, не было известно ранее и, в-третьих, становится известным в результате изысканий, исследований; ну а изобретается то, что не существовало ранее, но оказалось «вдруг» созданным каким-то человеком. Открыть можно неизвестные ранее земли, или новый закон природы, но нельзя открыть велосипед — его можно только изобрести.

Изобретательство в педагогике — это эксперимент над детьми, эксперимент с непредсказуемыми последствиями. К сожалению, в современной «научной» и практической педагогике педагогический эксперимент получил достаточно широкое распространение, хотя в **научном** плане такие эксперименты просто несостоятельны, а в **прикладном** — опасны для здоровья детей. В самом деле, в основе педагогического эксперимента лежит некая придуманная экспериментатором идея, которая реализуется в относительно малочисленной группе учеников, т.е. над детьми проводится специфический «лабораторный» эксперимент. Затем результаты этого эксперимента внедряются (или рекомендуются к внедрению) в массовом порядке. А в общем такая методология называется **неполной индукцией**, и с точки зрения научной общности она просто не состоятельна. Я.А. Коменский понимал это, изыскивая общие закономерности научения в мире живой природы. Именно это обстоятельство позволило ему ввести в педагогику метод открытий вместо общепринятой до того методологии изобретательства.

По существу Я.А. Коменский стоял на позициях, как теперь говорят, сравнительной этологии, сопоставляющей психическую деятельность животных и человека, — в поисках общих закономерностей высших форм научения.

«В последние три десятилетия в мировой науке, в том числе и в российской, появились столь значительные достижения в этой области знаний, что можно с уверенностью говорить о настоящей научной революции ... Этим успехам в значительной степени способствовало взаимопроникновение методов этологии, психологии, лингвистики, антропологии ... Все эти вопросы обсуждаются уже в течение многих веков, однако, именно в XX столетии проблема сопоставления психической деятельности животных и человека пережила несколько волн все усиливающегося интереса» [64].

Великая Дидактика Я.А. Коменского построена на сбалансированной **дедуктивной** основе, **выводимости** и **доказательности** — именно поэтому она по своему существу является теорией, но она же, Великая Дидактика, является еще и искусством «учить всех всему» — так подчеркивал сам автор. Я.А. Коменскому удалось создать прочный сплав науки и искусства обучения — на основе базовой системы принципов, или основоположений, которых всего 29, но определяющими среди них являются принципы гуманизма, природосообразности и сенсуализма.

Таким образом, гуманная педагогика, которая поднята в наше время на щит, корнями своими уходит в «Великую дидактику». А научно-прикладные основы природосообразного, здоровьесберегающего общего образования, достичь которого — мечта современных теоретиков и практиков образования, разработаны тем же Я.А. Коменским в той же «Великой Дидактике».

И наконец, о сенсуализме дидактики.

Поскольку знания на являются единственным достаточным фактором ориентации человека в окружающем мире и единственной наивысшей культурной ценностью, обучение не должно быть ориентировано только на овладение знаниями, умениями и навыками: его высшей целью является формирование, развитие личности во всем многообразии ее проявлений. Это значит, что физическое, психическое, духовное и социальное развитие подрастающего человека тоже должны находиться и в поле обучения и воспитания. **А поскольку индивидуальное развитие человека подчиняется объективным законам, на них должно основываться и природосообразное обучение** — необходимость этого глубоко осознавал Я.А. Коменский, хотя конечно же, знания о развитии человека были в его время совсем не те, что теперь, по прошествии четырех столетий.

Именно поэтому Я.А. Коменский подчеркивал огромную и незаменимую **роль развития чувств** у подрастающего человека, а точнее, **упреждающего формирования у него системы чувственных отношений к окружающему миру**, обращаясь к таким формам общественного сознания, как мораль, религия, искусство, мировоззрение, культура, философия. Живи Я.А. Коменский в наше время, его озабоченность недооценкой при обучении чувственности, как главной формы познания, нисколько не была бы меньше, чем та озабоченность, которую он отобразил в «Великой Дидактике», сформулировав «золотое правило дидактики», которое, к сожалению, не блещит золотым отливом в современной теории и практике образования.

Именно поэтому каждому современному педагогу стоит еще и еще раз и, более того, постоянно обращаться к золоту Великой дидактики: «... все, что только можно, **представлять** для восприятия чувствами, а именно: видимое — для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, подлежащее вкусу — вкусом, доступное осязанию — путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [38, с. 207].

Тем самым Я.А. Коменский предвидел появление зла, которое называется теперь сциентизмом (абсолютизацией научных знаний), и настаивал на сенсуализме, согласно которому чувственность является первичной и потому базовой формой знаний.

И это при том, что основная формула познания — «от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике» появилась в философии много позже — почти через 200 лет после издания трудов Я.А. Коменского.

Если читатель трудов Я.А. Коменского сумеет стать для него доверительным собеседником, он прояснит для себя много важных идей современного образования, например, **современное понимание** методики обучения (в разных ее проявлениях), природосообразности и гуманизации образования,

глубинных образовательных технологий, обусловленных интеграцией методов глубинной психологии, глубинной физиологии, глубинной экологии, а также технологий оздоровления не только обучаемых, но и самого образовательного процесса.

Так будем же общаться с классиками. И лучше делать это не по поводу торжеств и юбилеев, а для себя — по устойчивой потребности общения с Великими: классики (в отличие от неклассиков) никогда не подведут, потому что их труды обнажают **глубинные сущности** явлений, к которым они обращаются, анализируют и изучают. Именно поэтому неисчерпаем потенциал новых идей, содержащихся в их трудах. А одним из самых выразительных примеров, подтверждающих сказанное, является эдукология, которая, только на первый взгляд «отрицает», а на самом деле и по существу принципа Н. Бора, дополняет дидактику, породившую ее, эдукологию, развитие которой, кстати, патронирует ЮНЕСКО.

В заключение возвратимся к названию этой статьи, чтобы оценить, какой из предлагаемых в нем вариантов отношений к трудам Я.А. Коменского является предпочтительным — в контексте содержания этой статьи.

Полагаем, что вывод должен быть однозначным: сначала необходимо идти **«в ученичество к Я.А. Коменскому в наших повседневных делах по воспитанию молодежи»**, делах, отягощенных проблемами современного образования. А уж затем, через это ученичество, постоянно советуясь с Я.А. Коменским, **одолевать** самую тяжелую, все усугубляющуюся и актуальную проблему современного образования — неприродосообразность и здоровьезатраность его.

Ну, а сходить к Я.А. Коменскому в XVII век полезно хотя бы для того, чтобы ответить для себя на вопрос: почему удалось ему понять и сделать то, что и в наше время не потеряло свежести первооткрывательства и глубины фундаментального исследования? В ответе на этот вопрос нет никакой сверхъестественной тайны: у Я.А. Коменского все максимально доступно, постижимо, хотя и необыкновенно глубоко. Причем глубина эта не устрашает мраком, но увлекает просветляюще-осиянным светом. Именно поэтому свою «Великую Дидактику» он адресовал не только учителям, но и ученикам, родителям и всем, кому небезразлично будущее своего народа.

4.4. Образовательная среда как тип артесистемы

Лучше держаться такой гипотезы, которая со временем может оказаться неверной, чем никакой.

Д.И. Менделеев

Понятие среды, или окружающей среды (окружающей кого или что?), соотносится с определенной исходной системой, например, организмом, группой организмов, человеком (как организмом и личностью одновременно), группой людей, субъектом образования, группой субъектов образования и т.д.

Понятие образовательной среды, как специального вида окружающей среды или даже артесреды, не может не соотноситься с субъектом образования или группой таких субъектов.

В любом случае и организм, и субъект образования, и любая другая система являются **элементом, объектом** определенной окружающей среды, как базовой системы, и одновременно **субъектом отношений** с этой средой, выполняющим роль ее подсистемы.

Подобная объект-субъектность обучаемого, воспитуемого — по отношению к образовательной среде — затрудняет, конечно же, и изучение, и практическую организационно-дидактическую оптимизацию образовательной среды. Это обстоятельство актуализирует необходимость построения системных основ образовательной среды. Тем более, что понятие «образовательная среда» индуцирует новационную парадигму, обеспечивающую изучение природосообразного образования, коадаптивного и здоровьесберегающего образования, непрерывного, личностно-ориентированного образования, субъект-субъектных отношений в процессе образования и т.д. и т.п.

Хотя понятие образовательной среды достаточно глубоко вошло в теорию и практику образования, однако, чаще всего оно используется как синонимический аналог «образовательного пространства». Уже из этого следует, что и само понятие образовательной среды, и соответствующая ему парадигма, а тем более, теория и практика образовательной среды, разработаны очень и очень слабо.

И ещё замечу, кстати: понятия «среда» и «пространство» (а вслед за этим понятия «образовательная среда» и «образовательное пространство») отображают различные глубинные сущности того реального мира, в котором живёт человек.

Гомологичность определений «образовательная среда» и «окружающая среда»

Для строгого описания, определения образовательной среды (в сравнении с образовательным пространством) **воспользуемся общенаучным методом логической гомологии**, под которой понимается непрямая аналогия (подробно об этом говорится в нашей книге «Валеология и образование: проблемы и решения» [108]).

В соответствии с темой настоящей статьи рассмотрим гомологию между «образовательной средой» и «окружающей средой», при том что образовательную среду будем рассматривать как специальный, частный случай не только «окружающей среды», но, более того, среды антропогенной и артесреды. А в понятие «окружающая среда» вложим тот смысл, который привносит в него экология, как научное знание о взаимоотношениях организма (группы организмов) и окружающей среды.

Под средой, средой обитания организма, жизненной средой, экологической средой, окружающей средой принято понимать совокупность всех (именно всех!) экологических факторов, которые прямо или косвенно взаимодействуют с организмом.

В этом определении есть целый ряд аспектов, которые далеко не всегда подчёркиваются, а нередко и упускаются из виду:

Во-первых, что это значит — «совокупность **всех** факторов»? Нередко ведь говорят просто о «совокупности факторов». Но «совокупность всех факторов» и «совокупность факторов» — это «две большие разницы». Да ещё если иметь в виду, что факторы эти экологические, т.е. протяженность их в пространстве и времени может быть как угодно большой или малой.

Во-вторых. «Экологические факторы», о которых говорится в определении «окружающей среды», **взаимодействуют** с организмом (именно взаимодействуют!), т.е. организм меняет их своим присутствием.

Чем же или кем определяется **характер такого взаимодействия** в пространстве и времени? Тем более, что взаимодействие это может быть и **прямым**, и **косвенным**. Да и вообще, поддаются ли эти факторы пространственно-временной характеристике?

В-третьих, говоря о среде, среде обитания, нередко ещё подчёркивают — «окружающая среда», применяя тем самым некую военно-стратегическую терминологию.

В-четвёртых. Но ведь наряду со средой жизни имеется в виду ещё и эндосфера организма и экзосфера его, которые тоже взаимодействуют между собой. Более того, взаимодействуют в режиме динамического равновесия, баланса, гомеостаза, которые только и обеспечивают организму благополучие, здоровье.

В-пятых. Наряду со средой жизни выделяются и многие другие виды среды: природная, антропогенная, культурная, биотическая, абиотическая, образовательная среда, социальная среда и т.д. и т.п.

Зачем такое многообразие сред?

Получение ответов на приведённые выше вопросы, которые возникают при анализе определения «среды жизни», важно для того, чтобы выявить те аспекты взаимодействия человека с окружающим миром, которые позволят характеризовать некоторую совокупность материальных проявлений этого мира как структурно-функциональную целостность, обозначаемую термином «среда».

И делается это (точнее, будет сделано в этой статье) ради того, чтобы найти гомологические подходы к характеристике образовательной среды, которая проявляет себя как носитель важнейших комплексных факторов, определяющих сущность процесса формирования личности.

Используя логическую гомологию, опишем теперь понятия «образовательная среда» и «образовательное пространство».

Образовательной средой будем называть совокупность всех образовательных факторов, которые прямо или косвенно воздействуют на личность — в режиме обучения, воспитания и развития.

Уточню теперь исходные понятия, на языке которых дано определение образовательной среды.

Не обращаясь здесь к обсуждению различных определений личности, буду исходить из того, что **личность** есть интегрированная характеристика наиболее существенных и достаточно постоянных свойств, признаков чело-

века. Сказанное является основанием для следующего определения: **личность** — это особый вид организации биологических, психических и социальных признаков, определяющих своеобразие человека.

Не углубляясь в обсуждение различных трактовок обучения, воспитания и развития, будем иметь в виду, что:

- **обучение** — это целенаправленный процесс формирования знаний, умений и навыков;

- **воспитание** - это целенаправленный процесс формирования личностных качеств, свойств, признаков человека;

- **развитие** — это процесс закрепления личностных качеств, которые формируются в процессе воспитания.

Обучение, воспитание и развитие взаимообусловлены, взаимосвязаны и взаимопроникающи; они интегрируются в комплексный процесс образования.

Под образовательными факторами буду понимать условия, причины, движущие силы обучения, воспитания и развития.

Прямое или косвенное воздействие образовательных факторов на личность проявляется в следующем:

- Если отдельный выраженный образовательный фактор (или совокупность таких факторов) хорошо коррелирован с определёнными результатами обучения, воспитания или развития, можно говорить о **прямом** воздействии этого фактора (факторов) на личность.

- Если отдельный образовательный фактор слабо коррелирован с результатами обучения, воспитания и развития, то можно говорить о **косвенном** воздействии образовательного фактора (факторов) на личность, имея при этом в виду, что возможно ещё и коммулятивное воздействие фактора и комплексное воздействие факторов некоторой совокупности.

Образовательные факторы прямого воздействия на личность характерны для формального образования, а косвенного воздействия — для неформального образования.

Таким образом, в образовательной среде, как системе, можно выделить две подсистемы: в одной из них объединить образовательные факторы, которые целенаправленно организованы учителем, педагогическим коллективом, родителями и т.д., а в другой подсистеме объединить те образовательные факторы, которые не подвергнуты выраженной организации, не имеют организованной взаимосвязи, обусловленной единым целеполаганием.

Здесь возникает вопрос о правилах, принципах формирования организованной учителем (с помощью выраженного целеполагания) образовательной среды как подсистемы некоторой общей образовательной системы.

Определение образовательного пространства предполагает упреждающее описание понятия «пространство».

Если исходить из известных общих трактовок пространства вообще, то **под образовательным пространством** можно понимать одно из двух:

- **максимальную образовательную среду**, в которой формируются, развиваются и реализуются образовательные среды для конкретных личностей и под конкретные задачи и средства;

- **совокупность всех возможных состояний** определенной образовательной системы, находящейся в состоянии динамического устойчивого развития.

Поскольку «максимум», «максимальность» имеют относительную природу, обусловленную определёнными условиями, оговорю их особо.

В строгом определении максимума относительность его подчёркивается окрестностным, «локальным» характером того множества, на котором рассматривается некоторая величина, функция, для которой этот максимум определяется.

В случае с «максимальной образовательной средой» такая окрестность обуславливается, во-первых, самим субъектом или группой субъектов образования и, во-вторых, образовательными запросами (прямыми или косвенными) этих субъектов. Например, образовательное пространство для некоторой изолированной этнической группы, стремящейся сохранить свои образовательные традиции, традиции воспитания подрастающего поколения, это пространство может быть одним, а для отдельного представителя этой же этнической группы, желающего «выйти в цивилизованный мир», — совсем другим.

«Совокупность всех возможных состояний определённой образовательной системы» обуславливается рядом факторов и прежде всего нормативно-правовыми актами, возможностью реализовывать вариативное, диверсифицированное образование, а также возможностью вести и реализовывать новационный поиск в области образования.

Таким образом, следуя первому из определений образовательного пространства, общеобразовательную школу должно рассматривать в качестве носителя определённой образовательной среды, я бы даже сказала сильнее — она **является образовательной средой**. А вот образовательная система отдельного государства и национальная образовательная система могут быть примерами образовательного **пространства**. С другой стороны, если иметь в виду общеобразовательные школы (во всём многообразии их типов и проявлений), то «совокупность всех возможных состояний» их, т.е. система диверсификации общеобразовательных школ, может быть отнесена к специальному виду образовательного пространства.

Теперь обратимся к системному описанию образовательной среды.

Гомологичность подхода к изучению «образовательной среды» и «окружающей среды»

Образовательная среда, как среда — вообще, не может не обладать свойствами, признаками, общими для всех объектов, объединённых понятием «среда»; а как специальный случай антропогенной среды и даже артесреды, образовательная среда не может не иметь ещё и тех специфических признаков, которые характерны именно для антропогенных сред и, более того,

для таких специфических антропогенных сред, как артесреда и, собственно, образовательная среда.

Таким образом, **теория образовательной среды** должна быть ориентирована на целую иерархию методологий: **методологию общеэкологической** энвайронментологии (изучающей законы функционирования окружающей среды вообще), **методологию антропогенной энвайронментологии** (изучающей законы функционирования и принципы формирования антропогенных сред), **методологию артеэнвайронментологии** (изучающей законы организации и устойчивого функционирования, развития искусственных сред, к типу которых относится, безусловно, и образовательная среда), и наконец, **методологию педагогической энвайронментологии**, которая изучает законы функционирования и принципы формирования образовательных сред.

Педагогическая энвайронментология находится в самом начале своего становления и в этих условиях немалую методологическую услугу может оказать ей логическая гомология с общеэкологической энвайронментологией и антропологической энвайронментологией, которые, в свою очередь, являются достаточно молодыми областями научного знания.

1. Комментируя сетования И.И. Дедю на «неспособность экологов мыслить аксиоматически, т.е. строго теоретически», Н.Ф. Реймерс замечает: «Хотя этот упрёк вполне справедлив, я бы не стал его адресовать одним лишь экологам. Порок этот распространён значительно шире, охватывает многие естественные науки, а у нас в стране и общественные области знаний» [66, с. 41].

От себя добавлю: «порок», обсуждаемый И.И.Дедю и Н.Ф.Реймерсом, относится в большой степени и к исследованиям в области экологического и валеологического образования, или экологизации и валеологизации образования. И сужу я об этом по тем многочисленным диссертациям и авторефератам, которые мне пришлось рецензировать в последние 2 года и в которых наличествуют, как правило, эмпирические обобщения, разной широты и глубины, но отсутствуют чаще всего общие закономерности и законы, которые и являются гносеологической основой теоретического мышления.

К тому же эмпирические обобщения тем и отличаются от законов, что для них всегда существуют исключения, ибо наблюдения могут охватывать и объяснять только часть доступного для них мира и редко являются основой для предсказания новых фактов.

Особо хочу остановиться на ставшей «модной» в последнее время словарной форме обобщений, которая чаще всего не разрешает проблему теоретизации полученных эмпирических знаний, но усугубляет её, ибо вводит знания всего лишь в круг широких эмпирических обобщений, которые «всегда имеют неизбежные исключения, а потому они объясняют только часть наблюдаемого мира и крайне редко представляют новые факты» [65, с. 42].

В приведённой мысли Н.Ф.Реймерса выражена общая истина, которая высказывалась в разных формах крупнейшими учёными современности: Ф.Х.Криком, Р.П.Макинтошем, Ю.Одумом, В.Олли, Т.Парком, Н.Ф.Реймерсом и другими.

Кстати, комментируя соотношение «словарной формы» аксиоматизации знаний и логической структуризации их, Н.Ф. Реймерс замечает: «Если при изложении ... аксиоматики в словарной форме особых трудностей не возникает, то при её логической структуризации попадаешь в довольно щекотливое положение» [65, с. 42].

Щекотливость эта тем более усугубляется, когда словарная форма, как это нередко случается, например, в педагогических исследованиях, ориентирована не на принципы глоссария или тезауруса, а на некоторое перечисление (да ещё несистематическое) однотипных понятий — без всяких комментариев автора публикации. Например, В.Ф. Лехтман [82] приводит таким образом 7 определений «инновации», 6 определений «образования» и «содержания образования», 4 определения «общения» и т.д.

1. Имея в виду средовой подход к образованию, т.е. выделяя в теории образования общую проблему образовательной среды, парадигму которой можно рассматривать как самостоятельное педагогическое знание, которое целесообразно обозначить как «педагогическую энвайронментологию», выделим сразу ряд частных, или специальных проблем:

- Пространственно-временная характеристика образовательной среды.
- Формирование образовательной среды, отвечающей валеологическому типу субъектов образования.
- Адаптация, а точнее, коадаптация обучаемого и образовательной среды.
- Соотношения, взаимодействия функциональных образовательных сред и соответствующих образовательных пространств.
- Факторы интеграции и дифференциации образовательной среды.

3. Поскольку системная парадигма доминирует в современной науке, именно в связи с ней необходимо рассматривать теоретические основы образовательной среды. И при этом под системой будем понимать совокупность взаимосвязанных, взаимодействующих, взаимообусловленных её элементов и подсистем, которые именно на этой основе представляют единое целое и должны рассматриваться в таком качестве.

Уже из самого определения «системы» следует, что взаимосвязь, взаимодействие между элементами и подсистемами базовой системы (т.е. «внутренние» взаимодействия) гораздо сильнее, чем внешние по отношению к системе воздействия на эти элементы и подсистемы. В противном случае система просто бы «развалилась», прекратила своё существование под влиянием внешних факторов. Тем самым каждая материальная система (в моих исследованиях это — образовательная система) имеет структурные (морфологические) и функциональные пределы, границы.

Используя принцип родо-видового соподчинения понятий, определим: **образовательной системой** называется такая система, элементы и подсистемы которой имеют выраженные структурно-функциональные образовательные признаки.

Если же опять обратиться к логической гомологии образовательных систем и экологических систем, то можно дать еще и такое определение об-

разовательной системы, эквивалентное приведённому выше: образовательной системой называется структурно-функциональная целостность субъектов образования и образовательной среды.

При этом замечу: во-первых, понятие образовательной среды является в этих определениях исходным, описанным выше, и, во-вторых, эквивалентность приведённых здесь определений образовательной системы следует из самого содержательного наполнения понятий «система» и «образование» и, наконец, в-третьих, каждая образовательная среда является всё-таки подсистемой определённой образовательной системы. При том что каждая образовательная система характеризуется вполне определёнными пространственно-временными признаками, она обеспечивает в конкретном пространственно-временном образовательном пространстве некоторую специфическую локализацию образовательных взаимоотношений, взаимодействий субъектов образования между собой и между ними и окружающим миром — через подходящую образовательную среду.

Изучая образование, образовательные структуры и функции, мало сказать слово «система» (как например, система контроля, система самостоятельной работы, система методической работы и т.д.), необходимо большее — понятие «система» должно работать на системное образование, системное обучение, системное воспитание и системное развитие — через эффективное использование методологии теории систем. К сожалению, нередко ещё в педагогических исследованиях «системный подход» сводится всего лишь к использованию, да ещё неадекватному (а просто «для удобства») термина «система».

Именно поэтому выполним здесь приложение общих законов, принципов, аксиом общей теории систем к образованию.

4. Образовательные системы относятся к типу открытых, самоуправляющихся, саморегулирующихся (и хочется ещё сказать — саморазвивающихся) систем.

Образовательные системы, имеющие комплексную природу, требуют разностороннего, разноаспектного рассмотрения, например, в качестве социальных систем или антропо-экологических систем, или информационно-энергетических, самоуправляющихся, саморазвивающихся и т.д.

Образовательные системы выстраиваются в определённый иерархический образовательно-системный ряд, который начинается с субъекта, как био-эко-социальной системы «нижнего уровня», и продолжается к различным дискретным системам образовательного воздействия на субъектов образования: класс, поток классов одного года обучения, учебная школьная смена, ученический коллектив школы, ученическо-педагогический коллектив школы, образовательная система района, города и т.д.

Однако такая иерархическая система не должна создавать впечатление линейности этой иерархии: ведь еще может быть целесообразно введение системы контроля, системы воспитания и обучения, системы «образовательная среда» и т.д. Причём целесообразность выделения таких систем обуславливается объективно существующими взаимосвязями между различными образовательными факторами; а сама эта многофакторность побуждает исследовать

дователя или учителя, или организатора образования к дифференциации того конкретного типа взаимосвязей, который в конкретных условиях, обстоятельствах, ситуациях представляется наиболее значимым, приоритетным. Такие конкретные условия и формируют необходимость в образовательных системах специального типа. В результате формируется естественным образом «система образовательных систем», которая, вообще говоря, не выстраивается в линейную иерархию: реальные явления вообще не могут быть линейными, следовательно, и их модели, как адекватные системы научного знания об этих явлениях, также не могут быть линейными.

Системно-энвайронментологические принципы формирования и развития образовательной среды

Научный подход к изучению и формированию артесреды (и в частности, образовательной среды) не может не основываться, с одной стороны, на общей теории систем, а с другой стороны, на теории устойчивого развития природной, экологической среды и антропогенной среды. Проблема здесь, однако, в том, что образовательная среда не относится ни к одному из достаточно изученных видов сред; более того, она не является ни квазиприродной средой, которая представляет собой модификацию природной среды, ни даже артесредой — в буквальном её понимании как искусственной среды.

Образовательная среда — это промежуточный тип названных видов сред в их иерархии, или диссипативный тип среды, обладающей свойствами, одновременно, природной, квазиприродной среды, а также артесреды, культурной среды и духовной среды.

Именно поэтому изучение и формирование образовательной среды целесообразно упредить поиском того **типа гомологии** с известными типами сред, на основе которой можно строить гомологичную теорию самой образовательной среды.

В этой статье и реализуется задача гомологического приложения подходов, методологии, принципов и законов общей теории систем и экологической энвайронментологии к области знаний, изучающих образовательную среду, что позволяет **сформировать научные основы педагогической энвайронментологии**.

Структура и функции образовательной среды

Понятие среды, или окружающей среды (окружающей кого?) соотносится с определенной системой, например, организмом, группой организмов, человеком (как организмом и личностью), группой людей, учеником, группой учеников и т.д.

Понятие образовательной среды, как специального вида окружающей среды и артесреды, соотносится с субъектами образования или группами субъектов.

В любом случае организм, субъект образования или другая система является одновременно и **элементом, объектом** окружающей среды, как базо-

вой системы, и субъектом отношений с ней, как надсистемой. Подобная объект-субъектность обучаемого по отношению к образовательной среде затрудняет, конечно, изучение и практическую организационную оптимизацию образовательной среды. Это обстоятельство актуализирует необходимость построения **системных основ образовательной среды**. Тем более, что парадигма «образовательная среда» разработана очень слабо.

Опишу теперь основные свойства образовательной среды.

Принцип образовательной комплементарности (дополнительности): никакая функционально значимая подсистема образовательной среды (как базовой системы) не может выполнить самостоятельно комплексные образовательные функции — вне с другими подсистемами, дополняющими её в структурно-функциональном единстве образовательной среды и в функциональной специфичности, незаменимости и даже, может быть, противоположности.

Этот принцип является следствием целого комплекса общесистемных постулатов: общего системного принципа дополнительности, закона необходимого разнообразия, закона полноты составляющих и правила конструктивной эмерджентности, — приложенных к образовательной среде.

Примеры:

1. Системы «ученик» и «учитель» просто не могут существовать вне глубокой взаимосвязи в процессе образования и вне основных организационно-дидактических систем.

2. Система субъект-субъектных отношений в процессе образования функционально отличается от системы «образовательная среда» и любых дидактических систем — общих, частных и специальных.

Принцип образовательной конгруэнтности (соответствия), дополняющий вышеназванный принцип образовательной комплементарности: функционально дополняя друг друга, подсистемы одной и той же образовательной среды подвержены образовательному взаимодействию между собой и с надсистемой заданной образовательной среды или с сопряжённым образовательным пространством.

Тем самым принцип образовательной конгруэнтности утверждает принципиальную функциональную значимость для образования в целом каждой подсистемы образовательной среды, а также формального и неформального образования. При этом внутреннее (со стороны образовательной среды) образовательное воздействие на субъекта образования может согласовываться или, наоборот, не согласовываться с внешними (по отношению к заданной образовательной среде) образовательными воздействиями. В результате общий образовательный эффект обуславливается самим характером (соответствием или несоответствием) формальной и неформальной составляющих образования — опять же по отношению к конкретной образовательной среде.

Принцип (закон) формирования образовательной среды: устойчивость образовательной среды, как системы, возможна лишь в условиях сбалансированности, взаимоприспособленности, дополняемости её подсистем.

Этот принцип в частных проявлениях давно знаком и используется теоретиками и практиками образования, например, в таком виде: никакое образовательное средство не является ни плохим, ни хорошим вне конкретной образовательной системы (образовательной среды). А любая совокупность таких средств всего лишь арсенал, как бы «мешок», наполненный средствами; из этих средств предстоит выстроить образовательный алгоритм — под конкретные условия образовательного процесса и образовательной среды.

А поскольку в процессе образования меняются (обучаются, воспитываются, развиваются) все субъекты образования, то, согласно обсуждаемому принципу, не может не меняться и образовательная среда. В противном случае она будет неадекватной, неадаптивной, т.е. в конечном счёте, неэффективной.

Закон внутреннего динамического равновесия в образовательной среде: подсистемы любой образовательной среды связаны настолько, что любое изменение одной из подсистем должно сопровождаться структурно-функциональными, качественно-количественными изменениями в других подсистемах.

Следствия из закона внутреннего динамического равновесия в образовательной среде:

1. Любое внешнее изменение образовательной среды неизбежно приводит в действие «внутрисистемные» взаимосвязи подсистем ее, которые выполняют роль механизмов нейтрализации этих внешних воздействий, стремящихся изменить образовательную среду или сформировать на ее основе некий обновленный или новый вариант такой среды.

В качестве примера замечу: педагогическим коллективам, работающим в новационном режиме, известно нередкое явление противодействия новационным идеям, которое имеет даже количественное выражение — в среднем не более 7 % учителей общеобразовательных учреждений предрасположены к систематическому новационному поиску.

2. Взаимодействия между элементами, подсистемами образовательной среды имеют природу «некорректных», количественно нелинейных явлений, когда слабое изменение одного или нескольких параметров таких взаимодействий может вызвать сильные изменения во взаимоотношениях других подсистем.

Например, «оплошность» учителя в адекватной оценке знаний одного из учеников может стать «бурей негодования» класса в целом, ведущей к глубокому конфликту между этим учителем и учениками класса. И в этом проявляется некий антипод третьему закону Ньютона в механике, согласно которому действие равно противодействию. А проявляется этот антипод в следующем виде: действие многократно усиливает противодействие. Этот закон характерен не только для образовательных систем, но и для социальных систем в целом.

3. Происходящие изменения в образовательной среде, или ее развитие, имеют характер необратимых процессов, переводящих образовательную среду в ее развитии на новый эволюционный уровень.

Например, невозможна эффективная организация образовательной среды в старших классах на основе принципов, принятых для организации среды такого типа в начальных классах или даже в основной школе, потому что развитие субъектов образования имеет спонтанную тенденцию «вперед и дальше» — иначе у них теряется интерес к процессу образования, и он, по существу, разрушается.

4. Любое «локальное» изменение образовательной среды, т.е. изменение ее подсистем, приводит к изменениям в более крупных подсистемах и в самой образовательной среде.

Иллюстрирующий пример. Снижение успеваемости в одном из классов школы вызывает естественную необходимость в анализе причин этого явления. Если такие причины будут оценены как адекватные определенным педагогическим явлениям, то будут сделаны и адекватные «оргвыводы» по стабилизации ситуации на основе затухания экстремального процесса. Но если анализ покажет существенные просчеты учителя или учителей, работающих с этим классом, оргвыводы необходимо делать обобщающего характера, т.е. касающиеся всего педагогического коллектива школы. Вслед за чем потребуются адекватные изменения в организации образовательного процесса в школе или школьной образовательной среды.

Конечно, возможны и другие варианты, например: все силы педагогического коллектива школы бросаются на устранение недостатков по одному из направлений работы педагогического коллектива, а в результате запускается работа по другим направлениям.

Закон образовательной корреляции: поскольку все элементы и подсистемы образовательной среды функционально соответствуют друг другу и глубоко взаимосвязаны, то выпадание одного или нескольких элементов, подсистем образовательной среды или внедрение в нее нового элемента, подсистемы ведет к скачкообразному изменению развития образовательной среды, или к нарушению ее устойчивости: при достижении порога изменения функциональной целостности исходной образовательной системы происходит неожиданный срыв — образовательная среда теряет устойчивость своего развития и начинает разрушаться как бы изнутри.

Следствие из закона образовательной корреляции, или правило оптимальной компонентной дополнительности: никакая образовательная среда не может существовать при искусственно созданном избытке или недостатке образовательных факторов, являющихся характерными признаками этой среды и обусловленных самой природой образовательной среды.

Нормой изменения образовательного фактора следует считать совокупность тех его состояний, которые обеспечивают устойчивость образовательной среды в ее структурно-функциональном развитии.

Однако образовательная среда, как открытая система, имеет тенденцию к обусловленному развитию. Так что в результате длительного, последовательного и целенаправленного изменения одного или нескольких ее элементов, образовательных факторов этой среды, происходит эволюционное «перерождение» ее в другую среду — в режиме, как раз, устойчивого развития.

Принцип устойчивости развития образовательной среды: эффективность образовательной среды, как комплексного образовательного средства, ее способность к саморегуляции (в определенных пределах), самоорганизации и саморазвитию зависит от положения этой среды в иерархии образовательных сред, степени взаимодействия ее элементов и подсистем, а также от частных образовательных адаптаций ее элементов и **субъектов образования**, находящихся в режиме коадаптации.

Как же влияет на устойчивое развитие образовательной системы «сложность» или «простота» ее, большее или меньшее разнообразие?

Количественная характеристика здесь вряд ли возможна. Общий же вывод такой: динамично, последовательно, природосообразно развивающиеся образовательные системы оказываются надежнее, устойчивее в своем развитии, чем климаксовые, — из-за повышенной устойчивости к внешним воздействиям.

Конечно, теория образовательной среды требует отдельного внимания, выходящего за рамки этой книги. Здесь я обращаюсь только к тем ее аспектам, которые имеют системный характер и наиболее важны именно с точки зрения системного образования.

4.5. Основные законы функционирования системы «образовательная среда — субъект образования»

Поскольку никакая материальная система не может существовать вне определенной среды, или надсистемы, человек в состоянии «субъект образования» может находиться только в условиях образовательной среды.

Система «образовательная среда — субъект образования» является динамической: в ней развиваются все основные ее подсистемы — образовательная среда и субъекты образования (ученик, учитель и родители). Отмечу: в широком смысле слова образовательная среда тоже является субъектом образования, это особенно важно иметь в виду, когда речь идет о коадаптации образовательной среды и субъектов образования.

Взаимодействия образовательной среды и субъектов образования обуславливаются их динамической целостностью и устойчивым развитием, а как система именно образовательная, имеет тенденцию целенаправленного альтернативного развития.

В качестве первого основного закона функционирования системы «образовательная среда — субъект образования» рассмотрим гомологию закона В.И. Вернадского о единстве среды и организма, который формулируется следующим образом: жизнь развивается в результате постоянного обмена веществом и информацией на базе потока энергии в совокупном единстве среды и населяющих ее организмов.

Гомологичный закону В.И. Вернадского **закон единства субъектов образования и образовательной среды** сформулирую так: образовательная деятельность субъекта образования развивается на основе постоянной взаимосвязи, взаимовлияния субъекта образования и образовательной среды таким образом, что эта взаимосвязь, взаимовлияние обеспечивают устойчивое

развитие единой и целостной системы «образовательная среда — субъект образования», отвечающей всем основным постулатам открытой, саморегулирующейся, самоуправляющейся системы.

Подчеркну здесь особо: гомология, как метод не прямой аналогии, дает возможность для построения, вообще говоря, не одного, а многих гомологичных вариантов некоторого исходного положения. Адекватность каждого из таких вариантов, как модели некоторого реального явления, оценивается на основе полноты и непротиворечивости теории, которая построена с помощью метода гомологии, в нашем случае это — теория образовательной среды.

Закон максимума образовательного взаимодействия (гомология закона В.И. Вернадского — Э.С. Бауэра): любой субъект образования, находясь в состоянии динамического равновесия с образовательной средой, увеличивает свое воздействие на нее.

Словосочетания «динамическое равновесие» и «увеличивает воздействие» означают, соответственно, что субъект образования и образовательная среда развиваются согласованно, т.е. в режиме адаптации друг к другу, или, как принято говорить, коадаптации.

В процессе коадаптации возможно прохождение трех различных фаз:

- образовательная среда опережает в своем развитии субъекта (или субъектов) образования; такое опережение возможно под влиянием как внешних, так и внутренних факторов;
- субъект (или субъекты) образования опережает в своем развитии образовательную среду — за счет индивидуальных, «нестандартных» качеств субъекта;
- наконец, субъекты образования и образовательная среда развиваются параллельно, согласованно, в режиме коадаптации.

В первом и во втором случаях возникают **противоречия, или конфликты** между образовательной средой и субъектами образования, которые могут привести к следующим исходам:

- разрушение базовой системы «образовательная среда — субъекты образования», если подсистемы «субъекты образования» или/и «образовательная среда» окажутся настолько консервативными, что не проявят достаточной адаптивности, направленной на встречную адаптацию, т.е. на коадаптацию;
- все возрастающее давление образовательной среды на субъектов образования становится столь сильным и не природосообразным, что развитие субъектов образования практически прекращается, и в результате базовая система «образовательная среда — субъекты образования» разрушается под влиянием инициатив субъектов образования или образовательной среды, или и того и другого вместе;
- в условиях предыдущего режима взаимодействия образовательной среды и субъектов образования, когда возрастает давление образовательной среды на субъектов, она, не переходя критической точки давления, меняет тактику взаимоотношений, возвращаясь постепенно к режиму коадаптации; и

тогда базовая система «образовательная среда — субъекты образования» возвращается к режиму устойчивого развития;

- все возрастающее давление субъекта (или субъектов) образования на образовательную среду становится столь сильным, что либо образовательная среда переходит с эволюционного режима коадаптации в режим радикального, но адекватного функционального изменения, который приводит базовую систему в режим устойчивого развития, либо субъект образования меняет тактику возрастающего давления на образовательную среду, возвращаясь к режиму коадаптации, либо, наконец, происходит разрушение базовой системы, инициированное субъектом образования и образовательной средой или одновременно этими подсистемами.

Какие же механизмы могут противостоять разрушению базовой системы «образовательная среда — субъект образования»?

На этот вопрос отвечает **закон давления образовательной среды** (гомология закона давления среды жизни Ч. Дарвина): взаимодействие образовательных факторов и их взаимное усиление или ослабление определяют их же воздействие на субъектов образования и успешность образовательного процесса.

Закон совокупного действия образовательных факторов (гомология закона Б. Бауле — А. Тинемана): образовательная среда (или совокупность ее образовательных факторов) сильнее всего воздействует на те **характеристики (или фазы)** обучения, воспитания, развития субъектов образования, по которым проявляются наименьшие способности субъекта образования к образовательной адаптации.

При этом, конечно, большую роль играет не только комплексное воздействие на субъекта образования, но и исходное состояние, готовность, адаптивно-образовательная пластичность субъекта образования. Ну, а такими специфическими **фазами** развития являются возрастные кризисы развития подрастающего человека, как субъекта образования.

Закон минимизирующего воздействия образовательных факторов (гомология закона Ф. Блэкмана или закона толерантности В. Шелфорда): факторы образовательной среды, имеющие в конкретных условиях пессимальное значение, затрудняют, ограничивают образовательные возможности группы субъектов образования, вопреки и несмотря на оптимальное сочетание других отдельных условий.

Этому закону может быть дана и другая, эквивалентная формулировка: лимитирующим фактором образовательной успешности субъекта может быть как **минимум**, так и **максимум** образовательного воздействия, диапазон между которыми определит величину образовательной адаптивности (образовательной толерантности) субъекта образования к определенному фактору.

Образовательная адаптивность субъектов образования зависит от многих условий: подготовленности, предрасположенности, наклонностей, способностей, возможностей его и других субъективных и объективных факторов.

При дефиците влияния на субъекта образования некоторого образовательного фактора именно этот дефицит может оказаться определяющим для

успешности образования. В целом же, любой из основных факторов образовательной среды может оказаться в минимуме, поэтому, в конце концов, только оптимальная совокупность образовательных факторов, на основе которых сформирована образовательная среда, обеспечивает успешность образования.

Это явление можно представить в **виде закона равнозначности всех факторов образования** (гомология закона равнозначности всех условий жизни): все факторы образовательной среды, необходимые для успешности образования, играют равнозначную роль.

Подчеркну особо: говоря об образовательных факторах, необходимо иметь в виду условия не только формального, но и неформального образования, а также социально-экологические условия среды жизни.

Закономерности устойчивого функционирования системы «образовательная среда — субъекты образования»

Классический закон равнозначности условий жизни обобщает законы минимума Ю. Либиха, которые, однако, имеют большое значение в частных, конкретных случаях.

Сформулируем образовательно-гомологические аналоги законов Ю. Либиха.

В предыдущем параграфе были рассмотрены законы минимизирующего воздействия образовательных факторов и равнозначности всех образовательных факторов, т.е. законы, обращенные к **внешним** условиям по отношению к субъекту образования.

Теперь **обратимся к закону минимума во «внутреннем» его варианте: толерантность**, потенциальная адаптивность субъекта образования к воздействию образовательной среды определяется самым слабым звеном в его образовательных потребностях, или по-другому, образовательные возможности субъекта образования лимитируются образовательными факторами, количество и качество которых близко к минимуму, необходимому субъекту.

Дальнейшее снижение и ухудшение лимитирующих образовательных факторов ведет к формированию неадекватной личности — по отношению к требованиям общества.

Именно этим обстоятельством, на которое ссылаются авторы образовательного стандарта, может быть объяснена целесообразность минимума содержания обучения, или минимальные требования к подготовленности учеников, которые предусмотрены образовательным стандартом.

Правило воздействия образовательных факторов: развивающийся интеллект субъекта образования потенциально способен заменить, в определенной мере, дефицитный для него образовательный фактор функционально близким фактором.

Например. При изучении нового материала ученику подается информация, неадекватная его стартовой подготовленности, тогда ученик может идти к усвоению этой информации через механическое запоминание или об-

разные, наглядные представления, или мнемонику, или логические гомологии и т.д.

Закон относительности действия лимитирующих образовательных факторов (гомология закона Лундегарда — Полетаева): эффективность образовательного процесса при групповом образовании зависит не только от одного лимитирующего образовательного фактора, но от всего комплекса лимитирующих факторов, которые наличествуют в образовательной среде.

Важным дополнением к этому закону служит **закон неоднозначного (селективного) действия образовательного фактора на личностные качества субъекта образования**: каждый образовательный фактор с разной силой и эффективностью влияет на личностные качества субъекта образования.

Например, интенсификация обучения, улучшая предметную подготовленность, может пойти во вред физическому и нравственному развитию ученика. А раннее профильное обучение может иметь серьезные негативные последствия для общего развития ребенка, которые проявляются, например, в депривации.

Возможны, конечно, и позитивные проявления обсуждаемого закона. Пример: повышенный интерес к математике может привести ученика к углубленному изучению биологии, физики, экологии, экономики — в связи с интереснейшей проблемой математического моделирования явлений из названных областей знаний.

Закон компенсации взаимозаменяемости образовательных факторов (гомология закона Э. Рюбеля): отсутствие или недостаток некоторых образовательных факторов может быть компенсирован другим или другими образовательными факторами.

Например, недостаток наглядного материала в процессе обучения может быть компенсирован образностью его изложения и гомологической методологией. И более того, недостаток знаний по определенному вопросу, теме ученик может компенсировать за счет своих индивидуальных возможностей проводить самостоятельный поиск.

Наконец, еще один широко известный факт, который является наглядной комплексной иллюстрацией обсуждаемого закона: недостатки школьного образования компенсируются за счет репетиторства или семейного (домашнего) образования, или внешкольной кружковой работы и т.д.

Закон компенсации взаимозаменяемости образовательных факторов требует дополнения в виде **закона незаменимости фундаментальных образовательных факторов**: полное отсутствие в образовательной среде базовых, основных, фундаментальных образовательных факторов не может быть заменено другими образовательными факторами.

Например, при нехватке школ, отвечающих современным требованиям к образовательным системам и процессам, при недостатке финансирования образования или при нехватке квалифицированных учителей в школе не может быть обеспечено качественное образование и, более того, развитие подрастающего поколения.

Ну, а недостатки природосообразного воспитания в раннем детстве, недостатки сенсорного развития детей в этом возрасте ведут к необратимым процессам, примером которых может служить эффект Маугли.

Закон фазовых образовательных реакций (гомология закона фазовых реакций («польза — вред»)): малые негативные воспитательные, обучающие, образовательные воздействия на субъектов образования действуют на этих субъектов в направлении усиления образовательных функций, их стимулирования. Или: малые негативные воспитательно-обучающие образовательные воздействия на субъекта образования вызывают благоприятный образовательный эффект, результат, который можно назвать образовательным гормезисом.

Например, роль такого «негативного» фактора может выполнить дозированное порицание, наказание ученика за нерадивое отношение к учебе, которое является одним из традиционных стимулов к заинтересованному образованию. И все-таки, такие дозированные воздействия на ученика следует применять достаточно осторожно и только в том случае, когда исчерпаны возможности для «позитивно-эмоционального» воздействия на обучаемого и воспитуемого.

Закон «все или ничего»: малые образовательные воздействия на субъекта образования не вызывают ощутимого образовательного эффекта, результата, т.е. наличествует эффект «ничего»; но достаточно сильные образовательные воздействия на того же субъекта или накопившееся суммирование малых образовательных воздействий создает условия для формирования максимального образовательного эффекта, результата, т.е. наличествует эффект «все».

Закон субъективной количественной оценки образовательного воздействия на субъекта образования (гомология закона Э. Вебера — Г. Фехнера): хотя слабые образовательные воздействия на субъекта образования по принципу «ничего» не дают ощутимого образовательного результата, тем не менее, чем сильнее такое воздействие, тем труднее субъективно оценивать его количественно.

Пример. Рассмотрим двух учеников, которые заметно различаются по своей стартовой подготовленности. Тогда при одном и том же слабом образовательном воздействии на них результат воздействия легче оценить для «слабого» ученика, чем для «сильного», потому что проявляется относительность понятия «слабое воздействие» по отношению к различной подготовленности учеников. Меняя же силу такого «слабого воздействия», трудно коррелировать вызванный им образовательный эффект с подготовленностью учеников, а тем более невозможно дать абсолютную количественную оценку эффективности слабого образовательного воздействия — по мере возрастания его силы.

Характеризуя образовательную среду и субъекты образования, по отношению к которым и рассматривается, собственно, такая среда, отметим, что:

- во-первых, системное формирование взаимоотношений факторов-элементов и подсистем образовательной среды возможно только на основе

полной и непротиворечивой дедуктивной основы, которая описана в предшествующих параграфах настоящей статьи;

- во-вторых, системное развитие названной дедуктивной основы приведет к теории образовательной среды;
- в-третьих, необходимо специальное изучение системных взаимодействий, взаимосвязей факторов-элементов и подсистем образовательной среды;
- в-четвертых, образовательная среда и субъект образования находятся в субъект-субъектных коадаптивных взаимоотношениях.

Представленная выше система общих принципов законов теории образовательной среды является непротиворечивой, хотя, возможно, неполной. При установлении последнего обстоятельства потребуется соответствующее пополнение этой системы.

В любом случае описанная система аксиом теории образовательной среды представляет не только теоретический, но и практический интерес, ибо позволяет упорядочить эмпирическую деятельность педагогических коллективов, которые формируют и/или развивают образовательную среду в своих образовательных учреждениях.

Кроме того, приведенная выше система аксиом позволяет перейти к построению дедуктивной основы теории субъект-субъектных отношений в процессе образования.

Наибольший интерес и, одновременно, наибольшую сложность представляет изучение субъект-субъектных отношений — во всем качественном, функциональном многообразии субъектов образования.

Именно поэтому завершает эту работу раздел, посвященный методологическим основам изучения взаимоотношений этих субъектов.

4.6. Методологические основы изучения субъект-субъектных отношений в образовательной среде

В качестве модельных субъектов образования буду рассматривать здесь системы «ученик» и «учитель» — во всем многообразии их организменно-личностных проявлений.

Это обстоятельство позволяет использовать в качестве общей методологии изучения субъект-субъектных отношений транзакционный анализ Э.Берна, точнее, некоторую модификацию этого метода, которой, собственно, и посвящен раздел этой статьи.

Об образовательном объекте транзакционного анализа

Общенаучная категория «отношение» может индуцировать в теории образования продуктивную парадигму, продуктивность которой обусловлена необходимостью изучения ряда новационных образовательных проблем, не поддающихся изучению традиционными методами теории образования. К числу таких относится, прежде всего, проблема целенаправленного форми-

рования субъект-субъектных отношений в образовании, а также проблема природосообразного образования и здоровьесберегающей образовательной среды.

Есть основания полагать, что разработка теории и практики субъект - субъектных отношений параллельно с теорией и практикой образовательной среды и природосообразного образования может придать современному развитию образования один из самых мощных в нынешнем веке импульсов. Такая уверенность строится на том, что, во-первых, определенная роль в теории и практике образования категории «отношение» акцентируется вниманием не к учителю или ученику (об определяющей роли которых ведутся нескончаемые дискуссии на протяжении многих десятилетий, если не веков), но **отношениями** (именно отношениями!) учителя и ученика, воспитателя и воспитуемого. Тем самым, **основным объектом образования становятся такие отношения учителя и ученика**, характеристическим качеством которых является их «субъект-субъектность».

Само понятие «субъект-субъектных отношений» изначально возникло в экологии сравнительно недавно, а уж затем оно было гомологически перенесено в теорию и практику образования — в связи с проблемой формирования эффективной образовательной среды.

Замечу, кстати, в экологии субъект-субъектные отношения рассматриваются в связи с организмом (группой организмов) и окружающей (экологической) средой. При этом парадигма субъект-субъектных отношений оказалась настолько целесообразной и одновременно радикальной для экологического знания, что привела к пересмотру ряда традиционных для экологии идей, постулатов, принципов. Так произошло, например, с принципом охраны, или защиты природы, на смену которому пришел принцип устойчивого развития экологических (и даже экосоциальных) систем.

Одним из первых последовательных приверженцев гомологического перенесения парадигмы «субъект-субъектные отношения» в сферу образования стал около 9 лет назад автор этой статьи.

Уже на начальном этапе субъект-субъективизации образования обнаружилось, что эта новационная парадигма индуцирует глубокое обновление целого ряда образовательных идей, среди которых я всегда выделяла идею «глубинных образовательных технологий».

Сама идея глубинности не является новой для науки: она утверждена в экологии, психологии (психоанализе и трансакционном анализе), да и в образовании: о глубинности образовательных систем говорил в свое время еще Я.А. Коменский.

Теория и практика современного образования убедительно показывают, что глубинные образовательные технологии становятся мощным средством радикального повышения эффективности образовательного процесса. Эта эффективность подтверждается не только эмпирическими процентами образовательной практики, но, более того, самой полнотой и непротиворечивостью дедуктивной основы современного образования.

Следуя логической гомологии, субъект-субъектные отношения в процессе образования следует рассматривать прежде всего и непосредственно

между человеком, находящимся в ситуациях образования (обучения, воспитания, развития), и образовательной средой. Так проявляется самое общее целеполагание субъект-субъективизации образования. При этом под «человеком в ситуации образования» понимается и учитель, и ученик, и различные целесообразные их агрегации.

Однако, имея в виду, что теория образовательной среды еще недостаточно разработана, точнее, она практически отсутствует как целостное знание, изучение субъект-субъектных отношений целесообразно начать с изучения «частного», специального случая субъект-субъектных отношений между учеником и учителем — во всем многообразии их проявлений. И кстати, методологии изучения субъект-субъектных отношений принципиально различаются в зависимости от рассматриваемых субъектов: если в теории субъект-субъектных отношений **учителя и ученика** не существует методологической альтернативы «психологии человеческих взаимоотношений», изучаемых **транзакционным анализом**, то в теории субъект-субъектных отношений **ученика и образовательной среды** нет пока методологической альтернативы **артекологии**, изучающей артеприродные среды, к которым относится искусственно создаваемый человеком мир.

Поскольку же этот раздел статьи обращен к субъект-субъектным отношениям систем «ученик» и «учитель», методология моих исследований обуславливается транзакционным анализом Э.Берна.

Значение транзакционного анализа для метатеории образования

Остановлюсь на направленности моего исследования, которое вкладывается составной частью в общую теорию образования.

Исследуя проблему, вынесенную в название статьи, я рассматриваю психоанализ З. Фрейда и транзакционный анализ Э. Берна не столько как **оригинальные научные теории** (вопрос об их адекватности приходится оставить вне обсуждения на этих страницах), но, что гораздо важнее здесь для меня, как **научные подходы и направления** к изучению взаимоотношений различных образовательных субъектов.

Психоанализ Зигмунда Фрейда и транзакционный анализ Эрика Берна, будучи глубоко взаимосвязанными, подвергались и продолжают подвергаться не менее «взаимосвязанному» массивированному критическому анализу, более того, откровенной и жестокой критике — с позиций философии, комплексных знаний о человеке (человековедения), социологии, абстрактно-идеологических позиций, морали, нейропсихологии, биофизики и, конечно, самой психологии.

При этом как-то не замечается, что такая уничижительная и многоплановая критика все больше выполняет роль софитов, умножающихся по численности и мощности, в лучах которых высвечивается возрастающий интерес и общенаучная значимость психоанализа и транзакционного анализа. А объяснить это можно двумя обстоятельствами. Во-первых, — россыпями драгоценных идей, представленных в теориях З. Фрейда и Э. Берна, которые долго

еще будут питать науки, даже далекие от психологии. К таким наукам нельзя не отнести теорию обучения, воспитания и развития. Во-вторых, наличием **высоких оценок** «сумасшедших» научных идей, которые давались классиками науки и одна из которых (по Менделееву) вынесена в эпиграф к этой статье: «Лучше держаться такой гипотезы (а тем более — научной идеи, модели — дополню от себя — З.Т.), которая со временем может оказаться неверной, чем никакой».

Упреждающую значимость научных идей (именно идей!) точно описал В.Г. Белинский, настаивавший на том, что «в науке должно искать идеи. Нет идей, нет и науки! Знание фактов только потому и драгоценно, что в фактах скрываются идеи: факты без идей — сор для головы и памяти».

К сожалению, как отметил Н.Ф.Реймерс, современные публикации по проблемам теории образования чаще всего обращаются именно и прежде всего к фактам, но не к идеям. Это обстоятельство многократно увеличивает общее количество «научных» публикаций, снижает их научную значимость, засоряет науку, дискредитирует ее. Наглядным примером таких публикаций являются участвовавшие в последние годы научные сборники, в которых рядом с серьезными научными работами публикуются беспомощные материалы студентов — даже младших курсов.

В этой своей работе я обращаюсь к идеям (прежде всего к идеям!) Эрика Берна, ибо они не просто кажутся мне продуктивными, но, более того, я убедилась через разработку конкретных образовательных проблем, что **транзакционный анализ может оказать неоценимую услугу теории образования**, так как богатые оригинальными мыслями работы Э. Берна дают надежный шанс для изучения ряда «неподдающихся» или труднорешаемых вопросов теории и практики образования. Ведь методы транзакционного анализа позволяют **исследовать скрытый смысл межличностных взаимоотношений**, мотивы действий, эффективные коммуникации, групповую психологию, коррекцию человеческих общений. Все это, само по себе, архиважно для теории и практики образования.

Концепция Э. Берна, которая напрямую вроде бы и не касается образования, является своеобразной прикладной философией жизни, применяемой для анализа разных жизненных ситуаций, в том числе, для углубленного самоанализа конфликтов в коллективе, перестройки жизненной программы — в направлении к ее рационализации. Тем самым концепция транзакционного анализа Э. Берна может быть обращена ко всем названным аспектам, которые проявляются в специфических условиях образования.

Прикладная философия Э.Берна гомологично индуцирует соответствующую философию образования, формируемого на основе современных комплексных знаний о человеке. Это позволяет реализовать глубокую идею К.Д. Ушинского о том, что только знания о человеке «во всех отношениях» дают возможность воспитывать его тоже «во всех отношениях».

Трансакционный анализ как методология изучения субъект - субъектных отношений

В качестве основной цели концепция трансакционного анализа имеет формирование доброжелательной, честной, искренней личности — честной и перед собой, и перед другими людьми: в этом проявляется высокий гуманистический, моральный пафос теории Э. Берна. Кстати, вот это самое «перед собой и перед другими» или «к себе, как к другим» лежит (в качестве основополагающего принципа) в основе субъект-субъектных отношений — в отличие от традиционных для образования субъект-объектных отношений.

Уже в силу своего высокого и глубокого гуманистического пафоса теория Э. Берна не может быть вредной, потому что (как подмечают Л.Г. Ионин и М.С. Мацковский) она является одним из способов ближе подойти к решению «вечных проблем» и «последних вопросов», по которым современная психология, валеология и теория образования «дают нам слишком мало».

Именно поэтому, наверное, все чаще звучат призывы не отвергать трансакционный анализ, но разработать его, «внося поправки», «изменяя при необходимости саму систему координат», развивая идеи Э. Берна в различных областях науки, изучающих человеческую деятельность.

Этому призыву и постараюсь я следовать, проецируя трансакционный анализ на область образования.

Проблемы субъект-субъектных отношений я изучаю в их глубокой взаимосвязи с проблемами формирования природосообразных педагогических процессов и здоровьесберегающих образовательных систем, ибо, как показывают исследования, характер взаимоотношений учителя и ученика, воспитателя и воспитуемого определяют на 25-35 % природосообразность и здоровьесбережение образования. Более того, через отношения учителя и ученика индуцируется у последнего ряд симптоматических проявлений, аналогичных заболеваниям учителя.

Ну, а теперь о моем личном отношении к неоднозначным оценкам трудов и личностей З. Фрейда и Э. Берна.

Вспомним о незыблемом и общепризнанном в науке принципе «дополнительности» Н. Бора, который утверждает: для адекватной научной характеристики, описания, моделирования, научной теории целостного явления необходимо использовать взаимоисключающие «дополнительные» теории.

Именно поэтому меня не смущают неадекватные оценки трудов З. Фрейда и Э. Берна: в своих научных поисках я настраиваюсь на конструктивную праксиологическую и аксиологическую толерантность, терпимость к различным точкам зрения на одну и ту же проблему, на различные подходы и методологии их решения.

Вот почему одной из задач этой моей работы является призыв к читателям-коллегам следовать принципу «дополнительности» Н. Бора — было бы что «дополнять». В этом идейном аспекте — существо любого научного поиска.

Сама история науки дает немало примеров, когда научные теории, «отвергнутые фактами» и потому, казалось бы, навсегда похороненные, воскре-

сали и занимали ведущее положение в науке. Так случилось с гелиоцентризмом пифагорейской школы, который возродился спустя почти 2000 лет трудами Н.Коперника. Такова история антропологического космизма, осознанного древнегреческими философами и возрождаемого в нынешнем веке. Наконец, можно вспомнить еще и об открытии Г.Менделем реально существующего гена, которое было переоткрыто спустя 50 лет и т.д. и т.п.

Однако, как замечают Л.Г.Ионин и М.С.Мацковский, «недалеко бы ушло наше познание человека и мира, если бы главной нормой суждения в науке стала нетерпимость — нетерпимость к ошибкам, альтернативным мнениям, к отличающейся от общепризнанной форме изложения материала».

Общие выводы

Обучение рациональным коммуникациям предполагает овладение следующими навыками:

1. Уметь (Агенту и Респонденту) **оценивать направленность упорядочения** компонент личности партнера по коммуникации, или, как минимум, находить наиболее активную среди этих компонент — в конкретной ситуации.

2. Уметь (Респонденту) **оценивать адресность стимулирующих транзакций** Агента, ориентированную на определенный компонент его личности.

3. Уметь (Агенту и Респонденту) **использовать** внутренние транзакции для исключения пересечений внешних транзакций.

4. Уметь (Респонденту) выбирать ту компоненту личности Агента, адресная реактивная транзакция к которой исключает коммуникационный конфликт.

Система приведенных рекомендаций позволяет реализовать устойчивые бесконфликтные коммуникации — вообще и устойчивые субъект-субъектные отношения в процессе образования — в частности.

ГЛАВА 5

ГОМОЛОГИЯ ФИЛОГЕНЕЗА И ОНТОГЕНЕЗА ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ – В АСПЕКТЕ МЕТАТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

... С языком, с человеческим словом, с речью, безнаказанно шутить нельзя, словесная речь человека – это видимая, осязаемая связь, союзное звено между телом и духом....

В.И. Даль

Если процессы обучения, воспитания и целенаправленного развития личности должны быть **природосообразными** (по причине природосообразности образования в целом), то полная и непротиворечивая система соответствующих принципов и законов может черпаться из следующих источников: во-первых, из-за наблюдений за процессами научения, происходящих в природе, а также объектами этих процессов, и безусловных аналитических обобщений этих наблюдений; во-вторых, на основе научных исследований комплексных состояний человека в различных ситуациях, процессах и структурах научения (и это, наверное, самое трудное, потому что названное явление является комплексным, недостаточно изученным и ресурсно слабо обеспеченным), и наконец, в-третьих, игнорирование и неиспользование исторического опыта формирования природосообразного процесса становления речи и счета уводит человека от оптимизации и природосообразности реального обучения, воспитания и целенаправленного развития отдельного ученика и всего молодого поколения.

В самом деле, если устная речь человека развивалась на протяжении трех миллионов лет, а письменная – около шести тысяч лет, то пропорция между соответствующими временными промежутками должна быть 500:1.

А ведь есть еще закон о гомологической сущностной взаимосвязи исторического (филогенетического) и индивидуального (онтогенетического) познания человека. Однако нет никаких оснований полагать, что изучение устной и письменной речи подрастающего человека подчиняется исторически обусловленному закону гомологии устной и письменной речи. Более того, приступая в первом классе к овладению письменной речью, ученик, как правило, не умеет ни слушать, ни слышать, ни испытывать вкус устной речи, а уж тем более он не

чувствует яркой образности и красоты его, глубокого смысла, точного значения, возможностей для уникального творчества пользователя его, а также хранения, обработки и передачи все возрастающих объемов информации.

И вот, не овладев даже азами всех этих знаний и навыков, обусловленных постижением устной речью, ученику уже на начальном этапе обучения предлагают другую область – письменную речь, которая действительно является принципиально другой и потому не может быть усвоена без достаточного овладения устной речью. Тем самым младший школьник изначально обрекается на неуспех в усвоении родного (да и иностранного) языка, а значит на неприродосообразное образование, чреватое переходом к здоровьезатратности образования.

Есть прямой смысл изучить эту проблему – тем более в связи с более общей темой метатеории образования.

Этому и посвящена настоящая глава.

Взаимосвязанные проблемы благополучия человека и окружающей его среды рассматриваются в этой главе в аспекте языковой культуры, которая является одной из важнейших составляющих общей культуры человека и человечества в этнических особенностях ее, обусловленных в значительной степени культурой самой природы (по Д.С. Лихачеву).

Поскольку исторический опыт человека обобщается в словесной форме, усвоение языка как объективной системы речевого общения позволяет подрастающему человеку приобщаться к человеческой культуре. А ведь именно погружение в развивающуюся культурную среду является основным фактором исторического и индивидуального развития человека. Первостепенное значение играет при этом язык и речь, на основе которых происходит не только психическое развитие подрастающего человека и становление его мыслительно-деятельностной активности, но, более того, формирование отношений человека с окружающим миром, а следовательно, становление личности в единстве и целостности ее физической, духовной и социальной сущности. При этом развитие основных психологических функций человека, в контексте которых рассматривается речь, – восприятия, мышления, памяти, внимания, воображения и, конечно, самого языка – происходит на основе глубоких **межфункциональных взаимосвязей**. Психологические функции, во-первых, претерпевают заметные возрастные изменения, во-вторых, находятся под воздействием таких **личностных образований**, как мотивация, самооценка, уровень притязаний, ценностные ориентации, мировоззрение и т.д., и, в-третьих, все-таки язык и речь, во всем многообразии их функциональных проявлений, играют весьма значительную полифункциональную роль в развитии основных психических функций личности.

Еще в библейские времена слово соотносилось с жизнью, плотью, благодатью и истиной. Однако благо-**дать**, ниспосланную человеку, нужно сначала познать и возжелать, а потом уже и уметь получить во имя реального достижения благо-**получия**.

Объективное состояние и субъективное чувство полного благополучия (физического, духовного и социального) современная наука называет здоровьем человека. При том что именно **слово осязаемо связывает** (по

В. Далю) физическое, духовное и социальное благополучие в интегрированную целостность, которая и есть здоровье.

Так что в современном понимании здоровья сошлись библейская благодать и современное благополучие, осязаемые посредством языка в виде целостной системы различных видов благополучия человека.

Вряд ли найдется на Руси человек, душу которого не разбередят проникновенные слова С.Г. Кара-Мурзы: «Для России переход к <...> новому для нее типу власти означал бы смену культуры, мышления, языка... Принять новый тип власти над человеком или строить защиту от манипуляций – вопрос выбора исторической судьбы. А может быть, и вопрос существования русского народа» [31, с. 234].

И все-таки свершилось: Россия перешла (теперь уже, как стало понятно, перешла безвозвратно) к новому для нее типу власти. И что же из этого следует? Под угрозой существования оказались «вдруг» и российская культура, и русский язык, и российский менталитет, и сам русский народ, имеющий более чем тысячелетнюю историю, которая не однажды испытывала русичей самыми суровыми жизненными трудностями и невзгодами.

В контексте происходящих теперь в России масштабных потрясений актуально и злободневно звучат слова Владимира Даля в «Напутном слове» к «Толковому словарю великорусского языка», сказанные им почти 150 лет назад: «Пусть же всяк своим умом рассудит, что из этого выйдет: <...> отстав от одного берега и не пристав к другому, мы убьем и погубим последние нравственные силы в этой упорной борьбе... и вечно будем тянуться за чужим, потому что у нас не станет ничего своего, ни даже своей самостоятельной речи, своего родного слова» [24, с. II].

Погружение в масштабную и многогранную проблему уязвимости русской культуры, русского сознания, русского этноса мы рассматриваем через упреждающее сужение названной проблемы до максимально конкретной языковой предметности, которую соотносим со следующим смысловым рядом: язык и этническая идентификация, язык и национальная безопасность, язык и здоровье человека, здоровье окружающей среды и общества.

5.1. Язык – как фактор познавательного и личностного благополучия обучаемого

*В начале было Слово...
Все через Него начало быть,
И без Него ничто не начало быть...
В Нем была жизнь, и жизнь
была свет человеков...
И Слово стало плотью и обитало с
нами, полное благодати и истины...*

Евангелие от Иоанна. Гл. 1

Оздоровительный потенциал языка и речи можно оценивать, формировать и развивать только на основе эффективной реализации функций – тра-

диционных и, возможно, новационных, выполняющих или могущих выполнять язык и речь.

Для характеристики предметности исследований по теме, обозначенной в названии параграфа, покажем, прежде всего, что пересечение познавательно-деятельностных областей «язык» и «здоровье» не является пустым множеством. Содержательное наполнение пересечения позволяет определить межпредметную методологию исследований.

Различные оценки языковых способностей и языкового поведения отдельного человека и народа обуславливаются прежде всего различным смыслом, который вкладывают разные исследователи в базовое понятие «язык». Впрочем, это замечание можно отнести в равной степени и к другому базовому для нашего исследования понятию – «здоровье» и к производным от него понятиям «оздоровление», «оздоровительные потребности», «оздоровительный потенциал».

Неоднозначное, различное, а порой и диссипативное понимание языка склоняет одних исследователей к мнению, что **язык** – это **уникальное свойство** человека, а других, среди которых нобелевский лауреат зоопсихолог К. Фриш, к тому, что языком (**специфическим** языком) владеют и многие животные. Именно в связи с этим получили широкое распространение понятия «язык животных», «язык медоносной пчелы» и другие им подобные. А нобелевскую премию К. Фриш получил в 1973 году за открытие у пчел «системы языка». При этом под языком он понимает так называемое «дистанционное поведение», т.е. способность к передаче информации абстрактного характера, проявляющуюся далеко не у всех представителей животного мира; и тем не менее **язык не является исключительной привилегией людей и уникальным свойством человека и только человека.**

Использование языка есть высшая форма психической деятельности, присущей многим видам животных, которым, как выяснилось, доступны такие мыслительные операции, как абстрагирование, категоризация, экстраполяция и даже нечто подобное мыслительному перемещению в пространстве и времени [64].

В связи с последними открытиями в области зоопсихологии, этологии и языка основную проблему, как нам представляется, нужно видеть вовсе не в том, чтобы сужать или расширять понятие языка, принимать или отрицать наличие его у животных, но прежде всего в том, чтобы понять то **общее и то специфическое**, что присуще языковому общению человека и животных, стоящих на разных уровнях эволюционного развития, – при несомненной сложности и изощренности языка человека – в сравнении с языком животных. Важно, что глубинные свойства языка и процесса усвоения его подрастающим человеком, а также роль языка как фактора духовного благополучия, могут быть поняты лишь в сравнительном аспекте – с позиций зоопсихологии, этологии и антропологии: тенденция определять язык как исключительную привилегию *Homo sapiens* заранее привносит в исследования некоторые предубеждения.

Определений языка так много, что только их перечислению, как отмечает Ж.И. Резникова [64, с. 79], посвящена вся первая глава книги известного американского психолингвиста Н. Хомски «Язык и сознание».

Дать понятие языка на основе его объективных проявлений очень нелегко, поскольку он характеризуется большим числом необходимых признаков.

Американский лингвист Ч. Хоккет, как отмечает та же Ж.И. Резникова [64, с. 81], предложил изучать ключевые свойства человеческого языка в сравнении с языковыми возможностями животных различных систематических групп.

Используемое нами понятие языка мы предпочли другим, руководствуясь не субъективными оценками типа «более – менее» или «лучше – хуже», но его адекватностью современным представлениям о здоровье в связи с рассматриваемой проблемой язык – оздоровление.

Язык имеет две **формы существования**: язык как **средство коммуникации** общества, т.е. собственно язык, и язык как **речь индивидуума** [2, с. 181]. При том что язык как система имеет характер своеобразного кода, а речь является средством реализации этого кода.

Язык как система есть многомерное образование, дифференцируемое по видам проявления (устный и письменный язык), социальной предназначимости (литературный язык, социальные диалекты и др.), эстетической направленности (поэтический язык, специально-профессиональный язык), а также по конкретным задачам общения (в нашем случае такими задачами являются оздоровление человека, окружающей среды, образа жизни, образования).

Язык как речь, как форма речевой деятельности проявляется еще и в форме социальной активности человека. Тем самым функции языка социально обусловлены, так как большинство видов человеческой деятельности просто немислимы без речевых актов, и, более того, именно при участии языка происходит организация труда и многих видов общественной жизни людей.

«Язык возникает лишь из потребности, из настоятельной необходимости общения с другими людьми» [55, с. 117]. Эта идея классиков философии соотносится с процессом антропогенеза, историческим развитием онтогенетических потребностей в формировании и развитии индивидуальной речи.

Если исходить из того, что оздоровление как процесс **прибавления** здоровья является специфическим видом индивидуальной и общественной деятельности, то язык как речевая деятельность, обуславливающая другие виды человеческой деятельности, не может не играть заметной, а может быть, и определяющей роли в понимании сущности здоровья и оздоровления, а также в реализации эффективных оздоровительных систем.

Обратимся теперь к самому распространенному, но не самому современному понятию здоровья, обсуждение достоинств и недостатков которого позволит четко описать предметное поле исследований на пересечении областей «язык» и «здоровье». Это понятие приводится в документах ВОЗ, датируемых 1948 годом, и, к сожалению, чаще всего неадекватно переводится на русский язык. Тем самым создаются предпосылки для непонимания и да-

же противостояния друг другу различных исследователей и практиков оздоровления и здравоохранения.

Названное определение здоровья дается чаще всего в следующем виде: **здоровье** – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. Это определение имеет целый ряд серьезных недостатков, в связи с чем в Большой Советской Энциклопедии оно называется «...спорным, т.к. социальная полноценность человека не всегда совпадает с его биологическим состоянием».

В других переводах этого определения вместо слов «здоровье – это состояние полного...» приводятся слова «здоровье – это **объективное состояние** полного...» или даже «здоровье – это **объективное состояние и субъективное самочувствие...**» (выделено нами. – З.Т., Б.К.). Вот это субъективное начало нередко и не учитывается ни теоретиками, ни практиками оздоровления.

Более того, широко используемые квазипонятия «физическое здоровье», «духовное здоровье», «социальное здоровье» являются просто некорректными, ибо, как следует из определения ВОЗ, здоровье обуславливается системой из трех видов благополучия, а характеристические свойства системы и ее подсистем (разных видов благополучия) не могут совпадать по определению.

В научно-прикладных исследованиях системное понимание здоровья обуславливается объективными и субъективными основаниями здоровья; это тем более важно, что решение комплексной, системной проблемы оздоровления предполагает адекватные системные методы и даже системные методологии, комплексная специфика которых определяется принципиально различной природой объективных и субъективных составляющих здоровья и оздоровления.

И теория и практика здоровья, оздоровления обращаются чаще и прежде всего к физической и социальной составляющей здоровья и сравнительно редко – к его духовной составляющей. При том что «духовная» означает связанность с внутренним, нравственным миром, который противопоставляется телесному миру, физической сущности человека. А в основе нравственной сущности человека лежат обычаи, нравы, поведение, которые являются нормативной основой регуляции деятельности человека в обществе, особой формой общественного сознания и видом общественных отношений.

Видимое, осязаемое **согласование, взаимосвязь телесного, духовного и социального** проявляются с помощью человеческой речи: здесь мы еще раз обратимся к одному из эпитафов, приведенных к этой главе, – «...словесная речь человека – это видимая, осязаемая связь, союзное звено между телом и духом» (В. Даль).

Обычаи, нравы, поведение как нравственная основа деятельности человека и общества развиваются вместе с развитием этноса. Язык же развивается на основе коэволюции человека и культуры.

Язык как явление культуры выполняет системообразующую роль для физической, духовной и социальной составляющей здоровья человека. Язык как одно из средств приобщения человека к культуре явля-

ется, таким образом, определяющим фактором становления, развития человека и в историческом и в индивидуально-личностном аспекте. Именно поэтому язык рассматривается как важный фактор личной и национальной безопасности [46]. При том что современные высокотехнологизированные средства воздействия словом проникают в каждый дом и человек не может укрыться от них. Такие воздействия словом на индивидуальное и общественное сознание характеризуются как изоощренные методы информационных и психических диверсий [31; 46].

Что можно сделать позитивно-конструктивного в условиях, описанных выше? Как защищаться и защищать от разрушительного воздействия слова и, более того, как сделать его здоровьесозидательным фактором? Каковы средства индивидуальной и общественной защиты здоровья и его развития – безмолвствовать и смириться, противостоять, сопротивляться?.. Но как?

Названные вопросы как бы дробят общую проблему формирования, развития и сохранения здоровья и производные проблемы взаимодействия языка и здоровья, образования и здоровья на ряд частных конкретных проблем, каждая из которых имеет свой предмет и свою методологию исследований. В этом ряду и в контексте темы нашего исследования особую актуальность приобретают следующие конкретные проблемы:

- **сугубо психологическая проблема языка** как фактора оздоровления, которая описывается тезисом «слово лечит, но слово же и калечит» и которая реально проявляется в звуковых речевых воздействиях на человека и его реакциях на эти воздействия. При том что особенности онтогенетического развития речи таят в себе (по Л.С. Выготскому) разгадки многих тайн индивидуальной человеческой психики: ведь **люди** (как и некоторые животные) **осваивают язык в течение специфического чувствительного периода развития;**

- **генетическая проблема языка** (причем генетическая не в смысле генетики, а в смысле генезиса) обуславливается не понятой до конца природой гомологии филогенетического (исторического) развития языка и индивидуального, онтогенетического развития речи на фоне общей морфологической гомологии филогенеза и онтогенеза.

Актуализируется же эта проблема тем, что филогенетическая стадийность развития человеческого языка гомологически индуцирует онтогенетическую этапность развития речи. Несоблюдение гомологической индукции приводит к неприродосообразному развитию подрастающего человека, крайним проявлением которого является феномен Маугли;

- **средовая проблема языка** (точнее, образовательно-средовая) проявляется в том, что природосообразное развитие подрастающего человека (в частности, природосообразное развитие его речи) может быть реализовано только на основе коадаптации подрастающего человека (обучаемого) и окружающей (в частности, образовательной) среды. Собственно, феномен коадаптации и обеспечивает оптимальную программу онтогенетического развития, гомологичного филогенетическому развитию.

Язык как знаковая система, творимая народом, служит (по Л.С. Выготскому) посредником между, с одной стороны, **объективным ми-**

ром, явления которого обозначаются знаками из этой системы, и, с другой стороны, **субъектом-личностью**, которая оперирует этими знаками. Если же при этом иметь в виду, что здоровье человека проявляется в виде специфических отношений (называемых гомеостазом) между эндосредой человека и его экзосредой, то незаменимая роль языка как знаковой подсистемы полной системы названных отношений становится безусловной;

- **проблема родного языка как фактора эффективной интеграции** телесной, духовной и социальной составляющей здоровья человека;

- **проблема народного языка как оберега** национальной духовности, нравственности, а следовательно, и духовной основы здоровья этноса: народный язык как составляющая национальной культуры и духовная основа здоровья человека, общества и оздоровления окружающей среды;

- **проблема коммуникативно-информационной роли языка** в формировании, сохранении и развитии здоровья и здорового образа жизни.

Впрочем, если даже обращаться к специальным, глубинным свойствам языка, значимость роли его в оздоровлении человека, образа жизни и окружающей среды обуславливается уже тем, что язык является мощным фактором **воздействия** на человека и **реакции** его на эти воздействия. Более того, как подмечал Л.С. Выготский, разгадки самых интригующих тайн человека таятся не внутри его самого, его мозга и духа, но в языке и орудиях деятельности: «чтобы понять внутренние психические процессы, надо выйти за пределы организма и искать объяснения в общественных отношениях этого организма со средой» [18, с. 322].

Формирование в процессе обучения навыков речи, или индивидуальных языковых навыков, ведет, при нарушениях принципов природосообразности, к нарушениям в гомеостазе – здоровье. Тем самым такое обучение языку становится небезвредным, здоровьезатратным для подрастающего человека. На это обстоятельство указывают в своих работах А. Кушнир [46] и З.И. Тюмасева [108].

Потенциальная **оздоровительная функция языка** проявляется прежде всего в том, что процесс овладения языком становится, во первых, одним из факторов гомологии филогенеза и онтогенеза и, во-вторых, одним из факторов коадаптации человека, культуры и окружающей среды.

К сожалению, российское традиционное общее образование не основывается на филогенетически оправданном и онтогенетически обусловленном поэтапном и последовательном овладении устной и письменной речью. Похоже, болезнь эта хроническая: еще В. Даль в «Напутном слове» отмечал дисгармонию в самом развитии устного и письменного русского языка, а следовательно, и в обучении устной и письменной речи: «Язык этот силен, свеж, богат, краток и ясен, тогда как письменный язык наш видимо пошлеет, превращаясь в какую-то пресную размазню...» [24, с. II].

Остановимся на причинах этого негативного явления в аспекте обучения языку.

Поскольку происхождение языка является проблемой нелингвистической [2], возникает вопрос: а «происхождение» индивидуальной речи (в процессе неформально-формального образования) – это лингвистическая пробле-

ма или нет? Ответ на этот вопрос приобретает принципиальное значение при формировании методологии решения проблем взаимоотношений языка и культуры, языка и здоровья.

С философской точки зрения происхождение любых явлений должно изучаться той же наукой, которая изучает сами эти явления: ведь в мире все изменчиво и подвижно; и научное знание только в той мере способно отразить это вечное движение, в какой оно будет вдумываться в генезис изучаемых явлений. Так ставит вопрос философская диалектика. Язык же, как средство человеческого общения, мышления и выражения, вроде бы не должен составлять исключение из этого общего правила. Однако язык как предмет научного исследования имеет огромную сущностную специфику, которая ставит его вне общего правила. Дело здесь в том, что нет конкретной науки, а следовательно, и конкретной методологии изучения языка, которой была бы доступна комплексная проблема происхождения языка, его развития и усвоения. В самом деле, во **внешних проявлениях** язык представляет собой результат технической работы наших голосовых органов и при этом обслуживает все сферы социальной жизни. Тем самым **формы реализации речи биологичны, но функции языка – социальные**. Именно поэтому язык, речь нельзя безоговорочно отнести ни к кругу биологических, ни к кругу социальных явлений: он входит в обе области разными гранями, оставаясь особым явлением, которое изучается с разных сторон различными специальными методами самых разных наук.

В нашем случае, когда рассматривается проблема язык – здоровье или речь – оздоровление, в предметном поле исследования находятся (должны находиться) следующие явления:

- органы речи, воспроизводящие звук, без которых не было бы никакой языковой коммуникации;
- органы слуха, воспринимающие речь;
- органы мысли в виде развитого мозга;
- антропологические аспекты структуры и динамики мозга;
- функции мозга, исследуемые нейрофизиологией и биофизикой.

Названные аспекты выводят изучение языка из поля собственно классической лингвистики и вводят его в комплексную область экстралингвистики [2].

Язык возникал по мере того, как развивался в процессе филогенеза человеческий мозг и создавалось человеческое общество. Человеческая речь возникает в процессе онтогенеза вместе с последовательным, этапным развитием человека. Но предшествующая появлению человеческой речи звуковая сигнализация, на почве которой возникает речь, – это явление, широко распространенное в живой природе вообще и играющее огромную роль в развитии животного мира на всех этапах его эволюции. Именно этим обстоятельством обуславливается здоровьесозидательный потенциал звуковой среды вообще и оздоровительный потенциал языка в частности.

Историческое развитие жизни, а следовательно и человека, происходило в среде, наполненной естественными, природными звуками, которые не могли, таким образом, не выступать в роли факторов, влияющих на эволю-

цию жизни. Становление человека происходило на фоне пения птиц, жужжания насекомых, успокаивающего шелеста листвы... Психика человека, а следовательно и духовность его, формировались в звучащем мире. Именно поэтому все формы звуков (в том числе и речь), влиявшие на человека в процессе его исторического развития, не могут не быть важными факторами природосообразного развития человека-индивидуума, а значит, факторами его здоровья, оздоровления. Оздоровительная роль языка и речи проявляется при этом не только через его коммуникативную, информационную функцию, но прежде всего через общую функцию неотъемлемого звукового фактора окружающей среды. К тому же человеческая речь, даже в ее самых простых и примитивных формах, и человеческий язык, в его общекультурной роли, возникли и развивались как принципиально новые природные явления, несводимые, даже ретроспективно, к бедной звуками и смыслом **коммуникативной вокализации** животных, и в том числе человекообразных обезьян.

Природосообразное, а значит, здоровьесберегающее и здоровьеразвивающее становление подрастающего человека предопределяется достаточно детерминированным онтогенетическим алгоритмом, который, в свою очередь, обуславливается определенным **алгоритмом филогенетического развития человека**. В этот онтогенетический алгоритм вкладывается и онтогенетическая последовательность развития речи у отдельного индивидуума, которая обуславливается следующими факторами:

- Поскольку язык, речь не являются суммой безусловно-рефлекторных актов, предопределенных наследственно, только **родившийся ребенок не владеет какими-то начатками речевых функций**: они **последовательно формируются и развиваются** в процессе индивидуального развития под влиянием социума.

- Индивидуальное **сознание приобретает языковые возможности самовыражения и речевые функции**, начиная, как правило, с одного года жизни. В этом тезисе отображены традиционные представления. Однако, как показала С.Н. Шпильрейн, существуют **два вида речи – аутическая**, не предназначенная для коммуникации, и **социальная**. При том что аутическая речь первична, а социальная речь развивается на ее основе. Поскольку же в основе владения речью и языком лежит длительный процесс онтогенетического развития психологических особенностей личности и взаимодействия ее с окружающим обществом, то каждый из видов речи (аутический и социальный) обуславливается формированием у индивидуума **определенной речевой функции**, приуроченной к развитию **определенной мозговой структуры**, которая активно формируется и развивается в определенный период раннего детства. Причем **развитие речи и соответствующей структуры мозга** происходит параллельно, в режиме коэволюции. Это подтверждают многочисленные природные эксперименты над утерянными детьми, которых воспитывали животные, или случаи воспитания детей в полном одиночестве, без речевого контакта с другими людьми. Возвращенные в общество, такие дети так и не научаются по-настоящему говорить и воспринимать чужую речь.

- Речь во всех ее проявлениях изначально и упреждающе выступает в роли важнейшего фактора физического, духовного и социального человеческого благополучия, т.е. здоровья. Более того, адекватное оздоровительное воздействие языка приобретает особую, чрезвычайную значимость с самого рождения человека: сначала в виде благоприятного звукового воздействия, а затем в процессе формирования аутической речи. И это еще до первого года жизни человека, когда он начинает осваивать коммуникативную речь.

- Способствуя поэтапному, последовательному природосообразному развитию мозга, язык, речь имеют следующие характерные проявления: в возрасте до года развивается аутическая речь; примерно с года ребенок начинает произносить первые слова; последующие два года уходят на то, чтобы научиться объединять эти слова во фразы и овладевать языковыми правилами-законами фразовой композиции в том виде, в каком они передаются ребенку окружающей его общественной средой. В это время ребенок воспринимает, запоминает, верит полностью сложившимся нормам, воспроизводит выученное, но еще не размышляет над законами языка. Но в три-пять лет (как пишет К.И. Чуковский в книге «От двух до пяти») дети становятся гениальными филологами: овладев начатками и готовыми правилами речи, ребенок начинает экспериментировать, безудержно фантазировать со словами и языковыми конструкциями, не останавливаясь перед бессмыслицей, лишь бы она оправдывалась глубинными структурами языка. Ребенок выступает в роли смелого первопроходца новых языковых путей, независимого реформатора языка. Этот период продолжается иногда до шести-семи лет. После этого, овладев нормой и поэкспериментировав с отклонениями от нее, т.е. овладев выразительностью языка, ребенок начинает говорить «как взрослый», и дальнейшее языковое развитие выражается уже только в количественном росте – расширении понятийной сферы и сопутствующем ему расширении лексики и т.д. Этот количественный рост продолжается всю жизнь.

- Природа (через процесс исторического развития человека) дала человеку удлиненный период детства, биологического и полового созревания, увеличила время, в течение которого человеку необходим материнский уход. Эти факторы становятся предпосылкой податливости, адаптивности поведения как основы обучения, воспитания и развития человека.

Язык, сопрягаясь в своем развитии с последовательным развитием мозговых структур, участвует в формировании личностных сфер чувств, коммуникации, поведения, передачи информации, сознания и мышления и тем самым выделяет человека в мире животных: человек (в филогенезе и онтогенезе) формируется вместе с человеческой речью.

5.2. Об онтогенетической взаимосвязи языка, мышления и сознания

Говоря публично не обращайтесь ни к слуху, ник уму слушателей, а говорите так, чтобы они, слушая Вас, не слышали Ваших слов, а видели Ваш предмет и чувствовали Ваш момент. Воображение и сердце слушателей без Вас и лучше Вас следят за умом.

В. Ключевский

Язык как система знаков имеет целый ряд предназначений, среди которых отметим способность **выражать** всю совокупность знаний и представлений человека о мире. Язык есть в одно и то же время и **условие** и **продукт** человеческой культуры, в процессе овладения которой и развивая которую, собственно, и формируется человек.

Если понимать под **мышлением** процесс **отражения** объективной действительности, то необходимо изначально признать глубокую и непосредственную взаимосвязь мышления и языка: невозможно выразить то, что упреждающе не отображено в психике.

Поскольку же **сознание** – это способность идеального (в противоположности и единстве с материальным) **воспроизведения** действительности, то оно естественным образом встраивается в онтологический ряд взаимосвязанных, взаимообусловленных явлений – мышление ↔ сознание ↔ язык. Эти три вида психической деятельности проявляются в двух формах: индивидуальной (личностной) и общественной (социальной), которые формируются в процессе, соответственно, онтогенеза и филогенеза в их гомологической взаимосвязи.

Здесь важно подчеркнуть, что мышление может осуществляться не только на базе языка (хотя наибольшее распространение получила именно языковая основа мышления) и в абстрактно-логической сфере, но и на основе чувственного познания, в пределах которого оно осуществляется материалом образов, памяти и воображения, – на основе восприятий, ощущений и представлений. Примером может служить далеко не всегда словесная форма мышления музыкантов, художников и даже, как это ни покажется странным, математиков и шахматистов.

Более того, начальные этапы формирования языка и речи (так называемая **интенция**^{*)}) тесно связаны с различными невербальными (несловесными) формами мышления. Поскольку же язык тесно связан с психической сферой человека, а выражение мыслей не является его единственным назначением, он не тождественен мышлению.

^{*)} Интенция (от латинского *intentio* – стремление) – намерение, цель, направление или направленность сознания, воли, отчасти также и чувств на какой-либо предмет. Интенциональность – предметность всякого акта сознания, при том что предмет интенции может быть не только реальным и единичным, но и воображаемым и «всеобщим».

Природа, характер мышления меняются в процессе исторического развития человека (Л. Леви-Брюль). Исследования, выполненные В. Келер, Р. Йерко и Н.Н. Ладыгиной-Котс, показали, что у высших животных существуют процессы поведения, сходные с человеческим мышлением и названные практическим интеллектом или, по И.П. Павлову, ручным мышлением. Именно эти зоопсихологические исследования не только углубили понимание генетических корней мышления, но дали толчок изучению мышления, протекающего **в форме внешнего действия** с объектами (наглядно-действенное мышление, технический интеллект). Тем самым было разрушено традиционное, устаревшее представление о мышлении только как **внутреннем, словесно-логическом процессе**, что привело к признанию существования у человека различных форм **высокоразвитого мышления в виде внешних действий в сложных предметных ситуациях**, операций с наглядными схемами, макетами конструкций и т.д. Эти формы теснейшим образом переплетаются между собой и переходят друг в друга. **Логика мышления** (как процесса отражения объективной действительности) **порождается самой логикой окружающего предметного мира**, а язык организует определенным образом знания человека об объективном мире, расчленяет и закрепляет их в человеческом сознании: словесная, языковая форма закрепления предметных действий создает условия, благодаря которым отдельные звенья внешнепредметной познавательной деятельности могут выполняться уже только во **внутриречевом** плане, в плане сознания, что позволяет получать знания о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты человеком.

Объективный мир, воздействуя на человека, отражаясь в его психике, воспроизводится затем в идеальном виде, проявляясь в избирательности и целенаправленности восприятия, в абстрагирующей деятельности мысли, в актах фантазии, продуктивного воображения, связанного с созданием новых идей и идеалов, в управлении практической деятельностью, в том числе и поведением личности, ее способностью отдавать отчет в том, что происходит как в окружающем, так и в своем собственном духовном мире. Предметом сознания становится не только внешний мир, но и сам субъект – носитель сознания; тем самым одним из существенных моментов сознания становится самосознание.

Взаимосвязь процессов поэтапного формирования умственных действий и речи глубоко представил в докторской диссертации один из классиков отечественной психологии П.Я. Гальперин.

Согласно разработанной им теории умственное развитие есть результат **переноса внешних материальных действий** в план восприятий, представлений и понятий. Этот процесс осуществляется через ряд этапов, на каждом из которых происходит **новое воспроизведение** действия и его **системные преобразования**. Изменения действий по уровням составляют основу движения по этапам.

На **первом этапе** формируется **мотивационная основа** умственных действий.

На **втором этапе** формируется **ориентировочная основа** в виде системы, от особенностей которой зависит качество формируемого умственного действия.

На **третьем этапе** последовательно отрабатывается **умственное действие**: сначала в материальной (или материализованной) форме, а затем в громкоречевой форме, когда ребенок повторяет вслух содержание ориентировочной схемы.

Четвертый этап характеризуется тем, что при совершении умственных действий постепенно **исчезает внешняя сторона речи** – умственное действие осуществляется во «внешней речи про себя».

На **пятом этапе** речевой процесс уходит из сознания – умственное действие выполняется во «внутренней речи».

Важно при этом подчеркнуть, что (как показал в исследованиях отечественный классик психологии А.Р. Лурия) гомология исторического и онтогенетического развития человека имеет двойственную онтологическую сущность, которая проявляется во взаимоотношениях наследственных и воспитательных факторов: **соматические признаки** индивида обуславливаются в значительной степени генетически, **элементарные психические функции** (например, зрительная память) – в меньшей степени генетически и в большей степени воспитательными факторами, а для формирования **высших психических процессов** (понятийное мышление, осмысление, восприятие и др.), с которыми связана непосредственно речь, решающее значение имеют условия воспитания.

Историческая необходимость возникновения и развития сознания, а также жизненный смысл его заключаются в том, чтобы дать человеку возможность адекватно **отражать существующее, предвидеть будущее** и на этой основе **осуществлять целеполагающую творческую деятельность**, направленную на преобразование мира, самого человека и общества.

Побуждением к такой деятельности является ее востребованность, которая зависит от отношения к ребенку близких, значимых людей: ребенок должен быть понимаемым и понятым, выслушанным и услышанным.

Уже на начальных этапах развития ребенка возникает потребность в поиске языка для выражения своего отношения к явлениям ближнего окружающего мира. Это могут быть сначала эмоции, движения, различные виды активности, звуки, позже – язык песни, танца, рисунка и т.д. Однако для дальнейшего развития подрастающего человека нужна уже культура, культурная среда.

Проблема языка на любом уровне развития человека – чрезвычайная проблема его воспитания.

Л.С. Выготский подчеркивал, что существует принципиальная разница между **натуральным интеллектом** как продуктом биологической эволюции и исторически сложившейся формой человеческого интеллекта, структура которого обуславливается функциональным использованием слова и языка. Именно поэтому основной механизм интеллектуального развития ребенка связан с формированием в его сознании системы словесных значений, пере-

стройка которой и характеризует направление роста его интеллектуальных возможностей.

С самых начальных этапов развития ребенка слово вмещается в детское восприятие, вычлняя отдельные элементы, преодолевая натуральную структуру сенсорного поля. Фактически ребенок воспринимает окружающий мир не только через ощущения, полученные непосредственно от природных явлений, но и через речь, обращенную к нему, и свою собственную речь.

Названные аспекты не могут не учитываться при формировании в процессе образования равновесия между внутренним и внешним миром человека, то есть его здоровья. Тем самым здоровье и оздоровление человека могут быть достижимы на основе активной деятельности сознания и его языкового воплощения.

5.3. Гомология стадийности антропогенеза и этапности онтогенеза (по развитию сознания и речи)

Формированию мышления, сознания и языка предшествовал длительный период «умственного развития животных» и, в частности, близких и дальних исторических предков современного человека. Феномен психического отражения реального мира появляется лишь на высоком уровне организации материи и связан с образованием нервной системы.

Психическая деятельность животных полностью обусловлена биологическими закономерностями и **служит приспособлению к внешней среде**. Тогда как **высшее** проявление психической деятельности в виде сознания человека **направлено на преобразование мира**: человек, в отличие от животных, выделяет свое отношение к миру и сам мир как объективную реальность.

Своеобразная психическая жизнь человека **социальна** по своему происхождению и по своей сущности.

«Становление человека связано с переходом от присвоения готовых предметов к труду. В процессе труда происходит разложение инстинктивной основы психики животных и формирование механизмов сознательной деятельности.

Сознание же могло возникнуть лишь как функция сложноорганизованного мозга, который формировался по мере усложнения структуры чувственно-предметной деятельности и социальных отношений, а также связанных с этим форм знаковой коммуникации» [55, с. 409].

С помощью орудий человек вовлекал предметы в искусственные формы взаимодействий. Применение орудий и системы речевых знаков в виде жестов и звуков, т.е. переход к опосредованной не только практической, но и символической деятельности, видоизменил всю структуру человеческой активности. Логика чувственно-предметной деятельности и воспроизводившая ее система жестов в актах коммуникации, диктуемых необходимостью совместного труда, превращались во внутренний план мыслительной деятельности. Орудием внутренней деятельности выступила система знаков, называемая языком. Благодаря языку, сознание формировалось и развивалось как

духовный продукт жизни общества, осуществлялась преемственность человеческой деятельности и общения.

Такова природа исторического становления, развития человека. На основе гомологии с этой природой должно формироваться онтогенетическое природосообразное развитие человека как личности. Это тем более актуально, что современное российское общее образование не является природосообразным, проявляя характерные признаки здоровьезатратности.

При формировании систем природосообразного, здоровьесберегающего, здоровьеразвивающего общего образования необходимо иметь в виду не только возрастную и личностную природу обучаемых, но здоровьесберегающий потенциал образовательной среды, а также гомологию филогенетической стадийности развития человека, его сознания, языка и онтогенетической этапности развития личности, ее сознания, речи. Названный вид гомологии необходимо соотносить не только с адекватностью последовательных филогенетических стадий и соответственно последовательных онтогенетических этапов развития человека, но и с пропорциональностью продолжительности соответствующих стадий и этапов.

Объективная хронология возникновения и развития членораздельной речи и языка не может не соотноситься, во-первых, с хронологической шкалой антропогенеза, во-вторых, с последовательностью стадий морфологической эволюции гоминид и, в-третьих, с последовательностью стадий развития мышления в глубокой взаимосвязи этих основных составляющих с эволюцией речи и языка. При этом важен выбор уровня хронологической детализации, с тем чтобы она была адекватна фактологии и исключала чрезмерность, излишество.

Фиксируются [2] семь стадий развития мышления: узких конкретных представлений, расширенных конкретных представлений, общих представлений и связей в пределах одного цикла действий, общих представлений и связей в пределах нескольких циклов действий, зачаточных понятий, диффузных понятий и детализированных понятий, синтагмов^{*)}. В дополнение к ним мы бы выделили еще одну, упреждающую для них стадию смысловой аффектации, ибо познание окружающего мира начинается все-таки не с представлений, а с ощущений и восприятий.

Названной филогенетической последовательности стадий развития мышления ставится в соответствие филогенетическая же последовательность стадий развития речи: голосовых сигналов, лалий (лепета) со слабо фиксированной артикуляцией, лалий с дифференцированной артикуляцией, единичных слов, дифференцированных слов, фонетически разнообразных слов и речевых синтагмов.

Предложенной нами мыслительной стадии смысловой аффектации целесообразно поставить в соответствие речевую стадию аффективной аутической речи.

Теперь обратимся к комплексной стадийности антропогенеза.

^{*)} Синтагмы – взаимосвязанные понятия.

На ранней стадии антропогенеза речь как чувственно-предметная деятельность и язык как средство общения, коммуникации человекообразных обезьян формировались либо как жизненные, органические шумы (по В.В. Бунакову), либо как аффективные звуки (по А.А. Леонтьеву), обусловленные у древних предков человека эмоциональными состояниями и несущие определенную смысловую нагрузку.

Во многих работах по антропогенезу утверждается до сих пор, что **непосредственными предшественниками рода Человек (Homo)** были **австралопитеки**, образовавшие биологический род *Australopithecus* и жившие 5,5 – 1,5 миллиона лет назад [2; 108]. Представители этого рода имели выпрямленную походку, объем мозга был значительно меньше критической границы в 750 см³, переход через которую является одним из характеристических признаков исторического перехода человека к образному мышлению и возникновению речи.

Первичный язык австралопитеков реконструировался антропологически В.В. Бунаковым, а лингвистически А.А. Леонтьевым и характеризуется этими исследователями как язык, мало отличающийся от языков приматов раннего этапа антропогенеза: речевая коммуникация австралопитеков осуществлялась с помощью выкриков, генетически восходящих к аффективным звукам приматов. Социальные отношения австралопитеков вряд ли принципиально отличались от стадных отношений горилл и шимпанзе. Важно, однако, подчеркнуть отличительный анатомо-физиологический признак австралопитеков, который стал филогенетической предпосылкой относительно высокой обучаемости: именно начиная с австралопитеков, утверждается филогенетическая тенденция увеличения размеров мозга, сопровождаемая структурно-функциональным усложнением коры мозга и увеличением извилин. В дальнейшем это приводит к доминирующей роли коры над деятельностью низших мозговых центров и появлению асимметрии мозга, в том числе и функционального различия двух полушарий мозга, открывающего возможности для повышения объема и уровня работы мозга без увеличения его веса.

Хотя появление австралопитеков признается важным поворотным пунктом в историческом развитии человека, определяющую роль на ранней стадии антропогенеза играли биологические факторы. Это обстоятельство, дополненное археологическими открытиями Луиса и Мери Лики в 1959 году, стало основанием для утверждения в антропологии мнения о том, что австралопитеки развивались отдельно от «истинного человека», который является современником, но не филогенетическим преемником австралопитеков. Именно в связи с этим необходимо и целесообразно признать одновременное существование двух высокоразвитых форм приматов, живших 5–3 миллиона лет назад и давших начало двум родословным ветвям: первая вела к австралопитекам и стала эволюционно тупиковой, исчезнувшей с лица Земли, а вторая является истинно родословной для современного человека.

Историческое формирование биологического рода Человек связывают с видом или группой видов хабилис – Человек умелый (*Homo habilis*), останки которых обнаружены в Африке и датируются 3,5–2,6 миллиона лет.

Объем мозга у хабилисов существенно больше, чем у австралопитеков, и достигает 650 см^3 , т.е. ниже критического. Для хабилисов характерно прямохождение современного типа, объединение звуковой сигнализации с орудийной деятельностью, изготовление каменных (галечных) орудий, использование огня. Рука хабилиса была способна к сильным хватательным движениям.

Около двух миллионов лет назад появился полиморфный вид Архантропы – Человек прямоходящий (*Homo erectus*). Некоторые виды архантропов жили на Земле еще 500–200 тысяч лет назад. Средний объем мозга этих древних людей колебался у разных видов от 800 см^3 до 1050 см^3 .

В целом архантропы значительно более развиты, чем хабилисы. На фоне значительного увеличения объема мозга выделяется выраженное усложнение его структуры, в котором увеличение коры больших полушарий становится неравномерным. Особенно быстро развивались некоторые участки теменной области и той части коры, которая связана со специфическими функциями словесного общения и труда.

В эволюции мозга древних людей происходит усиление специфических гоминидных областей, связанных с трудом, понятийным мышлением и членораздельной речью, которые наиболее развиваются на последующей ступени развития человеческого рода. В связи с этим можно предположить, что у некоторых видов архантропов уже было элементарное понятийное мышление и первобытные начальные языки в виде вариативных звуковых коммуникаций, варьировавшихся от одного коллектива к другому. На основе гомологии между нейропатологическими наблюдениями за современными первобытными племенами и особенностями морфологической структуры мозга ископаемых древних людей делается вывод: речь архантропов состояла из отдельных слов, обозначающих преимущественно предметы; причем орудия и утварь назывались по наименованию действий (по аналогии: шило от шить, рубило от рубить и т.д.).

Реконструируя начальные этапы развития речи с помощью сравнительного изучения языков инкорпорирующего типа^{*)}, лингвисты сделали вывод: самые ранние звуковые предметные обозначения (после некоторого их развития и трансформации по линии уточнения и сужения значений) начинают включать в себя обозначения элементов действий, связанных с теми или иными предметами, и превращаются в слова-предложения. С их помощью трудно было построить сколько-нибудь длительный, значимый и выразительный монолог, но они полностью обслуживали на первых порах потребности примитивного диалога.

В настоящее время убедительно доказано, что монологическая речь возникла из диалогической; тем самым первичная речь буквально и в полном смысле слова обслуживала коммуникации отдельных членов коллектива и коллектива в целом. Косвенным подтверждением этого является и широкое распространение диалогической речи в древнейших дошедших до нас тек-

^{*)} Инкорпорирующие языки – такие языки, в которых глагол сливается с существительным, определение с определяемым, образуя сложные слова-предложения.

стах, которые относятся к поздним этапам исторического развития человечества.

Около 250–70 тысяч лет назад возникла новая ветвь рода Человек – палеантропы, неандертальцы (*Homo neandertalensis*), по своему развитию занимавших промежуточное, переходное место между древними людьми (архантропами) и первыми представителями *Homo sapiens* – кроманьонцами.

Неандертальцы – группа весьма неоднородная. Ранние формы неандертальцев (так называемые прогрессивные неандертальцы), жившие 250–70 тысяч лет назад, имеют более неантропные черты, чем более поздние классические неандертальцы, жившие 70–38 тысяч лет назад.

Классические неандертальцы были гораздо сильнее физически, что принесло им успех в борьбе за существование с прогрессивными неандертальцами, которые, кстати, имели более сильную социальную организацию.

Есть веские основания предполагать, что с неандертальцев начинается развитие членораздельной речи, более того – слоговой речи. Важнейшим из таких оснований является совершенный мозг, функциональные возможности которого стали основным фактором, обеспечивающим создание своеобразной мустьерской культуры.

Приблизительно 60–30 тысяч лет назад появились нео-антропы (*Homo sapiens* – Человек разумный), ранних представителей которых называют кроманьонцами. Произошло совершенствование членораздельной речи, стало правилом отвлеченное мышление. Каменные орудия кроманьонцев приобрели правильные геометрические формы, появилась одежда, постройки из шкур, костей и растительных материалов. Исключительным преимуществом кроманьонца перед неандертальцем стала его трудовая деятельность.

У *Homo sapiens* развились свойства, создавшие высочайшую степень социализации человека. Это позволило быстро развить высокую материальную культуру, усовершенствовать речь и положить начало искусству. Само искусство как общественный вид деятельности оказало серьезное влияние на эволюцию человека, потому что в искусстве происходит ярчайшее сочетание труда, мышления и речи. Именно ярчайшее сочетание: великолепные рисунки кроманьонцев (30–10 тысяч лет до н. э.) удивляют и современных людей изяществом линий и осмысленным наблюдением животных.

Кроманьонцы, видимо, частично ассимилировали неандертальцев и заселили 18–10 тысячелетий назад всю Землю. Произошло расообразование, формирование человечества современного типа (около 10 тысяч лет назад).

Возникновение современного человека – *Homo sapiens sapiens* – характеризуется исключительно высоким духовным и психическим развитием, которое вывело человека из границ чисто биологической эволюции и поставило его под власть социальных законов в контексте биоэкоосоциальной эволюции.

Представленный нами обзор сначала онтогенетического развития подрастающего человека, а затем исторического развития человечества позволяет сделать сравнительную качественно-количественную характеристику филогенетических стадий развития речи (устной и письменной), чтобы затем экстраполировать полный ряд этих стадий на онтогенез современного человека, имея, конечно, в виду, что и устная и письменная речь живет и развива-

ется. Более того, в этом развитии они (по В. Далю) «несообразны» в том смысле, что письменная речь отстает в развитии от устной речи.

Эволюцию письменной речи будем рассматривать в широком диапазоне – от самой простой и древней формы – пиктографии (рисуночного письма) к идеографии (когда рисунок обозначает слово и понятие) и далее к слоговому и алфавитному письму.

Филогенетические стадии развития языка:

I стадия. Формируется первичная речь в виде аффективных звуков и органических шумов. Продолжительность стадии – до 3 миллионов лет.

II стадия. Формируются лалии, узкие конкретные представления, выполняющие роль аутической речи, и средства обеспечения простейших коммуникаций. Продолжительность стадии – до 2 миллионов лет.

III стадия. Происходит объединение звуковой сигнализации с орудийной деятельностью. Продолжительность стадии – до 1 миллиона лет.

IV стадия. Формируется понятийное мышление и первобытные начальные языки. Продолжительность стадии – около 300 тысяч лет.

V стадия. Формируется начальная членораздельная речь. Продолжительность стадии – около 15 тысяч лет.

VI стадия. Развивается достаточно совершенная членораздельная речь. Появляются самые ранние проявления письменной речи в виде пиктографических писаний. Продолжительность стадии – до 30 тысяч лет.

VII стадия. Стадия развития языка, устной и письменной речи как средства культурной преемственности поколений и исторических эпох. Продолжительность стадии – около 6–10 тысячелетий.

В соответствии с приведенным хронологическим шкалированием исторического развития мышления, языка и антропогенеза, используя принцип гомологии филогенеза с онтогенезом и сензитивную периодизацию онтогенетического развития человека, опишем последовательную этапность природосообразного формирования и развития речи у подрастающего человека. При этом различные онтогенетические этапы развития речи представляют собой не только его хронологическую основу, но и целесообразную систему. Развитие речи на этапах этой системы происходит во многом параллельно, хотя, конечно же, не без влияния их сензитивности. В этом проявляется один из видов гомологии филогенеза и онтогенеза, выражающейся в диссипативности, одновременном существовании различных филогенетических групп антропоидов, стоящих на разных уровнях антропогенеза.

Онтогенетические этапы развития речи у подрастающего человека:

I этап. Формирование первичной речи в виде развивающейся системы передачи и восприятия различных чувственно-эмоциональных состояний и видов поведения на основе звуков, голосовых сигналов, лалий с фиксированной артикуляцией, поз, жестов, выразительных движений, мимики, улыбок, игр, привычек.

Продолжительность этапа как сензитивного периода развития аутической речи – около года.

II этап. Формируются лалии с дифференцированной артикуляцией, узкие конкретные представления, которые выражаются в отдельных словах, выполняющих социальные, коммуникативные функции.

Продолжительность этого этапа как сензитивного периода развития речи – год – полтора (с годовалого возраста до двух с половиной лет).

Здесь приводится усредненная продолжительность первых двух этапов развития речи. Индивидуальные сроки могут значительно отличаться от усредненных, и это далеко не всегда является проявлением патологий. Так, первое слово большинство детей произносит примерно в первый год, но бывает – и в 2 года.

Первичная речь ребенка не похожа на взрослую: она отличается от взрослой в артикуляционном, фонетическом плане, в смысловом и грамматическом аспекте, бывает понятна только близким людям и практически непонятной окружающим, ибо имеет большой объем неологизмов. Эта так называемая автономная речь в норме является преходящей и переходной формой овладения речью. Автономная речь наблюдается иногда вплоть до 4–6 лет.

III этап. Формируются расширенные конкретные представления, которые проявляются в расширяющемся запасе слов-предложений, связанных с определенными действиями.

Продолжительность этого этапа – около года (по возрасту – с 2,5 до 3,5 года).

Помимо автономной речи важную роль для психического развития ребенка играет так называемая эгоцентрическая речь, которая реализуется в форме разговора вслух с самим собой, даже в присутствии других людей, с которыми ребенок непосредственно не общается. Эгоцентрическая речь (по Л.С. Выготскому) необходима для развития внутреннего плана мышления и управления своим поведением. Обычно у детей трехлетнего возраста эгоцентрическая речь составляет 75% всей спонтанной речи и, постепенно убывая, после 7 лет практически исчезает.

Эгоцентрическая речь чаще всего встречается у дошкольников при решении познавательных задач.

IV этап. Формируются общие представления и связи в пределах одного цикла действий, а также соответствующее этим явлениям языковое обеспечение.

Продолжительность этапа – до двух лет (с 3,5 до 5,5 года).

Речь детей на этом этапе отличается эмоциональной окрашенностью, носит ситуативный, непосредственный и аффективно окрашенный характер, потому что аффективностью отличаются и взаимоотношения ребенка с окружающим миром.

V этап. Развиваются общие представления и связи в пределах нескольких циклов действий. Ребенок усваивает правила речи и фразовой композиции, языковой конструкции. К семи годам артикуляция у детей обычно достигает зрелого уровня.

Продолжительность этапа – до двух-трех лет (с 4 лет до 6–7-летнего возраста).

VI этап. Формируются зачаточные, диффузные, диссипативные понятия. Ребенок овладевает социализированными формами речи, выразительностью языка, начинает говорить «как взрослый», у ребенка формируется природосообразная предрасположенность к овладению письменной речью.

Продолжительность этапа – до 5 лет (с 7-летнего до 12-летнего возраста).

На этом этапе ребенок овладевает средствами языка, необходимыми для формирования обобщений и отражающими усложнение речи на основе освобождения от «оков» ситуативного аффективного взаимодействия с миром, активизации словаря и повышения уровня речевого мышления.

Если до 12 лет ребенок проходит в интеллектуальном развитии период любознательности, формирования навыков постановки вопросов, или поиска проблемного поля, на основе которых ищет возможности для самовыражения, то после 12 лет у него происходит переориентация на оценочную деятельность.

VII этап. Формируются детализированные понятия, а вслед за этим и синтагмы (взаимосвязанные понятия). Подрастающий человек способен последовательно усваивать фонетический строй языка, его морфологию, основные грамматические и синтаксические категории, лексическую безграничность языка.

Этап продолжается с 12-13 лет на протяжении всей жизни человека.

В этом возрасте формируются и развиваются формальные (категориально-логические) схемы, позволяющие строить гипотетико-логические рассуждения на основе формальных посылок без необходимости непосредственной связи с конкретной действительностью. Следствием наличия таких схем является способность к комбинированию суждений с целью проверки их истинности или ложности, исследовательская позиция, а также возможность сознательно проверять ход как собственной, так и чужой мысли.

Завершая обзор онтогенетических этапов развития речи на фоне общего развития интеллекта и сравнивая по гомологии филогению и онтогению развития речи, приходим к выводу: относительная продолжительность периодов развития устной и письменной речи характеризуется пропорцией 6(8) : 1.

Природосообразная этапность онтогенетического процесса овладения языком, речью чаще всего игнорируется в системе российского общего образования. А ведь в этой этапности проявляется логика самой природы, обусловленная историческим развитием человека. Игнорирование законов природы вообще и законов формирования индивидуального языка и речи в частности ни к чему хорошему (как показывает исторический опыт человечества) привести не может: нарушение человеком законов природы ставит под угрозу само благополучие и отдельного человека, и общества, и человечества. В этом убеждает пример неприродосообразности российского общего образования, в результате чего самый массовый вид образования стал в России здоровьезатратным, здоровьеразрушающим. Именно этим объясняется тот факт, что более 90% выпускников российских общеобразовательных школ (а в Челябинске даже 99% выпускников) имеют серьезные проблемы со здоровьем.

А неприродосообразность процесса овладения устной и письменной речью в системе российского общего образования [46] обуславливает не только хронически слабое усвоение школьниками (более того – даже младшими школьниками!) родного русского языка, но и низкую эффективность обучения вообще. Нередко процесс постижения русского языка просто изолируется от погружения обучаемого в ту культурную среду, неотъемлемой частью которой является язык, в те поведенческие, коммуникативные и смысловые системы, которые, в их совокупности, собственно, и обуславливают этническую среду, обеспечивающую эффективное овладение языком и речью.

Подводя итог проблемно-методологическому обзору, отметим следующее:

- целенаправленное природосообразное формирование речи у подрастающего человека должно соотноситься с последовательным развитием определенных речевых функций, каждая из которых формируется в связи с развитием определенной мозговой структуры, развивающейся в соответствующем периоде раннего детства;

- отставание в овладении языком и речью вызывает задержку в развитии вербального интеллекта. Этот вывод тем более важен, что исследования, выполненные П. Миттлером, Г. Кохом и С. Резником, дали основание асимметричному выводу: задержка в развитии вербального интеллекта не детерминирует напрямую отставание в овладении языком и речью;

- современные представления о языке как факторе оздоровления имеют свою предысторию, объективно-филогенетические и субъективно-онтогенетические основания, системное изучение которых еще ждет своего исследователя и может иметь важное методологическое значение для разработки теории и практики оздоровительного потенциала языка и речи;

- уникальная роль живого народного языка в оздоровлении подрастающего человека обуславливается его незаменимыми возможностями интегрировать, осязаемо связывать (по В. Далю) телесную, духовную и социальную составляющую человеческого благополучия в единую систему, называемую «здоровье человека»;

- живой народный язык оберегает жизненную свежесть духа, единит человека с народом, обществом и природой, которая служит для него основным началом нравственной силы. Отстранение человека от родного ему языка искажает (по В. Далю) природу самого человека, обращает его «в растение тунейдное, живущее чужими соками»;

- живой народный язык только тогда становится живительной силой оздоровления человека, если этот человек постоянно трудится и работает над языком и своим здоровьем: «...мы должны изучить простую и прямую русскую речь народа и усвоить ее себе, как все живое усвоет себе добрую пищу и претворяет ее в свою кровь и плоть» [24, с. VI];

- духовность народного языка основывается (по В. Далю) на сообразности письменного языка и устной речи.

- народный язык как составляющая национальной культуры хранит и развивает народные традиции, в том числе и в области здорового образа жизни.

ни. Он служит делу распространения народных традиций и научных знаний в области здоровья, оздоровления человека, общества и окружающей среды.

Рассмотренные методологические подходы к формированию образовательного потенциала, обеспечивающего природосообразное изучение родного языка, могут быть использованы и при построении эффективных систем изучения иностранных языков. Эта уверенность основывается на том, что традиционные методики такого изучения не используют ни возможностей филогенетически обусловленной природосообразной этапности процесса овладения языком, ни преимуществ упреждающего овладения аутической речью перед социальной речью.

Эффективность изучения любого языка – родного или иностранного – должна соотноситься не только с информационно-коммуникативными возможностями погружения в культурную область, соответствующую изучаемому языку, но и с богатейшими возможностями полифункциональности языка и прежде всего – с его здоровьеразвивающим воздействием на обучаемого.

ГЛАВА 6

МЕТАТЕОРИЯ КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ В СИСТЕМУ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧЕНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

... твое знание ничто, если другой не знает, что ты это знаешь. Итак, пусть не открывается даже маленький источник знаний без того, чтобы тотчас не потекли из него ручейки.

Я.А. Коменский

Процессы интеграции и дифференциации, объединения и разъединения – универсальны по своей природе и потому существуют не только в борьбе, но и единстве своих противоположностей.

Этот парадокс двуединства «интеграции-дифференциации» проявляет себя в материальной и идеальной природе, а в живой природе – именно в виде биоразнообразия, обеспечивающего устойчивое развитие биологических систем разных уровней организации.

Признаком устойчивого развития экосоциальных (или экосоциализированных) систем является достаточное структурно-функциональное многообразие их.

В процессе исторического развития человек приобрел высшие формы и разнообразные виды социализации.

Возникшее таким образом био-эко-социальное разнообразие человека и обуславливает необходимость разнообразия обучения, воспитания и целенаправленного развития.

В связи с этим необходимо провести два вида сопоставления: во-первых, проанализировать, выявить характерные черты и разработать теоретические основы каждого отдельного вида образования человека, и, во-вторых, для всего многообразия этих видов найти методологию аналитического сравнения их, и, возможно, создать общие научные основы образования.

На пути к этому поиску ведутся исследования в этой главе.

6.1. К вопросу о соотношении субъект-объектной и субъект-субъектной парадигм образования

... кто берется за частные вопросы без предварительного решения общих, тот неминуемо будет на каждом шагу бессознательно для себя «натывать» на эти общие вопросы.

В.И. Ленин

Современная парадигма образования не только **породила** целый ряд **новационных категорий**, позволяющих **высветить глубинную сущность** педагогических явлений, **выявить** взаимосвязи и **вскрыть** законы их развития, но, более того, она **обусловила необходимость** в разработке новых **методов** изучения таких явлений. К категориям такого рода относятся, безусловно, субъект-субъектные отношения в образовательном процессе, а к новым методам названного типа – атрибутивный анализ педагогической деятельности. Отмеченное бинарное обстоятельство и актуализировало изучение вопроса, означенного в названии этой статьи.

Разработка методологических основ атрибутивного анализа педагогической деятельности, предпринятая Владимиром Владимировичем Беличем в начале 90–х гг. XX века, стала заметным явлением и в теоретической, и в практической педагогике причем не только отечественной, но и мировой. Трагическая гибель Владимира Владимировича прервала смелый полет его научной мысли и развитие масштабной практической деятельности, которую он осуществлял на образовательном поле не только России, но и других стран. К сожалению, среди учеников не нашлось достойных продолжателей основного его дела. Более того, все более усугубляется опасность предания забвению самой идеи атрибутивного анализа педагогической деятельности. А допустить этого нельзя ни в коем случае, потому что, **с одной стороны, только деятельностный подход** к образованию, обуславливающий субъект-объектную парадигму, не обеспечивает решение ряда современных проблем образования и педагогики; а **с другой стороны, все более утверждается субъект-субъектная образовательная парадигма**, выходящая за пределы возможностей деятельностного подхода и развивающаяся в русле, которое обуславливается категорией «отношение», более широкой и общей, чем категория «деятельность» и потому имеющей по сравнению с ней больший гносеологический потенциал, который обеспечивает решение проблем, не поддающихся методам классической теории образования; и наконец, **с третьей стороны, атрибутивный анализ, обращенный к сравнительному изучению субъект-объектной и субъект-субъектной парадигмам образования, позволяет сделать вывод о том, что эти парадигмы вовсе не являются** альтернативными, взаимоотрицающими, как может показаться на первый взгляд, но дополняют друг друга при изучении такого сложного, многофакторного и многофункционального явления, как образование, интегрирующее в себе обучение, воспитание и развитие.

Об актуальности проблемы субъект-субъективизации образования говорит и тот факт, что, характеризуя выдающийся вклад Ж. Пиаже в теорию умственного развития, один из самых ярких психологов нашего времени Дж. Брунер [12, с. 7] сожалеет, что в теоретических построениях Ж. Пиаже не нашлось места интересубъективности, и называет это явление «пробелом в теории Ж. Пиаже».

Субъект-субъектные отношения как общенаучный феномен

В действительности все иначе, чем на самом деле.

С.Е. Лец

Термины «субъект» и «атрибут» были введены в философию еще Аристотелем (IV в до н.э.) в его трактате «Метафизика». В процессе исторического развития научных знаний они наполнялись разным смыслом. Однако если **современная трактовка атрибута** уходит своими корнями во времена самого Аристотеля, то **современное понимание субъекта и объекта** восходит к более поздней философии Р. Декарта (XVI в н.э.). При всей исторической древности этих понятий они разрабатываются, расширяются и одновременно узко специализируются и в наше время. Поэтому возникает необходимость уточнить смысл понятий «атрибут» и «субъект» в их взаимосвязи и с контексте темы этой статьи.

Под **атрибутом** принято понимать существенное, неотъемлемое свойство предмета, без которого этот предмет не может ни существовать, ни мыслиться [118, с. 37]. Аристотель предложил отделять от атрибута **акциденцию**, под которой он понимал преходящее, несущественное свойство вещи, в отличие от ее существенных свойств.

На протяжении постаристотелевой истории развития науки были периоды не только **повышенного интереса** к разработке парадигм «атрибут» и «акциденция» (Спиноза, Кант, Фихте и другие), но и периоды полного отрицания их (Декарт, Гобс и другие). Однако противостояние мнений прекратилось, как только эти понятия были введены в формальную логику (Дж. Ст. Милль, Ф.К. Шиллер).

Термин «**субъект**» употреблялся в разные периоды истории философии в различных смыслах [49]. Инициатор введения этого понятия Аристотель трактовал его одновременно и как индивидуальное бытие и как материю в виде неоформленной субстанции.

Средневековая схоластика понимала под субъектом нечто реальное, существующее в самих вещах, в отличие от объекта, который существовал для схоластики лишь в интеллекте.

Современная трактовка понятия «субъект» берет начало в трудах Р. Декарта, для которого **противопоставление** субъекта и объекта выступает исходным пунктом **анализа познания** и, в частности, обоснования знания его с точки зрения достоверности [8, с. 24].

Истолкование субъекта как активного начала в познавательном процессе открыло путь к исследованию условий и форм этого процесса, его субъективных предпосылок. Важный шаг на этом пути был сделан И. Кантором, который раскрыл **сущностные законы внутренней организации субъекта**, делающие возможным достижение **всеобщего и необходимого знания**, например, **о категориях** как формах регуляции мышления, **о категориальном синтезе**, **о субъекте как родовом понятии**, вмещающем в себя весь исторический опыт познания. Тезис о социально-исторической природе **субъекта познания** был развит Г. Гегелем, для которого познание есть наиндивидуальный процесс, развертывающийся на основе **тождества субъекта и объекта**. «**Домарксовский материализм** толковал субъекта в духе психологизма – как изолированного индивида, познавательные способности которого имеют биологическую природу и который лишь пассивно отображает внешнюю действительность. **Диалектический материализм** радикально **расширяет понимание субъекта**, непосредственно связывая его с категорией **п р а к т и к и**. Поэтому здесь субъект выступает как **субъект предметно-практической деятельности**, а не одного лишь познания. Это по-новому объясняет и социально-историческую природу субъекта: с точки зрения марксизма, индивид выступает как субъект с присущим ему **с а м о с о з н а н и е м** постольку, поскольку он в определенной мере овладел созданным человечеством миром культуры – орудиями предметно-практической деятельности, формами языка, логическими категориями, нормами эстетических и нравственных оценок и т.д. **Активная деятельность субъекта является условием, благодаря которому тот или иной фрагмент объективной реальности выступает как объект, данный субъекту в формах его деятельности**. Подобная трактовка субъекта предполагает, что он не есть некий законченный объект, а выступает как субъект постоянного творческого преобразования окружающей действительности... **Субъект** – носитель предметно-практической деятельности и познания (индивид и социальная группа), источник активности, направленной на **объект**» [8, с. 24].

В связи с этим широко известным пониманием субъекта удивляет тот факт, что на протяжении многих десятилетий (вплоть до 90-х гг. XX века) отечественная научная педагогика советского периода находилась на платформе только субъект-объектности общего образования: ученик (воспитанник) – объект, а учитель (воспитатель) – субъект педагогической деятельности. И это при том, что педагоги-новаторы успешно реализовывали и педагогику сотрудничества, и ученическое (школьное) самоуправление, и гуманистическую педагогику и т.д., что ставило ученика в положение субъекта.

К этому можно добавить еще и такие специфические проявления субъектности, как «субъект экологических отношений», «субъект Российской Федерации», «субъект права» и т.д., которые выходят за рамки традиционного понимания субъекта.

Поскольку субъект-объектные отношения порождаются активной деятельностью, обратимся к ее определению – в сравнительном аспекте с категорией «отношение».

Под деятельностью (в широком смысле) принято понимать специфическую для живого организма **связь с окружающим миром**, опосредующую, регулирующую и контролирующую взаимоотношения между организмом и средой, и прежде всего, обмен веществ [118].

Различают **элементарную** и **высшую** формы деятельности. **Первая** характерна для животных; она заключается в инстинктивном приспособлении организма к окружающему. **Вторая**, вырастая из первой, видоизменяя ее, составляет **исключительное достояние человека** и поэтому о ней говорят как о деятельности в узком смысле слова. **Специфической особенностью высшей формы** деятельности является **сознательное** преобразование окружающего, т.е. активное воздействие на него.

Развиваясь, **деятельность человека дифференцируется** на **внешнюю** и **внутреннюю**. Первая слагается из специфических для человека **действий с реальными предметами**. Вторая происходит «в уме», посредством умственных действий, где человек оперирует не с реальными предметами, а **использует для этого образы**.

Внутренняя деятельность планирует внешнюю; она возникает на основе внешней и через нее реализуется. В зависимости от **многообразия потребностей** человека и общества складывается и **многообразие конкретных видов деятельности** людей.

Если исходить из того, что **отношение** – это **типологическая характеристика** взаимосвязей предметов и явлений материального и идеального миров, а **деятельность** – это **связь** (подчеркнем, именно **связь** и не обязательно **взаимо-связь**), да еще не предмета вообще, а живого предмета – организма с окружающей средой, то понятия «отношение» и «деятельность» необходимо рассматривать в родово-видовом соподчинении: **деятельность** – это специальный **тип активных отношений**, которые обуславливаются целесообразностью изменения и преобразования окружающего мира. Впрочем, возможно и зеркальное толкование: **взаимодействие** двух предметов, нацеленная от каждого из них на другой, является специальным типом отношений этих предметов.

Приведем иллюстрирующий пример: человек, назовем его обидчиком, наступил нечаянно на ногу другому человеку (обиженному) и получил в ответ удар в лицо. То, что совершил обидчик, не является деятельностью, но относится к категории действий в физическом их понимании. Тем самым обидчик не проявил себя как субъект. В то же время обиженный, совершив целенаправленное действие, проявил себя в качестве субъекта деятельности. Можно ли в этом случае характеризовать взаимосвязанные действия обидчика и обиженного как **отношение**? Ответ будет положительным при условии, что будет выбрана адекватная типология этих взаимодействий. Однако тип взаимодействий обидчика и обижаемого можно характеризовать в описанной ситуации как **объект-субъектные**.

Если бы обидчик сознательно наступил на ногу обиженному, то при той же реакции последнего, их взаимодействия можно отнести к типу **субъект-субъектных**.

Если же на сознательное действие обидчика последовала бессознательная реакция обиженного (например, в виде крика от боли), то взаимодействия между обидчиком и обиженным можно отнести к типу **субъект-объектных**.

Заметим при этом, что словосочетания «объект-объектные» и «субъект-субъектные» имеют в описанных случаях различные содержательно-смысловое и семантическое значения.

Ну, и наконец, если бессознательные действия обидчика обусловили бессознательные же действия обиженного, то их взаимодействия должны быть отнесены к типу **объект-объектных** отношений.

Здесь необходимо отметить различия характеров объект-объектных отношений в живой и неживой природе. Объект-объектные взаимоотношения **неживых тел** подчиняются законам механики И. Ньютона и, в частности, такому: действие равно противодействию. А вот объект-объектные взаимодействия **живых тел** чаще всего подчиняются другому, не механическому, а психофизиологическому закону: действие как акция может быть неадекватно противодействию как реакции, в том смысле что противодействие может усиливать (или ослаблять) действие и, наоборот, действие может вызывать ослабленное противодействие и даже индуцировать полное отсутствие последнего.

Анализ типологии отношений **обучаемого и обучающего** между собой, а также их отношений к образовательному процессу и образовательной среде имеют свою специфику и особенности, потому что, с одной стороны, частность, конкретика всегда богаче свойствами, чем общность, а с другой стороны, взаимодействия, взаимоотношения обучаемого и обучающего происходят в определенных условиях, которые обуславливают **особый характер субъектности и объектности** образования во всех его проявлениях.

Однако этой проблеме посвящены следующие разделы нашей статьи.

Специфика деятельности (в узком смысле слова) как типа отношений заключается в том, что деятельность обязательно включает в себя цель, средство, процесс и результат, т.е. неотъемлемым сущностным признаком, атрибутом ее является **осознанность**.

Сама история культуры убеждает в том, что **деятельность** (именно и только деятельность) **не является единственным исчерпывающим основанием** активности человека и тем более его развития. В самом деле, с одной стороны, **основанием деятельности** является сознательно формируемая цель, а с другой стороны, **основание этой цели** лежит вне самой деятельности – в сфере человеческих потребностей, ценностей, идеалов.

Отмеченные характеристические признаки человеческой деятельности вполне относятся и к таким **специфическим видам** ее, как педагогическая, образовательная деятельность во всем многообразии ее проявлений, например, в виде обучения и воспитания, а также деятельности **по предъявлению** учителем информационного материала и деятельности ученика **по усвоению** предъявленного ему материала. Кстати, именно в связи с особой значимостью **предъявительской деятельности** учителя и **усвоенческой деятельности** ученика выделяются в государственном образовательном стандарте «ба-

зовый инвариантный уровень **предъявления** учебного материала» и «минимальные требования к уровню **подготовленности** учащихся, т.е. усвоения им предъявленного материала».

Если атрибутивный анализ взаимосвязей двух предметов позволяет характеризовать такие взаимосвязи, как деятельность, то предмет, активный в этой деятельности, называется субъектом, а реактивный – объектом, а сами эти взаимосвязи характеризуются как **субъект-объектные отношения** рассматриваемых предметов. Если же взаимосвязи предметов проявляются в интерактивных формах, обуславливающих однотипную активность каждого из них, то такие предметы называются субъектами, а сами взаимосвязи – субъект-субъектными отношениями.

Подчеркнем: приведенный выше анализ онтологической сущности понятий «отношение» и «деятельность» необходим для того, чтобы соотнести **производные от них понятия** «образовательная (педагогическая) деятельность» и «образовательные (педагогические) отношения», а вслед за этим и **парадигмы** «субъект-объектная педагогическая деятельность» и «субъект-субъектные отношения в образовательном процессе», на первой из которых основывается **традиционная** теория образования, а на второй – **новационная** теория образования. Причем эти теории являются не альтернативными (как иногда полагают), но дополняющими друг друга в соответствии с общенаучным принципом дополнительности.

Таким образом, сама жизнь обуславливает необходимость продолжения исторического **процесса развития** (расширения и одновременно углубления) **понятия «субъект»** и соответствующей ему парадигмы.

Основное направление этому развитию задает экология, которая интегрируется едва ли не со всеми областями научного знания хотя бы по той причине, что современная экология [65] приняла в качестве предмета своего изучения взаимоотношения (именно взаимоотношения!) живых организмов и их сообществ с окружающей средой. Из этого следует, что она изучает отношения, более того, взаимоотношения, т.е. некоторый тип равных, партнерских (в определенном смысле) отношений между живыми организмами и природными системами, называемыми окружающей средой, к типу которых относятся не только живые и даже биотические объекты, но и абиотические, т.е. неживые.

Что же это за партнерские отношения между живым и неживым? Как они возможны, какие они? Этому будет посвящен следующий раздел этой статьи. Здесь же для нас важно другое: допуская равноправные партнерские отношения между живыми организмами, находящимися на разных уровнях структурно-функциональной и системной организации, и более того, между живыми организмами и окружающей средой, экология характеризует их как субъект-субъектные.

Из проведенного выше анализа следуют выводы:

1. Категории «атрибут», «акциденция», «субъект» и «объект» взаимосвязаны и взаимообусловлены, а следовательно, относительны в связи с двунаправленностью этих взаимосвязей, т.е. в определенных деятельностных,

отношенческих, познавательных ситуациях субъект может рассматриваться как объект (и наоборот), а акциденция как атрибут (и наоборот).

2. Атрибуты как характеристические, сущностные качества присущи не только предметам, объектам и субъектам, но и отношениям между ними. Тем самым, характеристика предметов на языке «объект», «субъект» является **не абсолютной, а относительной**. Именно поэтому **субъект-субъектная и субъект-объектная характеристики отношений** предметов и явлений (и в том числе педагогических) являются не альтернативными, но дополняющими друг друга в соответствии с общенаучным принципом дополнительности Н. Бора.

Этот вывод приобретает особую значимость для теории и практики образования, ибо на рубеже XX и XXI веков произошла (как это нередко говорят) **смена** образовательных парадигм – субъект-объектной на субъект-субъектную. В действительности же педагогические теории, построенные на основе парадигм «субъект-субъектные образовательные отношения» и «субъект-объектная образовательная деятельность», дополняют друг друга. И в этом проявляется (согласно того же принципа дополнительности Н. Бора) не недостатки, а достоинства этих теорий.

3. Атрибуция как проявление характеристических, сущностных качеств предметов или явлений имеет **объективные основания** в виде реальных отношений между предметами, явлениями и **субъективные основания**, опосредованные субъективной человеческой деятельностью, отраженной в мышлении. Тем самым атрибуты имеют комплексную объективно-субъективную природу.

4. Всякая теория, обусловленная парадигмой «субъект», будет адекватной только в том случае, если она учитывает родово-видовое соподчинение понятий «отношение» и «деятельность», а категориальное поле, на котором изучается парадигма «субъект», рассматривается как подсистема категориального поля, на котором изучается парадигма «отношение».

5. Поскольку социально-историческая **природа субъекта-индивидуума** проявляется не только в познании, предметно-практической деятельности, а также во владении языком, логическими категориями, нормами эстетических и нравственных оценок, но, более того, в **овладении миром культуры, созданным человечеством**, то неиндивидуализированный субъект (природный и социальный) проявляется прежде всего в его отношениях к человеческой культуре и к культуре природы [53, с. 148–150].

Субъективизация природных явлений, рассматриваемая в следующем разделе, важна потому, что, используя гомологию с субъективизацией природных систем, можно затем конструировать субъективизацию образовательных систем с тем, чтобы сравнить атрибуции субъект-объектной образовательной деятельности и субъект-субъектных образовательных отношений.

Атрибуция экологической субъект-субъектности

*Не природе нужна наша защита. Это
нам необходимо ее покровительство...*

Н.Ф. Реймерс

Экологический принцип, отображенный в эпиграфе к этому разделу, по существу отвергает субъект-объектный подход к «защите» природы и утверждает партнерские, равноправные, субъект-субъектные отношения человека с природой.

Самым общим фактором субъективизации предметов и явлений природы являются типологически адекватные их взаимоотношения (именно отношения, а не деятельность, к которой они могут быть неспособны) с культурой природы. Если рассматривать саму возможность субъективизации предметов живой и даже неживой природы, то (как показано П. Сингером, Б. Брофи, А. Ганном, Д. Андреевым, Т. Павловой, Кр. Стоуном, Т. Риганом и М. Уарреном) **в качестве основных факторов такой субъективизации необходимо рассматривать этические и правовые критерии**. И это не должно быть неожиданностью, потому что высокие **этические и эстетические** идеалы отношений человека к живой природе четко просматриваются уже в наскальном искусстве самых древних культур земной цивилизации, когда человек действительно осознавал себя частью природы. Так, в Древнем Египте животные уже рассматривались как **субъекты права**. Об этом свидетельствует папирус, найденный в пирамидах, в котором сказано: «Не найдено ни одной жалобы быка против Н.».

Нравственные аспекты отношений человека с природой развивали многие философы прошлого, например, Ж.Ж. Руссо и И. Кант. В основе этики И. Канта лежит закон внутреннего повеления (категорический императив), который утверждает такое правило: поступай всегда согласно принципу, который мог бы стать всеобщим законом. У этого правила есть и другая адресная формулировка: поступай так, чтобы всегда относиться к человеку как к цели, а не только как к средству.

Обобщив этот закон И. Канта, Том Риган – один из самых видных современных теоретиков прав животных – перевел нравственный категорический императив в правовое поле таким образом: звери и люди – цели сами по себе, поэтому их полезность не может попираť присущую им общую ценность, которая является основой для **равенства прав зверей и людей** в области общих для них основных физиологических качеств – желания, память, разум.

В силу самой логики категорического императива трудно согласиться с В.Е. Борейко [9, с. 29], который объясняет призыв И. Канта не обращаться со зверями плохо тем, что в противном случае «со временем такое обращение перейдет и на людей». И якобы самого И. Канта «само по себе страдание животных не волновало». А вот мы-то думаем, что не только волновало, но в принципе не могло не волновать, потому что категорический императив он рассматривал как всеобщий закон. Более того, согласно И. Канту, «все, что имеет

внутреннюю ценность (внутреннюю природу, духовную сторону, ценность в себе), должно рассматриваться как цель, а не только как средство».

Началом практической субъективизации животных через признание за ними вполне определенных прав можно считать публикацию в 1965 г. известной писательницы Бриджит Брофи под названием «Права животных». В настоящее время существует несколько различных теорий, рассматривающих животных и, более того, живую и неживую природу, в качестве субъектов права. Не вдаваясь в анализ этих теорий, приведем здесь те основные общие положения, которые – по гомологии – позволят нам перейти от субъективизации природных явлений к субъективизации явлений образования.

1. Жизнь и благополучие (здоровье!) биоэкосоциальных систем являются высшими ценностями.

2. Жизнь – это основание для того, чтобы все живое заслуживало морального уважения.

3. Животные имеют право на жизнь, право не подвергаться страданиям, право на воспроизведение, право не быть без необходимости убитыми, замученными. Мы должны позволять животным, насколько это возможно, жить согласно их собственной природе.

4. Чем более редким является определенный вид животных, тем больше прав имеют животные этого вида.

5. Все чувствующие существа могут чувствовать страдания и поэтому могут иметь интересы.

6. Права индивидуальной особи имеют приоритет перед правами вида в целом.

7. Людей связывают с животными одни и те же самые существенные физиологические качества – желания, память, разум.

8. «... проблемы окружающей среды не являются в первую очередь вопросом воздействия на интересы индивидуальных животных ... даже если о животных можно правдоподобно сказать, что они обладают правами (в рамках концептуальной структуры либеральной традиции), права животных не могут сформировать основу этики окружающей среды ... концепция прав не может служить для защиты постоянной целостности природы...!» [Цит. по: 9, с. 28].

9. Права живой природы не зависят от ее пользы. Морально правильные действия не могут оцениваться с позиций пользы. Неправильное действие всегда аморально, даже если оно может принести кому-то пользу. «Распространение основного принципа равенства от одной группы к другой, от одного биологического вида к другому не значит, что мы должны относиться к этим группам или видам совершенно одинаково или даровать им совершенно одинаковые права. Должны ли мы это сделать, зависит от природы членов этих групп или видов. **Основной принцип равенства не требует идентичного обращения, он требует равного уважения и внимания.** Равное внимание для различных существ может вести к различному обращению и различным правам». (П. Сингер [Цит. по: 9, с. 28]).

10. «... сказать, что окружающая среда должна обладать правами, не означает, что она должна обладать любым правом, которое мы можем себе

представить, или даже тем же самым объемом прав, которым обладают человеческие существа. Также это не означает, что любой объект в окружающей среде должен обладать такими же правами, что и любой другой объект в окружающей среде ... следует иметь систему, в которой, когда друг природного объекта полагает, что тот находится под угрозой, он может обратиться в суд об учреждении попечительства.» [Цит. по: 9, с .28].

11. **Принцип равенства** гласит, что желания, потребности, надежды и т.д. разных индивидуумов имеют одинаковую важность и ценность независимо от того, кто они: принц или нищий, белый или черный, иудей или язычник, самец или самка, гений или недоумок, человек или зверь.

12. **Принцип полезности** означает, что мы должны стремиться к достижению наибольшего возможного баланса добра со злом, например, наибольшего удовлетворения интересов.

13. **Принцип интересов**: если **существо имеет интересы**, значит, ему можно нанести вред или пользу, и оно может заслуживать моральное уважение; если существо не имеет интересов, значит, ему нельзя принести вред или пользу.

14. **Обладание жизнью** есть выражение **внутренней ценности**, и поэтому **обладание жизнью** – **главная причина** того, почему все существа заслуживают моральное уважение: принцип интересов перерастает в принцип жизни. «... индивидуумы, имеющие присущую ценность, имеют моральные права. И потому, что они имеют ценность такого рода, их нельзя, не нарушая морали, использовать как средство. Все живые существа имеют присущую ценность, так как являются объектами жизни и независимости от интересов других». [Цит. по: [9, с. 29].

Приведенные выше положения дают веские аргументы для утверждения экологической этики отношений ко всему живому, наделенному чувствами, имеющему потребности и интересы в удовлетворении их и тем самым имеющему права на благополучие и равенство, как общие для всего живого, так и специфические для отдельных групп и индивидуумов. Таким образом, говоря о правах, о равноправных, партнерских отношениях, необходимо иметь в виду многообразие атрибутивных уровней понимания этих понятий: есть права человека и права животного, права собаки и лабораторного животного, партнерские отношения людей и партнерские отношения человека с домашними животными, а также с природой, окружающей средой и т.д. Именно партнерство и равноправие в отношениях обуславливают их субъект-субъектную атрибуцию, а вместе с этим иерархическую природу понятия «субъект» и иерархию уровней субъект-субъектных отношений. Например, человек как субъект производственной деятельности, субъект мыслительной деятельности при решении логической задачи и субъект взаимоотношений с природой – это существенно различающиеся явления, хотя бы по той причине, что в первом случае деятельность (внешняя деятельность) субъекта направлена на объекты материальной природы, во втором случае внутренняя деятельность нацелена на некие идеальные образы, а в третьем случае – на реализацию своих потребностей и взаимодействий с окружающей средой.

Окружающая природа и, более того, окружающая среда может быть для человека, с одной стороны, объектом, а с другой стороны, и субъектом, потому что, будучи частью природы, человек, реализуя свои биологические, духовные, материальные и социальные потребности, воздействует на окружающую среду, а она, в свою очередь, воздействует на человека, ибо вне этой среды человеческий организм просто не способен реализовать свои основные функции: жизнь, развитие, благополучие. Будучи саморазвивающейся подсистемой динамической надсистемы, называемой окружающей средой, человек развивается за счет окружающей среды.

Взаимоотношения, взаимодействия (именно **взаимо-действия!**) систем «человек» и «окружающая среда» обуславливают субъектность (или симметрично – объектность) каждой из них по отношению к другой, а вместе с этим **субъект-субъектный** или субъект-объектный характер взаимоотношений, взаимодействий этих систем. Регуляция, точнее саморегуляция таких отношений, или гомеостаз (внутренний и внешний) системы «человек» – необходимое условие благополучия и самого существования ее.

Образовательная среда как подсистема окружающей среды играет определяющую роль в формировании и развитии человека как социального субъекта. Именно поэтому важны сбалансированные отношения человека не только с окружающей средой в целом, но и с такой специфичной ее подсистемой, как образовательная среда (научные основы образовательной среды представлены в книге [85]).

В иерархии надсистем базовой системы «человек» наибольший потенциал самовосстановления и устойчивости имеют (по законам системогенеза) системы более высокого уровня организации. А самый высокий потенциал устойчивости имеют среди таких надсистем биосфера и экосфера нашей планеты, которые лимитируют развитие надсистем более низкого уровня, в том числе и окружающей среды.

Однако жизнь человека протекает не только в **естественно-природных** самовосстанавливающихся системах глобального, регионального и локального масштабов, но и в **природно-антропологических** системах (типа культурных ландшафтов, сельскохозяйственных полей и т.д.), которые не обладают свойством длительного самоподдержания и называются еще квазиприродными системами, а также в сугубо **антропных образованиях** (промышленно-хозяйственные объекты, образовательные учреждения, жилища, образовательная и культурная среда и т.д.), которые называются **артеприродными средами**, потому что не обладают устойчивостью и быстро разрушаются без вмешательства человека.

Если исходить из того, что в интересах самого человека и человечества **поддерживать устойчивые отношения** с окружающей средой (во всем иерархическом многообразии ее проявлений), реализуемые в режиме субъект-субъектности, и **учитывать** при этом различные возможности естественно-природных, природно-антропогенных и артеприродных сред, то специфика субъектности и человека и каждой из сред названных типов не может не проявляться со всей определенностью, обусловленной типологическим потенциалом устойчивости этих сред.

Из анализа, проведенного в этом разделе, можно сделать следующие выводы:

1. Получен ответ на один из ключевых для психологии экологического сознания вопросов: «Может ли природный объект восприниматься в качестве субъекта?» [26, с. 45]. Ответ, безусловно, положительный: если этот объект живой, то он является субъектом не только экологических отношений, но и **экологического права**, если же он неживой, но рассматривается как элемент окружающей среды для некоторого живого организма или группы таких организмов, то уж эта окружающая среда определенно является субъектом экологических отношений.

2. Характер устойчивых отношений человека со средовыми системами разных уровней организации, подсистемой которых он является, должен отвечать принципам субъект-субъектных отношений.

3. Образовательная среда как вид артеприродной среды тем в большей степени является самоподдерживающейся, устойчиво развивающейся, чем больше эта среда и управленческие акции педагогического коллектива отвечают принципам средовости и экологического взаимодействия.

4. Поскольку ученик и учитель как субъекты-индивидуумы развиваются на основе обучения и воспитания в конкретной развивающейся же среде, то эти два вида развития будут сбалансированными и устойчивыми только в том случае, если они протекают в режиме коадаптации. Потому что природосообразное развитие обучаемого и образовательного процесса возможно только на основе исторически обусловленного культуротворчества, которое является естественным механизмом коадаптации образовательной среды и субъектов образования.

Педагогическая деятельность и образовательные отношения в аспекте субъективного и объективного восприятий

Каждый век имеет свое средневековье.

Неизвестный автор

Казалось бы, разобравшись с взаимосвязью явлений, обозначенных терминами «субъект», «объект», «деятельность», «отношение», и спроецировав полученные результаты на область педагогики, мы вполне определяемся с понятиями «объект учебной деятельности», «субъект педагогической деятельности», «педагогическая (образовательная) деятельность», «отношения в процессе образования».

Однако обратимся к воспоминаниям В.Т. Кудрявцева и Г.К. Уразалиевой [44, с. 14]: «В последние годы наш учитель Василий Васильевич Давыдов увлеченно работал над проблемой субъекта деятельности (прежде всего – учебной, хотя и не только учебной), в которой усматривал потенциальную «точку роста» теории деятельности в целом... На традиционные упреки оппонентов в том, что теория деятельности сфокусировала свой интерес на «объекте» и игнорирует «субъекта», Василий Васильевич неожиданно ответил согласием... В конце концов ни А.Н. Леонтьев, ни Д.Б. Эльконин, ни

П.Я. Гальперин (не говоря уже о С.Л. Рубинштейне) никогда не мыслили деятельность как бессубъектную. Ведь она принадлежит именно ему, субъекту, выражая его свободную волю, целесообразные устремления и креативный потенциал, его способность со знанием и со смыслом относиться к реальному миру, активным началом в котором является он сам».

И все-таки по части теории деятельности (именно теории, а не личных мнений отдельных ученых), фокусирующей свой интерес на объекте и игнорирующей субъекта, авторы приведенной публикации, думается нам, совершенно неправы, потому что, во-первых, еще за 50 лет до их публикации Ж. Пиаже исследовал **высшую форму уравнивания** субъекта и объекта, в качестве которой он рассматривал образование так называемых операционных структур. Во-вторых, в 1979 г. В. Дуаз и Г. Муньи [125] приходят к пониманию интересубъектности. И наконец, в-третьих, начало 90-х гг. ознаменовалось четким осознанием необходимости отойти от парадигмы «субъект-объектная образовательная деятельность» в направлении утверждения парадигмы «субъект-субъектные образовательные отношения», отойти не в смысле альтернативного противопоставления, а в смысле взаимодополняемости.

При этом актуализируется **проблема** не столько педагогической деятельности, но **рациональных отношений, взаимоотношений** обучаемого и развивающих его факторов – обучающих, воспитывающих и собственно развивающих, т.е. образовательных факторов, а более общо – образовательной среды.

Названная проблема выходит за рамки **классической** парадигмы образования и является важным, если не важнейшим, внешним основанием для разработки новационной парадигмы образования. Радикально обновляет, «осовременивает» все основные проявления и аспекты образования, перевод его с парадигмы «педагогическая (образовательная) деятельность» на парадигму «педагогические (образовательные) отношения».

В самом деле, если образование основывается на парадигме «деятельность», «педагогическая деятельность», «образовательная деятельность», то, безусловно, это приводит к противопоставлению субъектов и объектов этих видов деятельности, ибо обучающий, воспитывающий противопоставляет (согласно самому понятию деятельности) **себе, как субъекту**, определенный **объект** этой деятельности, который «как материал ... сопротивляется воздействию на него ... и должен получить новую форму и свойства, превратиться из материала в продукт деятельности» [7, стр. 180].

Таким образом, сугубо деятельностный подход к образованию уже самой своей сущностью в принципе не допускает субъект-субъектные отношения в процессе образования. И, возможно, в этом заключается одна из основных причин невозможности эффективного решения целого ряда новационных концептуальных вопросов образования: обеспечить его природосообразность и гуманистическую направленность, реализовать педагогику сотрудничества и культуротворчества, а также целостную (а не предметную) систему развивающего обучения, сформировать качественно различающиеся системы образования в зоне ближайшего развития и в зоне актуального развития, исключить из системы общего образования целый ряд негативных явлений и

прежде всего перегрузку образовательного процесса, низкий индивидуальный КПД образования и другие.

Если встать на путь исключения **противостояния** объекта и субъекта образования, будет ли это означать отказ от парадигмы «педагогическая деятельность» во всем многообразии ее проявлений? Вовсе нет! Потому что, во-первых, переход к парадигме «отношения в процессе образования» вовсе не исключает деятельностной парадигмы, но естественным образом расширяет ее, так как деятельность является специальным видом отношений. Во-вторых, парадигма «отношение» допускает «субъективизацию» (в определенном смысле!) объектов этих отношений в том случае, когда эти отношения становятся партнерскими, равноправными.

Таким образом, деятельностный и отношенческий подходы к образованию не являются (во всяком случае, не должны являться) антагонистическими, альтернативными, как не являются альтернативными сами категории «деятельность» и «отношение». Вопрос в другом: как и в каком смысле и в какой мере должны быть сбалансированы эти подходы. Тем самым субъектные и объектные основания образования являются относительными, в зависимости от приоритета в определенной образовательной ситуации деятельностной или отношенческой установок. К тому же «действия, деятельность не бывают безличными, всегда можно узнать конкретно, **кто** именно должен совершить, совершает, уже совершил (или, наоборот, не совершил) данное действие. Этому и служит понятие «субъект деятельности». Под **субъектом** деятельности будем понимать далее индивида (или коллектив), который отдает себе отчет в мотивах, целях и способах предстоящей деятельности, готов их реализовать» [7, стр. 18]. В этой мысли В.В.Белича для нас важно то, что деятельностный субъект не обязательно соотносится с индивидом и личностью, но может быть и группой, коллективом. К тому же субъект не может существовать без объекта, впрочем, как и, наоборот, объекта не может быть без субъекта, потому что, называя одно из этих понятий, мы предполагаем его соотнесенность с другим.

Рассматривая понятие «отношение» как расширение понятия «деятельность», целесообразно «расширить» на отношения и деятельностное толкование субъекта, тем более что «субъекты отношений» – рабочее понятие в правовой сфере, а в экологии отношения, взаимоотношения живых организмов (и их групп) с окружающей средой характеризуются как субъект-субъектные, коадаптивные, коэволюционные.

Субъектная и объектная атрибуции образования

Несмотря на то что понятие «деятельность» широко распространено не только в различных областях педагогической теории и практики, но и в философии, внимание исследователей к разработке теории деятельности не только не уменьшается, но, более того, все возрастает. Объяснить это можно тем, что рассматриваемая категория является методологически базовой.

Общая теория деятельности содержит в качестве своих подсистем деятельностные концепции обучения, воспитания и развития, каждая из которых

ассимилирует частные психолого-педагогические концепции: поэтапного формирования новых действий (П.Я. Гальперин), развивающего обучения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Н.Л. Менчинская), формирования теоретического мышления (В.В. Давыдов, П.Г. Щедровицкий), проблемного обучения (Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, Л.М. Матюшкин, М.И. Махмудов) и другие.

Значительный вклад в развитие интегрированной теории учебно-познавательной и педагогической деятельности внес В.В. Белич, которому посвящена эта статья, разработавший методологию атрибутивного анализа педагогической деятельности [4]. Примечательно, что выбирая в качестве объекта своего исследования педагогическую деятельность, В.В. Белич имеет в виду не только обучающую деятельность учителя, но и учебно-познавательную деятельность ученика в неразрывной взаимосвязи этих двух видов деятельности. Именно в связи с этим актуализируется проблема взаимоотношений обучающе-предъявляющей деятельности учителя и познавательно-усваивающей деятельности ученика, т.е. проблема описания природы, характера взаимоотношений учителя и ученика в образовательном процессе, при том что образование интегрирует обучение, воспитание и развитие.

Впрочем, основных, формальных вариантов у таких взаимоотношений (исходя из самого определения образования) возможно всего два: субъект-объектные и субъект-субъектные. Однако неформальный, сущностный, атрибутивный анализ показывает, что в действительности таких вариантов (основных и производных) может быть гораздо больше. И обуславливается это многообразие сущностным многообразием объектов образования.

Если понимать под обучаемым отдельного ученика, а под обучающим отдельного учителя, то возможны различные варианты их взаимоотношений, реализуемых не обязательно в виде учебной деятельности.

Введем обозначения: У – учитель, УК – ученика, \rightarrow – направленная субъектная активность, $- \rightarrow$ – направленная объектная реактивность.

Итак, варианты взаимоотношений систем «учитель» и «ученик».

Ситуация I: один ученик взаимодействует с одним учителем:

1. $У \xrightarrow{\quad} УК$ – традиционная субъект-объектная учебная деятельность.
2. $У \xrightarrow{\quad} УК$ – специфическая активизация учебной деятельности ученика, имитирующей деятельность учителя, которому он «объясняет».
3. $У \rightleftarrows УК$ – совместная «партнерская» учебная деятельность учителя и ученика, интерактивное образование в зоне ближайшего развития.
4. $У \xrightarrow{\quad} УК$ – взаимоотношения учителя и ученика, не обусловленные выраженной целью, направленной друг на друга.
5. $У \rightleftarrows УК$ – роль учителя опосредованно выполняет сам ученик, т.е. происходит процесс самообучения.

Названные пять видов взаимоотношений могут иметь место еще и в таких ситуациях:

Ситуация II: группа учеников взаимодействует с одним учителем.

Ситуация III: один ученик взаимодействует с группой учителей.

Ситуация IV: группа учеников взаимодействует с группой учителей.

Каждая из приведенных четырех ситуаций возможных взаимоотношений ученика и учителя допускает 5 различных видов таких взаимоотношений, типологически представленных выше при описании ситуации I.

Таким образом, между системами «ученик» и «учитель» возможны (формально возможны) 20 различных видов образовательных взаимоотношений, обусловленных субъект-субъектностью и субъект-объектностью их природы.

Если при этом иметь в виду рекомендации Я.А. Коменского педагогам рассматривать дидактику как общую теорию образования и искусно использовать ее в конкретных ситуациях научения, то теоретическое обоснование названных 20 видов взаимоотношений учителя и ученика приведет к полной системе специальных дидактик, исчерпывающе характеризующих возможные взаимоотношения субъектов и объектов образования.

6.2. Биосоциальное разнообразие как предпосылка вариативного образования детей с особенностями развития

*В мире царит великое разнообразие,
и я не нахожу нужным прикидываться
человеком нормального типа.*

Герберт Уэлс

Следуя блестящему примеру Л.С.Выготского, рассматривавшего **обучение** через призму теории научения, обращенной к самым общим закономерностям обучения не только человека, но и животных, мы анализируем в этой работе биосоциальные предпосылки вариативного, альтернативного специального образования детей – и прежде всего с задержкой психического развития.

Как бы ни эволюционизировала **социальная** природа человека, ему никогда не удастся оторваться от своей **биологической** сущности, которая всегда будет находиться под контролем законов живой природы, одним из важнейших среди которых является закон **достаточного** биологического разнообразия на всех уровнях организации жизни. Эта достаточность проявляется в том, что биоразнообразие не является для живой природы «самоцелью», ибо как чрезмерное повышение разнообразия, так и его утрата пагубны для экологических и эволюционных перспектив биологического вида и экологического сообщества. Именно поэтому появление детей с различными специфическими особенностями, способностями, возможностями, предрасположенностями к различным видам освоения окружающего мира необходимо бы воспринимать не как **симптоматические** проявления ненормальностей, но как природой данные проявления (возможно, чрезмерные) закономерного стремления природы к разнообразию.

Такой подход к появлению детей «с отклонениями от нормы» ориентирует родителей, здравоохранение, образование и общество в целом не столько на исправление, переделывание природы ребенка или даже на **изоляция** таких детей и «**лечение**» их с целью приближения к норме, но прежде всего

на **социальную адаптацию** таких детей, которая обеспечит им место и роль в обществе, достойные человека.

Отход от этого принципа (на основе выбраковки, искусственной изоляции, «неприродосообразного» образования отдельных членов общества, которые в каком-либо смысле «неудобны» для него) может привести к немалым негативным явлениям, наносящим вред, если не материальный, то моральный и даже биосоциальный, не только отдельному «ненормальному человеку», но и его семье, обществу и даже самой земной цивилизации в целом. В подтверждение этого вывода достаточно хотя бы представить, что в результате такой выбраковки человечество никогда не имело бы Н.В.Гоголя, Ф.М.Достоевского и многих других гениев.

А ведь конец XX века, ознаменовавшийся рядом характерных знаковых явлений, отличился еще и тем, что в экономически развитых странах от 11 до 14 процентов населения имеют психические расстройства, которые при всех их типологических различиях проявляют (в разной степени) неприменный характеристический признак: у человека с психическими расстройствами деформируется самосознание, отношение к окружающему миру, поведение и в целом отражение объективной реальности.

Рассматривая психические процессы в аспекте взаимоотношений человека с окружающим миром, средой обитания, необходимо, во-первых, видеть в этих процессах активную реакцию психики человека на воздействия внутренней и внешней среды и, во-вторых, сделать из этого следующие основные выводы:

- психические процессы имеют выраженный поведенческий характер;
- поведение человека является одним из типов адаптивной реакции на эндо- и экзозодействия факторов, соответственно эндосреды и экзосреды, т.е. поведение – это психическая адаптация;
- и психику, и психическую деятельность, и психические расстройства (а следовательно, и поведение) целесообразно рассматривать в глубокой связи со средой обитания, имея при этом в виду, что у поведения проявляются различные основания: биологические, психические и социальные, которые соответствуют уровням изучения психики;
- психические расстройства – это нарушение механизмов адаптации психики к окружающей среде;
- устранить психоповеденческие расстройства можно только с помощью следующих трех подходов: через коррекционное «восстановление» механизмов психической адаптации (хотя возможности современной науки и практики достаточно ограничены в этом смысле), т.е. с помощью коррекционного воздействия на психику; через коррекцию среды обитания и, наконец, применяя одновременно первые два способа.

Поиск путей и комплексных средств социальной адаптации детей с особенностями (в том числе и достаточно глубокими особенностями) в развитии **не может не рассматриваться вне общих принципов современной теории образования** – вариативности и альтернативности образования, его природосообразности и технологичности на основе культуротворчества и

межсубъектного обмена, здоровьесбережения и здоровьесозидания, коадаптивного развития личности ребенка и образовательной среды.

Учитывая же, что не менее 70% детей школьного возраста нуждаются в разных типах «коррекционного» образования, необходимо считаться с биологическим, а следовательно, биосоциальным и психическим разнообразием подрастающего поколения (как с объективной реальностью) при организации всех видов общественно значимой деятельности подрастающего поколения, и в том числе образования.

Тем не менее в настоящее время в этом деле больше проблем, чем решений, ибо развивается и потому **меняется глубинное понимание самой сущности «специального (коррекционного) образования»**, существенно возрастают его относительные масштабы в общей системе обучения, воспитания и развития подрастающего поколения, усложняется материальное, ресурсное обеспечение коррекционного образования в связи с общими финансовыми трудностями в стране, наконец, проявляются немалые разногласия ученых и практиков коррекционного образования, которые, конечно же, не упрощают решение актуальной проблемы социальной адаптации детей с особенностями в развитии.

От типологизации особенностей развития – к типологизации видов образования

Человек есть то, что он сам из себя творит.

Жан-Поль Сартр

В связи с тем, что дети с задержкой психического развития имеют нередко достаточно **заметные различия** в проявлениях особенностей психики, **оптимизацию** процессов их обучения, воспитания и развития целесообразно соотносить с системой **типологизации** или классификации ЗПР, на основе которой можно затем определять **базисные** и вариативные установки для природосообразного и развивающего обучения таких детей. Подобная классификация сущностных особенностей ЗПР, с одной стороны, позволит **типологизировать** образовательную среду и образовательный процесс, ориентируя их одновременно на общие характеристические проявления ЗПР и на типологические особенности этих проявлений, а с другой стороны, даст возможность создать систему вариативного обеспечения обучения, воспитания и развития детей с задержкой психического развития. Такая система специального образования детей с ЗПР, безусловно, должна иметь некоторую **базисную, инвариантную подсистему**, которая обуславливается совокупностью именно общих характеристических признаков и проявлений психики детей с ЗПР, а также **определенную вариативную подсистему**, варианты которой обуславливаются специфическими типологическими проявлениями психики таких детей. Только в двуединстве такой общности (базисности) и специфичности (вариативности) образования может быть обеспечена его целесообразность, эффективность, природосообразность.

Прежде чем перейти теперь к типологизации, классификации различных видов задержек психического развития, отметим следующие три аспекта общей проблемы классификации объектов:

1. Под классификацией понимают условное (подчеркнем: **условное!**) разделение совокупности каких-то объектов или явлений по группам в соответствии с некоторыми общими признаками и принципами.

2. Если признаки, на основе которых проводится классификация объектов, ориентированы на **внешнее сходство**, частные свойства, то говорят об **искусственной** классификации. Примером таковой может служить разделение животных на «вредных» и «полезных» или людей на «умных» и «неумных».

Если же классификационные признаки являются **глубоко причинными**, сущностными, то соответствующий им тип классификации называется **естественным**. Примером таковой может служить биологическая систематика.

3. Есть и еще один тип классификации, идея которого принадлежит Платону и который в различных его вариациях может проявлять себя в виде либо искусственной классификации, либо естественной, либо комплексной искусственно-естественной.

Воспользуемся поучительным историческим экскурсом в область теории классификации.

В основе типологического подхода к классификации объектов, разработанного Платоном в рамках его идеалистической философии и реализованной наиболее эффективно К.Линнеем в биологической систематике, лежит **идея выделения определенного абстрактного идеального типа** (нормы), все отклонения от которого считаются худшими вариантами, – морфой, абберацией, формой. В качестве такого идеала во времена К.Линнея принималась первая попавшаяся особь описываемого вида. Это была наиболее часто встречающаяся морфа в той популяции, из которой бралась выборка, хотя в другой популяции эта морфа могла представлять редкую абберацию.

Да и великий Ч.Дарвин, разрабатывая проблему происхождения видов, замечал, что само понятие биологического вида и в целом классификация живых объектов являются искусственными. И при этом основной аргумент в пользу этого был у него таким: в природе видов нет, они нужны исследователю для удобства при изучении разнообразия живых объектов, т.е. понятие вида и любой таксономической единицы есть не больше, чем отображение в сознании человека некоторой объективной реальности, возможно, далеко не сущностной.

Создается впечатление (почему именно «создается впечатление» – скажем ниже), что в классификации особенностей развития подрастающего человека (в частности, типов психического развития) наиболее утвердилась идея, принадлежащая Платону, об упреждающем выделении определенного типа, или нормы, на основе отклонений от которой (точнее, характера этих отклонений), собственно, и строится классификация особенностей развития, например, комплексного или общего развития и отдельных типов его – пси-

хосоматического, психического (в том числе классификация, или типологизация, задержек психического развития).

А чтобы показать здесь, насколько может быть велик потенциал неадекватности нормативных классификаций соответствующим классифицируемым реальным явлениям, обратимся к примерам и при этом будем придерживаться одного из важнейших принципов гносеологии – примеры полезнее правил.

1. (Конкретный пример): «... некоторые инновационные дидактические модели развивающего обучения были построены исходя из **идеальных представлений** (подчеркнуто нами. – З.Т., В.С.) о психическом развитии. Например, Д.Б.Эльконин ввел свое понятие возрастной нормы как наиболее высокого уровня интеллектуальных способностей» [30, с. 6]. Однако, как выясняется, «в одной и той же возрастной когорте акселерация и ретардация детей дает отклонение от средних норм в 26-40 процентов. Поэтому дети одного возраста могут находиться на разных этапах психического развития» [30, с. 7].

В связи с этим нормативная **возрастная классификация** психического развития в ее буквальном понимании не имеет великого смысла, хотя на практике нередко используется именно она.

2. (Модельный пример). Если судить о «норме» некоторого признака по локальному большинству носителей его, находящихся в определенном месте пространства, то представим себе такую ситуацию, когда в этом месте оказалось «вполне случайно» сначала достаточно большое число «умственно отсталых» людей, а потом 2-3 «нормальных» врача и некий «ученый», выявляющий тип человека по наиболее встречающейся психической форме. В этом случае методология классификации К.Линнея позволяет сделать уверенный вывод: к нормальному типу людей относятся умственно отсталые люди, а все психические отклонения от этого типа являются «худшими» абберациями, т.е. «ненормальными», к каковым должны быть отнесены вполне нормальные врачи.

Такое противоречие, возникающее при реализации типологической классификации Платона, говорит о неадекватности, несостоятельности методологической рекомендации его. Между тем именно типологическая классификация используется чаще всего при изучении детей с особенностями в развитии (в частности, психическими).

3. (Онтогенетический пример). Еще Л.С.Выготский подчеркивал, что, с одной стороны, «развитие ребенка происходит не равномерно и постепенно, а циклически и ритмически», с другой стороны, даже «сам по себе рост не исчерпывается чисто количественными изменениями в массе и размерах тела» [17, с. 21], с третьей стороны, «основой развития ... является культурное развитие» [17, с. 69] и, наконец, «процесс развития оказывается чрезвычайно сложным; он включает в себя не только движение вперед, но и движение назад, не только эволюцию, но и инволюцию...» [17, с. 23].

При этом существует огромное число «искусственных» типологизаций уровней возрастного развития человека и, пожалуй, не найдется среди этих классификаций ни одной, которая была бы основана на объективно-

сущностных особенностях онтогенеза человека (как организма и личности) и которую можно было бы отнести к «естественным» классификациям. Хотя, казалось бы, основные принципы, критерии такой классификации напрашиваются сами собой: ведь если человек развивается неравномерно, циклично, то за возрастные периоды этого развития можно было бы взять именно как раз промежутки равномерного развития.

Проблема, однако, проявляется в другом: если рассматривать человека в холистическом аспекте, то с таких же позиций необходимо подходить и к развитию человека и классификации, типологизации уровней такого развития.

Приведенные выше примеры и сама логика анализа их приводят к общему выводу: критерии, принципы периодизации онтогенетического развития человека должны быть интегрированными, холистическими, характеризующими глубинные, сущностные различия самой равномерности развития (в его комплексности и целостности!), а не отдельных, частных его проявлений.

Этим основным выводом и следует руководствоваться, формируя типологизированные образовательные системы, ориентированные на особенности развития обучаемых и воспитуемых. И тогда проявляется целесообразность и необходимость типологизации не столько специализированных (коррекционных) образовательных систем, сколько всего общего образования (формального и неформального), отдельные подсистемы которого ориентированы на особенности возрастного развития подрастающего человека в их типологических проявлениях. Подчеркнем: мы говорим здесь **об особенностях возрастного развития** человека в отличие от **возрастных особенностей** развития, на которые чаще всего ориентировано традиционное общее образование, да и специальное (коррекционное) образование. Итак, основные принципы названной типологизации:

1. Биопсихосоциальные предпосылки особенностей развития детей обуславливают (должны обуславливать!) адекватные особенности **формирования** личности, т.е. особенности образования во всех его проявлениях.

2. Поскольку личность – это особый вид организации биологических, психических и социальных характеристик, которые определяют своеобразие человека (В.А.Ананьев), то и формирование таких особенностей должно обуславливаться особыми специальными видами образования, «специальность» которых как раз и соотносится с самобытностью личности, т.е. с особенностью организации ее биологических, психических и социальных проявлений.

3. Предыдущие два принципа дедуктивно индуцируют основной общий принцип: необходимым и достаточным условием природосообразности образования является его личностная ориентация, т.е. ориентация на определенный вид организации биологических, психических и социальных характеристик субъектов образования, а следовательно, любой тип образования либо является специальным, либо его просто не существует.

Приведенные принципы представляются достаточно естественными: вряд ли найдутся основания для их неприятия. И при этом они обуславливают достаточно радикальные выводы, сама радикальность которых проявляется

ся в **реальной и конструктивной гуманизации** не только общего образования, но и специального (коррекционного) образования, традиционный российский вариант которого далек от субъект-субъектной парадигмы современной концепции образования, а следовательно, не исключает субъект-объектных отношений субъектов образования, а с этим и «дидактического насилия», которое, прежде всего, и обуславливает массовую дидактогению уже младших школьников. А дидактогения и гуманизация образования – вещи несовместимые.

Рассматривая традиционное специальное (коррекционное) образование сквозь призму современной парадигмы образования, не избежать достаточно радикального его обновления. И при этом сразу необходимо встать на путь разведения понятий «общее образование» и «образование вообще» или просто «образование»: именно к образованию вообще обращена современная парадигма образования, схватывающая и закрепляющая все те общие принципы, закономерности и законы, которые регулируют целенаправленный рациональный процесс развития, обучения, воспитания, формирования подрастающего человека. Именно в контексте названной общности образования и должны рассматриваться все более частные виды его: общее образование, специальное профессиональное образование, специальное (коррекционное) образование и т.д. – в любых их формах, типах и видах.

Современный эффективный образовательный процесс невозможно представить без трех основных факторов:

1. Активного участия всех субъектов образования в этом процессе, активность которых проявляется и в **эндодеятельности**, и в **экзодеятельности**. Именно в связи с повышением роли эндодеятельности неизменными атрибутами современного образования стали (или должны стать) самообучение, самовоспитание, самопознание, самоконтроль, рефлексия, здоровьесозидание и т.д. И все это очень точно подчеркнуто в словах Ж.-П.Сартра, приведенных эпиграфом к этому разделу: «Человек есть то, что он сам из себя творит».

Однако роль эндодеятельности обучаемого в системе специального (коррекционного) образования в системе (насколько нам известно) до сих пор не изучена. Не изучена и экзодеятельность обучаемого в системе специального (коррекционного) образования в аспекте парадигмы «субъект-субъектные отношения в процессе образования», которая рассматривает эффективность образования в аспекте рациональных отношений ученика с учеником, ученика с родителями, ученика с учителем, ученика с классом, родителей с учителем.

Именно поэтому парадигма «отношение» и не может не стать определяющей не только в образовании вообще, но и в специальном образовании в особенности.

2. Природосообразной образовательной среды. Если иметь в виду, что важнейшей из задач образования (в том числе и специального) является экосоциальная (а на практике чаще – социальная) адаптация подрастающего человека, то при этом необходимо выделить ряд реальных проблем, без устранения которых решить названную выше задачу просто невозможно.

В самом деле, если исходить из того, что среда обитания – это **совокупность всех основных факторов** (в их структурно-функциональной взаимосвязи, целостности и устойчивости), прямо или косвенно воздействующих на человека, то как же в таком случае с помощью всего лишь **одного** средства (пусть даже комплексного) в виде образования можно социально адаптировать подрастающее существо?

Ответ на этот вопрос должен быть таким: нездоровьезатратная, нездоровьеразрушающая экосоциальная (и даже социальная) адаптация подрастающего человека к среде обитания (в виде некоторого установочного набора ниш этой среды) возможна лишь на основе достаточного арсенала образовательных средств, структурированных в образовательную среду, способную к развитию таким образом, что, изначально соответствуя природе развивающегося человека, она, во-первых, расширяется таким образом, что стремится в своем развитии к среде обитания будущего гражданина, и, во-вторых, развитие ребенка идет вслед за развитием образовательной среды, причем в режиме не просто адаптации (как это чаще всего подчеркивают), но в режиме коадаптации развивающейся образовательной среды и развивающегося (в соответствии со своей природой) ребенка.

Именно коадаптацию образовательной среды и обучаемого можно характеризовать традиционным термином «природосообразность образования». Именно в этом понимании природосообразности образования она приобретает особый смысл, значение и роль при образовании детей, имеющих отклонения в развитии и потому по особому чувствительных к неадекватному, дезадаптивному воздействию на них образовательной среды.

На практике, однако, происходит обратный процесс: адаптация детей к среде обитания происходит более адекватно, чем к образовательной среде. Более того, адаптация к образовательной среде проявляет себя нередко в виде психо-соматической инадаптации, сопряженной со здоровьезатратностью и даже разрушением здоровья подрастающего человека. А это особенно губительно для детей с отклонениями в развитии.

В чем же дело?

Ну, во-первых, ни теории, ни практики образовательной среды просто не существует. Более того, не разработано даже понятие образовательной среды, которая чаще всего рассматривается в качестве синонимического аналога образовательного пространства. Но и понятие образовательного пространства разработано не лучше.

Совокупность образовательных факторов (даже достаточно обширная совокупность) не является и не может являться сама по себе образовательной средой до тех пор, пока эти факторы не будут организованы специальным «средовым» образом.

Система основных принципов и постулатов такой организации образовательных факторов в образовательную среду построена одним из авторов этой работы в монографии «Системное образование и образовательные системы» [85].

Во-вторых, естественная среда обитания предоставляет подрастающему человеку гораздо большие возможности для выбора подходящей ниши, нежели искусственная образовательная среда.

И происходит это по причине опять же неразработанности теории и практики образовательной среды: раз нет понимания сущности этой среды, не может быть понята и образовательная ниша в ней, а следовательно, нет никакого смысла говорить об инструментарии для целенаправленного формирования и оптимального индивидуального выбора образовательной ниши.

3. Культуротворчества в образовательной среде как фактора самопознания и созидания самого себя. Проблемы обучения, воспитания и развития подрастающего человека, т.е. проблемы онтогенеза его, целесообразно рассматривать (как это убедительно показал Л.С.Выготский) вне контекста развития человечества, т.е. филогенеза. Есть тому веские основания в виде биогенетического закона Генкеля-Мюллера, который утверждает гомологию между онтогенезом и филогенезом не только в аспекте морфологии и физиологии, но (в современной трактовке этого закона) еще и в аспекте психическом, познавательном, а также обучающе-воспитательном.

Именно филогенез в его гомологии с онтогенезом позволяет понять глубинную сущность природосообразного становления, формирования человека на основе оптимизированного в определенном смысле обучения, воспитания, развития, т.е. в конечном счете образования.

Таким образом, человека сформировало не прямохождение и даже не труд (как полагали еще совсем недавно), но культура, развивая которую, человек творил, созидал, развивал самого себя. Коэволюция человека и культуры – вот основной механизм антропогенеза; отдельная ветвь гоминид эволюционизировала в род человеческий и вид *Homo sapiens sapiens* на основе культуротворчества: творя, развивая культуру, человек развивал себя.

Из этого следует (с учетом современного понимания биогенетического закона): природосообразный процесс формирования человека в онтогенезе должен идти на основе культуротворчества. А поскольку только образование (формальное и неформальное) имеет практически неограниченные возможности для последовательного и целенаправленного культуротворчества, проблема природосообразного обучения, воспитания и развития может и должна решаться именно на основе педагогически обусловленного культуротворчества в условиях валеологически обоснованной и обеспеченной образовательной среды.

О соотношении классификации психических и поведенческих особенностей (по МКБ-10) детей и прикладной медико-психолого-педагогической классификации

Врачу интересна болезнь, а не сам человек.

Юсси Хуттенен

*Валеологу интересен человек,
а не его болезнь сама по себе.*

З.И. Тюмасева

Как следует из предыдущего раздела нашей работы, специальное (коррекционное) образование необходимо соотносить не только с биологическими, психическими и социальными **расстройствами**, но (более общё) с комплексными личностными **особенностями**.

Хотя если даже соотносить типы образования с отклонениями в здоровье, то и в этом случае общее образование не может не быть специальным (коррекционным): по разным источникам от 96 до 99 процентов российских детей имеют патологические отклонения в здоровье, а следовательно, объективно нуждаются в том или ином типе специального (коррекционного) образования.

Здесь сразу необходимо уточнить понятие «коррекционное».

Если понимать под **коррекцией**:

- исправление;
- изменение динамических характеристик системы (в нашем случае личности) с целью удовлетворения требований, предъявляемых к устойчивому развитию этой системы,

то **коррекционное образование** (в буквальном понимании) следует толковать как исправление, изменение личности средствами образования.

Как видим, специальное образование (в рассмотренном выше смысле) и коррекционное образование (основанное на буквальном понимании «коррекционное») – это далеко не синонимические понятия. Тем более, если иметь в виду гуманистический характер специального образования, которое **ориентируется** на личностные особенности, возможности, предрасположенности и способности человека, и соотносить коррекционное образование с нацеленностью на исправление личности, которое (без воли на то самого субъекта образования) далеко не всегда может быть нравственным. В подтверждение сказанного приведем пример, хотя и не относящийся непосредственно к образованию, но зато имеющий прямое отношение к коррекции личности.

Английские врачи провели опрос среди неизлечимо больных людей (экстремальность ситуации придает последующему выводу особую достоверность): как бы они отнеслись к тому, чтобы их гены немного подправили и эти люди стали бы здоровыми? И получили категорическое «нет» от лилипутов, которым предложили лечение гормоном роста; такой же ответ врачи услышали от глухих, не желающих менять свой язык жестов на обычную речь, и даже от людей, пораженных ДЦП, потому что они привыкли к своему миру, где люди передвигаются на колясках.

Таким образом, в некоторых ситуациях реальной жизни могут возникать аргументы, ставящие под сомнение **безусловность** использования понятий «коррекция личности», «коррекционное образование», которые предполагают (исходя из самой сути понятия «коррекция») субъективное исправление, изменение организации биологических, психических и социальных

характеристик каждого отдельного человека, при том, что, во-первых, последствия такого вторжения в сферу индивидуальности могут быть самые непредсказуемые, во-вторых, допустимость, деликатность такого вторжения не может не рассматриваться вне сферы нравственности и, в-третьих, все-таки в любом случае «человек есть то, что он сам из себя творит» (Ж.-П. Сартр).

Говоря о специальном образовании, необходимо иметь в виду прежде всего предусмотренную самой природой **возможность и целесообразность** реализации в процессе образования биологического, психического и социального разнообразия всего живого, в том числе человека как биологического вида. Более того, важнейшим из принципов прогрессивного развития человечества должно быть **формирование уважительного отношения к разнообразию** людей (во всех их проявлениях) – биологическому, этническому, психическому, социальному, культурному и т.д. Именно поэтому людей с особенностями, расстройствами в психо-соматическом или психоповеденческом развитии необходимо **не** жалеть, но уважать и даже не просто уважать, демонстрируя это в каких-либо вербальных формах, но уважать через **отношение** к ним, отношение, достойное звания человека уже потому, что **он есть человек**. Страшно ведь не то, что он имеет некоторые «неудобные» для окружающих людей странности, особенности, расстройства, – что ж поделаешь, если таким создала человека природа. Страшно то, что человек, имеющий специфические особенности развития, воспринимает их во сто крат хуже, чем само неуважительное отношение к нему.

А основная проблема здесь заключается в разрешении противоречия между **достаточно широким** разнообразием системных биопсихосоматических сущностей человека и неадекватным, сравнительно ограниченным разнообразием образовательных систем, нацеленных на обеспечение природосообразного развития каждого отдельного подрастающего человека. Именно в таком аспекте, отображающем самую главную и общую сущность человека, мы предлагаем рассматривать, в частности, «психические и поведенческие расстройства», а следовательно, и «задержки психического развития».

Именно поэтому типология «психических и поведенческих расстройств» – по МКБ-10 [59] – должна быть адекватной медико-психопедагогической типологии детей, которая, в свою очередь, обуславливает целесообразный набор образовательных систем или, если угодно, специальных образовательных систем.

В Международной классификации болезней (10-й пересмотр) [59] используется в качестве **основного термина** «расстройство», поскольку термины «болезнь» и «заболевание» вызывают при их использовании большие сложности. И одновременно: «Расстройство не является точным термином. Поэтому ... под ним понимается клинически определенная группа симптомов или поведенческих признаков, которые в большинстве случаев причиняют страдания и препятствуют личностному функционированию. Изолированное социальное отклонение или конфликт без личностной дисфункции не должен включаться в группу психических расстройств». Из приведенного сравнения можно сделать вывод: в интерпретации МКБ-10 понятие «расстройство» не

является более точным, удачным и легче используемым, чем понятия «болезнь», «заболевания». Кстати, в Большой Советской Энциклопедии (3-е изд., т. 21, 1975, с. 187) говорится: «Психические болезни – заболевания человека, характеризующиеся преимущественно расстройством психики», т.е. понятия «болезнь» и «расстройство» отождествляются.

В связи с приведенной цитатой из Международного классификатора болезней (МКБ-10) сделаем следующие замечания:

1. В нем не очень удачно трактуется термин (по-видимому, это огрехи перевода): по существу, как следует из контекста повествования, термином подменяется понятие. А ведь термин – это всего лишь знак в виде слова, призванный точно обозначить определенное понятие; в то время как понятие – это форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений в их противоречии и развитии.

Из самого смысла термина и понятия следует, что использование термина (как говорится в цитате) в принципе не может «вызывать большие сложности».

2. Как следует из самого определения «термина», нет никакого рационального смысла в словосочетании «точный термин», которое используется при характеристике расстройства.

3. Под расстройством в МКБ-10 «подразумевается клинически определенная группа симптомов или поведенческих признаков, которые в большинстве случаев причиняют страдания и препятствуют личностному функционированию». Но ведь и болезни (по крайней мере, некоторые) характеризуются теми же самыми признаками. Из этого следует, что понятия «расстройство» и «болезнь» являются, как минимум, пересекающимися, а как максимум, совпадающими.

4. В дополнение к сказанному в пункте 3 заметим: как диссипативные представляются в МКБ-10 еще и такие понятия: «психический и психологический», «нарушение и повреждение», «отклонение и задержка», «лечение и оздоровление». Более того, уточнение этих понятий представляет не только теоретический интерес, но еще и большой практический интерес, так, например, для практической деятельности медико-психолого-педагогической комиссии, которая оценивает вид и уровень нарушений в развитии ребенка, а также выдает рекомендации о типе образовательного учреждения, в котором ребенку целесообразно получать образование.

Исходя из научных и практических интересов авторов этой работы, интересов, которые восходят к области оздоровления подрастающего человека и к специальному (коррекционному) образованию детей с задержкой психического развития, обратимся сначала к общей методологии формирования логически выдержанного понятийного аппарата, а затем непосредственно к построению такого аппарата для классификации различных типов задержек психического развития.

При формировании системных **нематематических знаний** (научных или учебных) формальная логика выступает (или должна выступать) в роли не просто методологической прихоти исследователя, но, безусловно, необходимого и полезного атрибута истинно научных знаний, который, в частности,

позволяет **построить полную и непротиворечивую систему исходных постулатов**, основанную на целесообразном понятийном ряде. В противном случае сама постановка вопроса о дедуктивных (доказательных) основах знаний в определенной области знаний становится беспредметной и даже бессмысленной. Так, например, в некоторых научных публикациях используется одновременно **по 2-7 различных, неэквивалентных определений здоровья, жизненной формы, обучения, развивающего обучения** и других.

Именно в связи с осознанием описанного выше явления появились в последние годы словосочетания «**доказательная биология**», «**доказательная медицина**» и т.п., которые как раз и указывают на все более актуализирующуюся **необходимость в разработке дедуктивных основ «неточных наук»** на основе использования возможностей формальной логики. Это тем более важно, что формальная логика позволяет достичь **истинных результатов** с помощью **выводных знаний**, отвлекаясь при этом от конкретного содержания понятий (что является специфическим предметом конкретной области знаний), но фокусируя внимание исследователя на логической структуре или форме понятий, определений, категорий, суждений, умозаключений, доказательств.

Проиллюстрируем сказанное на примере парадигмы «здоровье», описание которой приписывается чаще всего Уставу ВОЗ. Не будем останавливаться на содержании понятия «здоровье», ибо, как отмечено выше, формальная логика, к помощи которой мы обращаемся, обязана отвлекаться от конкретного содержания. Однако сначала заметим: 1) в документах ВОЗ не дается **ни понятие, ни определение здоровья**, но описываются почти на целую страницу **характеристические свойства** здоровья; и начинается каждое такое описание со слов «здоровье является...»; 2) используемый большинством отечественных исследователей **перевод английского ВОЗовского понятия здоровья изначально выполнен неточно**, в результате чего утеряна важнейшая сущностная характеристика его – интегрированная объективно-субъективная природа здоровья; в таком ущербном виде понятие здоровья и используется большинством исследователей; 3) ВОЗовское описание здоровья, сделанное в 1948 году, подверглось с тех пор глубокому анализу, конструктивной критике и сущностному переосмыслению.

Зададимся теперь вопросом: в чем проявляется сущностное различие **лечения и оздоровления**? От ответа на этот вопрос зависят организация, формы и **методы формирования, сохранения и развития здоровья** в связи с процессами лечения и оздоровления. При этом необходимо иметь в виду, что, **во-первых**, «здоровье не есть простое отсутствие болезней» и, **во-вторых**, между здоровьем и болезнью находится третье диссипативное состояние человека – ни здоровье, ни болезнь.

Логическое структурирование обсуждаемых понятий ставит их в следующий ряд:

Понятие «нездоровье» является отрицанием понятия «здоровье».

Болезнь – это специфическое симптоматическое, синдромное проявление нездоровья.

Лечение (в узком смысле слова) – это процесс **устранения** симптоматических, синдромных проявлений болезни.

Лечение (в широком смысле слова) – это процесс **перехода** из состояния «болезнь» в состояние «здоровье» и придания последнему устойчивости.

Между динамическими состояниями «здоровье» и «болезнь» находится промежуточное динамическое состояние «ни здоровье, ни болезнь».

Оздоровление (в широком смысле слова). О-оздоровление обозначает (через функцию приставки о) **добавление, сообщение, придание, прибавление** некоторого качества явлению, которое обозначается корневой частью слова – в нашем случае «здоровье». Таким образом, о-оздоровление – это **прибавление человеку качеств**, совокупность которых характеризуется как здоровье. Тем самым «оздоровление» означает процесс перехода от динамического состояния «нездоровье» к динамическому состоянию «здоровье». **Частным случаем оздоровления** является процесс перехода от динамического состояния «ни здоровье, ни болезнь» к состоянию «здоровье». В этом случае можно говорить об оздоровлении в узком смысле этого слова, сравнивая с рассмотренным выше оздоровлением в широком смысле слова.

Состояния человека, обозначенные терминами «здоровье», «болезнь», «лечение», «оздоровление», схематично можно представить следующим образом (рис.1):

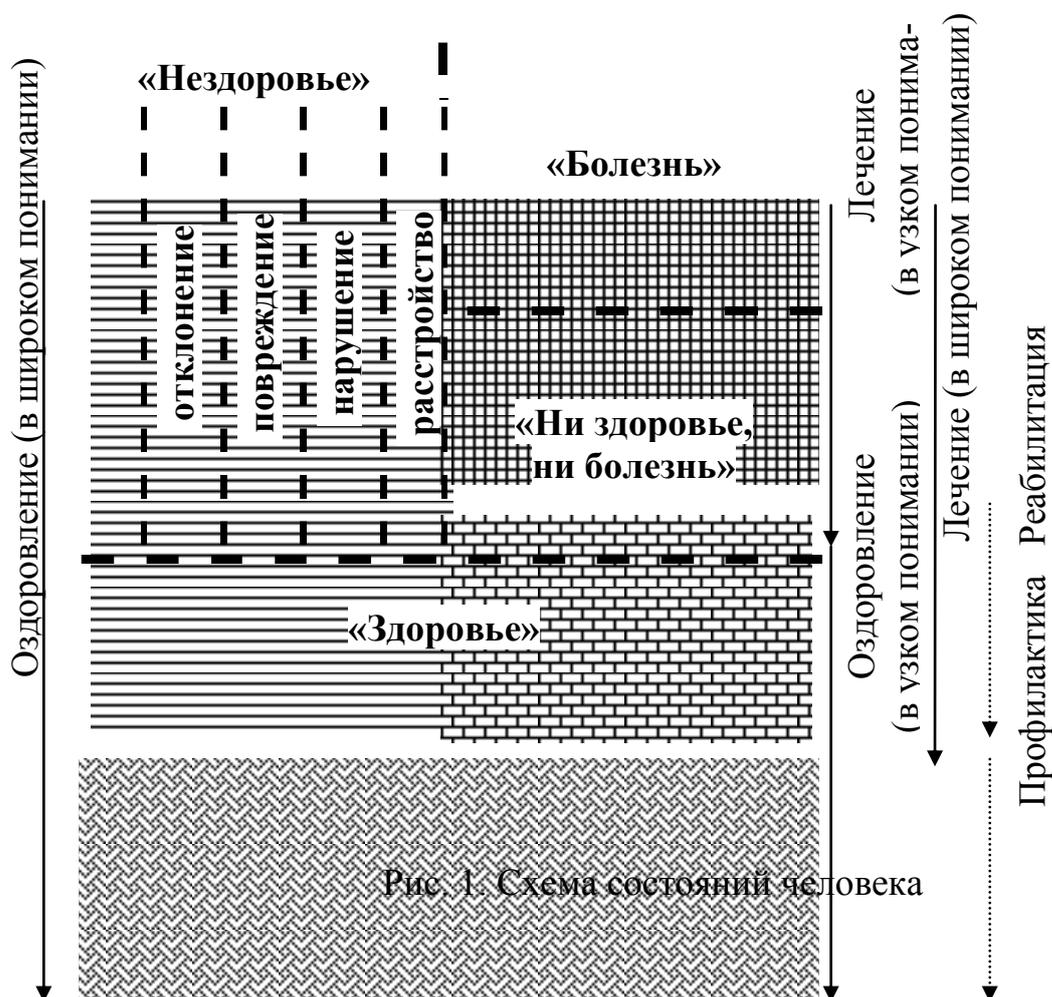


Рис. 1. Схема состояний человека

В приведенной схеме пунктирные линии означают переходные, промежуточные, диссипативные состояния между теми состояниями, которые разделяются этими линиями.

Теперь начнем восхождение к толкованию «задержки психического развития».

Сначала о **психическом и психологическом**. В МКБ-10 употребляются понятия: «психические расстройства» и «психологическое развитие».

Обращаемся к академическому «Словарю русского языка» [74]. Находим: с одной стороны, **психический** – то же, что **психологический**; но, как отмечается, в устаревшей семантике; с другой стороны, психический – прилагательное к психике (а не психологии). И при этом приводится пример: «Психические процессы» – просто процессы, без ограничений, т.е. любые процессы. Именно поэтому целесообразно говорить о психических расстройствах (расстройство проявляется не только как результат, но и как процесс) и о психическом (именно психическом, а не психологическом) развитии – развитие ведь прежде всего процесс.

Далее, психологическое – прилагательное к психологии, одно из под-
ходящих в этом случае значений которого есть «**совокупность** психических

(все-таки психических!) процессов, обуславливающих определенный вид деятельности, другое значение – «психика, особенности характера, душевный склад».

Общий вывод: даже если иметь в виду возможную в одном из вариантов синонимическую близость психического и психологического, вряд ли стоит манипулировать этой близостью, тем более что мы говорим о психическом и физическом здоровье, но никогда не скажем о психологическом и физиологическом здоровье – не стоит тогда говорить и о психологическом развитии. Все-таки есть семантические нюансы различия в русском языке психического и психологического. И не стоит игнорировать эти различия: приоритет отдается психическому развитию перед психологическим развитием.

Объединяя **семантически** проанализированные выше исходные понятия «болезнь» и «психические» в производное понятие «психические болезни», сущностную характеристику последнего необходимо видеть в качестве перечисления сущностей исходных понятий.

На пути к классификации, типологии задержек психического развития обратимся к высшим «таксонам» психических заболеваний.

Согласно принятой в настоящее время номенклатуре различаются три основных типа таких заболеваний:

1. **Умственная отсталость** – группа психических заболеваний, которые характеризуются врожденным или приобретенным в раннем детстве **психическим недоразвитием** и которые обуславливаются разными причинами, при том что сопровождаются различными расстройствами не только психической, но и соматической природы.

2. **Психозы** – группа психических заболеваний, каждое из которых характеризуется выраженной симптоматикой, клинической картиной и динамикой (прогрессивной или периодической; примеры – шизофрения, маниакаль-

но-депрессивный психоз и др.; в широком, или устаревшем, понимании понятие «психозы» является синонимическим по отношению к умственной отсталости.

3. Пограничные нервно-психические расстройства – пограничные по отношению к двум предыдущим; к ним относятся: неврозы, психопатии и другие заболевания непсихического характера, в частности, наркомания.

По поводу описанных выше типов психических заболеваний сделаем следующие замечания:

1. Современное естествознание не располагает достаточно полными и точными представлениями о нормальных механизмах психической деятельности, поэтому во многом неясны и механизмы ее нарушений, что, в свою очередь, затрудняет классификацию психических заболеваний.

2. Нередко психические расстройства, заболевания имеют комплексный характер, при котором выражено выделяется **основное** расстройство и **сопутствующие** ему расстройства. Их сочетание дает широкое разнообразие клинических картин. Так, умственная отсталость как основное заболевание имеет выраженную стабильность, отсутствие прогрессивной динамики. И в то же время **умственная отсталость**, как **сопутствующее расстройство** при психозе может иметь закономерное развитие с нарастанием слабоумия и усложнением клинической картины.

3. Непосредственный предмет нашего исследовательского внимания – задержки психического развития – относятся к психическим расстройствам типа «пограничные нервно-психические расстройства».

4. Наряду со специфическими средствами и методами лечения различных психических расстройств, большую роль в формировании системного лечения (а такие больные нуждаются именно в системном лечении) играет в качестве комплексного неспецифического средства «специальное образование», которое основывается на оздоравливающей образовательной среде.

Обратимся теперь к логике построения главы V МКБ-10. Эта глава называется «Классификация психических и поведенческих **расстройств**». Из этого следует, что рассматриваемые психические состояния относятся к типу расстройств. Следовательно, если рубрика F8 этой главы называется «**Нарушения** психологического (выше мы уже выяснили, что лучше говорить все-таки психического) развития», то это означает, что нарушение есть специальный случай расстройства или расстройство есть родовое понятие по отношению к видовому понятию «нарушение». Однако затем под названной рубрикой следует: «F80. Специфические расстройства развития речи», «F81. Специфические расстройства развития школьных навыков» и другие виды расстройств. Из чего следует обратное тому, что сказано выше о соотношении нарушений и расстройств, т.е. расстройства являются специальными случаями нарушений. Вот эта одновременная допустимость прямого и обратного соотношения говорит (по правилам логики) о совпадении понятий «нарушение» и «расстройство».

За подтверждением этого вывода обращаемся опять к академическому толковому словарю [74] и находим: «**Расстройство** – это **нарушение** нормального функционирования какого-либо органа, какой-либо системы».

Таким образом, логика рассуждений и правила русского языка приводят к одному общему выводу. Здесь, однако, важно уже даже не столько соотношение расстройств и нарушения (расстройство – это нарушение), но и обозначение важного признака расстройств, которым должно предшествовать «нормальное функционирование»: ведь для того, чтобы произошло расстройство, упреждающе необходимо то, что будет затем расстраиваться, т.е. этапный процесс нормального развития.

Еще цитата из МКБ-10: «...есть расстройства, прежде всего определяемые как **отклонения**, а не **задержка** в развитии функции... Аутистические расстройства включены в этот раздел потому, что, хотя и определены как отклонения, **задержка** развития некоторой степени обнаруживается почти постоянно» [59, с. 7].

Тем самым **отклонение** в психическом развитии – это специальный случай расстройства, и сущность этой «специальности» необходимо выделять и, более того, есть случаи, когда отклонение проявляется в виде **задержки**, при том, что не всякое расстройство является **задержкой**.

Еще цитата из МКБ-10: «Расстройства, включенные в рубрику F80 – F89, имеют следующие признаки: ... б) повреждения или задержки в развитии функций...» [59, с. 6].

А теперь соотнесем смысл понятий, на языке которых характеризуются психо-поведенческие расстройства, с семантикой ключевых слов.

Отклонение – **отход** от первоначального значения, **разница** по сравнению с чем-либо (в нашем случае – в сравнении либо с определенной нормой развития, либо с предшествующим этапом развития).

Повреждение – **изъян**; в качестве действия – повреждать.

Особенность – характерное, отличительное **качество, признак** кого-либо или чего-либо. Говоря об **особенностях развития**, необходимо иметь в виду характерные, отличительные, особенные, специфические проявления его по одному или нескольким признакам.

Недостаток – отсутствие чего-либо в достаточном, нужном качестве; несовершенство; **изъян**.

Дефект – недостаток, **изъян**. В связи с этим необходимо различать: **дефективный** – имеющий физические, психические **недостатки**, ненормальный; **дефектный** – с дефектом, **испорченный**; **дефектность** – наличие недостатка, изъяна.

Аномалия – **отклонение** от нормы, неисправность. Значит, **аномальное развитие** – развитие с отклонениями от нормы (в определенном смысле отклонения и нормы).

Из приведенных семантических толкований ключевых слов, широко используемых в дефектологии, видно, сколь синонимически близкими являются они по отдельным группам, например:

- аномалия, отклонение, расстройство и нарушение;
- повреждение, недостаток и дефект;
- особенность и специфичность.

Из всего вышесказанного следует, что отклонения, нарушения, повреждения, недостатки, дефекты, аномалии и задержки являются специальными видами расстройств. При том что и между собой эти виды находятся в непростых отношениях, которые представим схематично следующим образом (рис. 2):

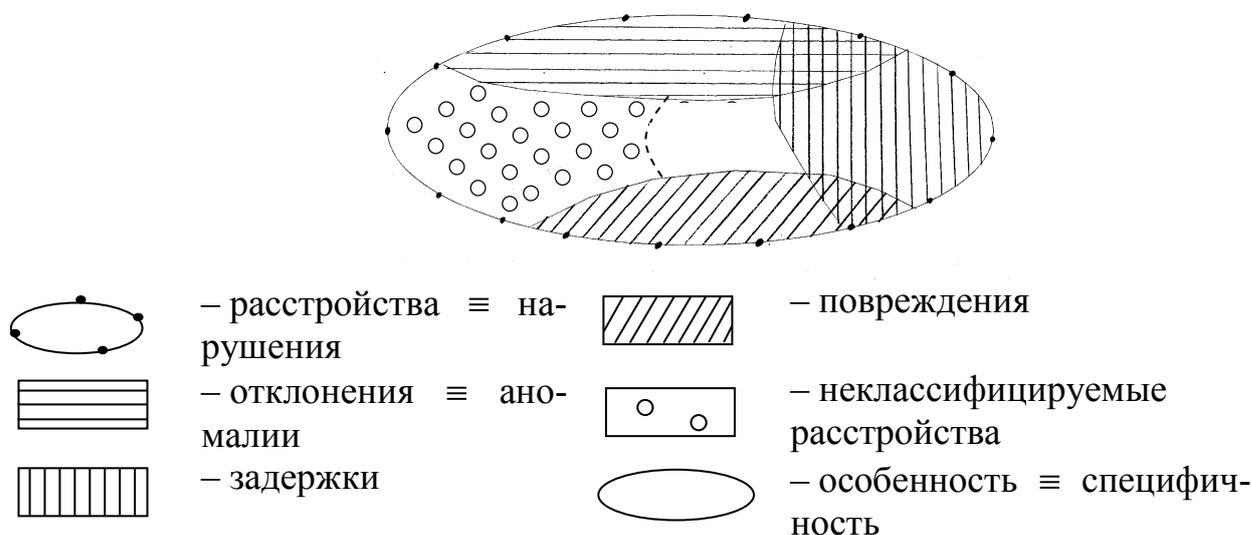


Рис. 2. Схема отношений различных видов расстройств

Для нас здесь **объектом исследований** являются задержки психического развития детей (в контексте их взаимосвязи с другими видами психического и поведенческого развития), а **предметом** – мотивированная классификация задержек психического развития в связи с обоснованием типологии специального образования детей с различными проявлениями таких задержек.

Онтологические основы типологии задержек психического развития детей

... В большинстве случаев этиология [расстройств психического развития] неизвестна, и сохраняется неуверенность относительно границ и определенных подгрупп нарушений развития.

МКБ-10

В соответствии с МКБ-10 задержки психического развития принято рассматривать как пограничные формы умственной отсталости. По-другому говоря, им отводится пограничное положение между умственной отсталостью и интеллектуальной нормой.

Именно «пограничность» задержек психического развития затрудняет решение проблемы классификации, типологизации их.

В настоящее время используется параллельно несколько типов классификаций задержек психического развития. Абсолютное большинство из них

основывается на анализе природы **дизонтогенеза** (М.С.Певзнер, 1960, 1972; В.И.Лубовский, 1972; В.В.Лебединский, 1985), но при этом разные исследователи акцентируют внимание на различных видах особенностей развития детей с ЗПР.

Так, Г.Е.Сухарева, исходя из особенностей этиопатогенеза, выделила следующие типы ЗПР по **характеру нарушений интеллектуальной деятельности** детей с задержкой психического развития:

- с интеллектуальными нарушениями, которые обусловлены неблагоприятными условиями среды и воспитания или патологией поведения;
- с интеллектуальными нарушениями, вызванными длительными астеническими состояниями, которые обуславливаются соматическими заболеваниями;
- с нарушениями, сопутствующими различным формам инфантилизма;
- как сопутствующие нарушения психического развития, или вторичная интеллектуальная недостаточность, которая возникает в связи с поражением слуха, зрения, дефектами речи, чтения, письма;
- с функционально-динамическими нарушениями, возникающими в резидуальной стадии и отдаленном периоде инфекций и травм ЦНС.

По поводу классификации ЗПР, предложенной Г.Е.Сухаревой, заметим следующее: предложенная система не исключает по одним параметрам, признакам возникновение, появление и проявление задержек психического развития на любом этапе детства и онтогенеза вообще; с другой стороны, выделяя «ЗПР с интеллектуальными нарушениями», Г.Е.Сухарева как бы соотносит их с появлением интеллекта, допуская тем самым упреждающий период нормального психического развития; наконец, названные виды ЗПР очень редко встречаются в чистом виде, как правило, они сочетаются в тех или иных комбинациях.

Т.А.Власова и М.С.Певзнер классифицировали ЗПР на основе характерной роли **эмоционального развития и значения нейродинамических расстройств** (соматическая астения и церебральная астения) для формирования личности ребенка, отягощенного ЗПР.

В результате этими исследователями были выделены две группы ЗПР:

1. возникающие на основе психического и психофизического инфантилизма, обусловленного вредными воздействиями на ЦНС в период беременности.
2. возникающие на ранних этапах жизни ребенка в результате различных патогенных факторов, приводящих к астеническим и цереброастеническим состояниям организма.

Различие патогенетических механизмов обуславливало и различие прогноза. ЗПР, вследствие неосложненного психического инфантилизма, расценивалась как более благоприятная, большей частью не требующая специальных методов обучения. И проявлялась ЗПР этой группы в нарушениях процесса формирования **эмоционально-волевой сферы**.

Для ЗПР второй группы характерны **нарушения познавательной деятельности**, которые являются следствием стойких астенических и особенно цереброастенических состояний. В этом случае ЗПР оказывалась более стой-

кой и нуждающейся не только в психолого-педагогической коррекции, но и в лечебных мероприятиях.

В.В.Ковалев предлагает разделить все пограничные формы интеллектуальной недостаточности на **четыре группы**:

- **дизонтогенетические формы**, при которых недостаточность обусловлена механизмами **задержанного** или **искаженного** развития ребенка;
- **энцефалопатические формы**, в основе которых лежит **органическое повреждение** мозговых механизмов на ранних этапах онтогенеза;
- **интеллектуальная недостаточность**, связанная с **дефектами анализаторов и органов чувств** (слуха, зрения) и обусловленная действием механизма сенсорной депривации;
- **интеллектуальная недостаточность**, связанная с **дефектами воспитания и дефицитом информации с раннего детства** (это явление называют еще «социокультурной умственной отсталостью» – по терминологии, принятой Американской ассоциацией по проблеме умственной неполноценности).

Система В.В.Ковалева не обращена непосредственно к классификации ЗПР: предметом классификации является интеллектуальная недостаточность, т.е. явление более общего плана, чем задержка психического развития. В результате непосредственно к механизмам ЗПР В.В.Ковалев обращается только при характеристике одной из четырех групп. Другие группы интеллектуальной недостаточности, выделенные В.В.Ковалевым, соотносятся с механизмами, которые имеют неадекватную, разноуровневую природу: органические повреждения «мозговых механизмов»; дефекты анализаторов, органов чувств и сенсорная депривация и даже дефекты воспитания и дефицит информации с раннего детства.

Наиболее широко используется в практике работы с детьми, имеющими ЗПР, классификация К.С.Лебединской (1980), разработанная на основе **этиопатогенетического принципа**.

В соответствии с данной классификацией различают **четыре основных варианта ЗПР**:

- **задержка психического развития конституционального происхождения** – гармонический психический и психофизический инфантилизм;
- **задержка психического развития соматогенного генеза** (физическая и психическая астения, возможно проявление вторичной инфантилизации);
- **задержка психического развития психогенного генеза** – невротические и неврозоподобные нарушения, приводящие к патологическому развитию личности;
- **задержка психического развития церебрально-органического генеза** – сочетание инфантилизма с повреждениями психических функций, имеющими различную степень выраженности:
 - **группа А** – преобладают черты **незрелости эмоциональной сферы** по типу органического инфантилизма, т.е. в психологической струк-

туре ЗПР **сочетаются несформированность эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности;**

- **группа Б** – доминирует симптом **поврежденности**, т.е. выявляются стойкие энцефалопатические расстройства, парциальные нарушения корковых функций, преобладают **интеллектуальные нарушения**.

По поводу задержки последнего типа заметим: ЗПР церебрально-органического генеза, характеризующаяся первичными нарушениями познавательной деятельности, является наиболее стойкой и представляет наиболее тяжелую форму задержки психического развития.

ЗПР каждого из типов, по классификации К.С.Лебединской, может быть осложнена рядом болезненных признаков – соматических, энцефалопатических, неврологических и при этом может иметь свою клинко-психологическую структуру, свои особенности эмоциональной незрелости и нарушений познавательной деятельности.

Типы наиболее стойких форм ЗПР, приведенные в классификации К.С.Лебединской, отличаются **особенностями структур и характеров соотношений** двух основных компонентов аномалий этих форм, а именно отличаются **структурой инфантилизма и характером нейродинамических расстройств**. И если при этом в замедленном темпе формирования познавательной деятельности проявляется связь **инфантилизма с недостаточностью интеллектуальной мотивации и производительности**, то в **нейродинамических расстройствах** появляется связь с **тонусом и подвижностью психических процессов**.

Несмотря на **общее признание важности выделения необходимых** и достаточных критериев классификации задержек психического развития, практическое **выявление их до сих пор вызывает затруднения**.

Анализ представленных выше классификаций показывает, что все они имеют определенную **принципиальную общность**, а именно:

- в структуре дефекта ЗПР обязательно присутствуют нарушения;
- нарушения **познавательной деятельности** обуславливаются различными уровнями проявлений высших психических функций (ВПФ);
- независимо от различий в характере типологических проявлений задержек психического развития, все они касаются эмоционально-волевой сферы.

И тем не менее остаются вопросы. Чем можно объяснить стремление исследователей к умножению числа классификаций ЗПР? Сколько их, разных, может быть еще, и в чем смысл такого умножения, во имя чего эти классификации «придумываются»?

В поисках ответов на эти вопросы обратимся прежде всего к основным онтологическим принципам типологии задержек психического развития детей.

1. Задержка имеет множественные проявления, по характерной специфике которых и можно классифицировать ЗПР:

- промедление;
- воспрепятствование процессу, изменению, развитию, движению;

- приостановление, помехи, отсрочки;
- замедление, прекращение процесса движения, действия;
- удержание, несвоевременное происхождение, протекание.

Легко заметить, что все приведенные здесь толкования «задержки» являются нюансированными вариантами одного определения, ибо имеют одну, вполне определенную сущностную общность, которая заключается в следующем:

- изначально имеется в виду некоторый реальный процесс и некоторая сила, обстоятельства, способные оказать влияние на течение и характер процесса;
 - при определенных условиях названные силы препятствуют, мешают, замедляют ход процесса, вплоть до приостановки его;
 - не исключается, что замедление процесса упреждается «нормальным» развитием его;
 - видоизменяясь в результате замедления, процесс не утрачивает своих основных характеристических признаков.
2. Задержка в развитии психоповеденческих функций тесно связывается с биологическим созреванием центральной нервной системы.
 3. Множественность значений понятия «задержка» является **дедуктивной** основой для классификации задержек психического развития детей.
 4. Множественность пересечений интегрированной системы «задержка психического развития» с другими системами психических и поведенческих расстройств является онтологической основой классификации ЗПР.
 5. Классификация ЗПР на основе специфичности их этиопатогенетических особенностей.
 6. Классификация ЗПР на основе специфичности нейродинамических процессов.
 7. Классификация ЗПР на основе различных проявлений инфантилизма.
 8. Классификация ЗПР на основе расстройств специфических школьных навыков (чтения, счета, речи, способности к обучению в целом и т.д.).

Восемь приведенных здесь основных принципов классификации ЗПР индуцируют не 8, а 255 различных видов такой классификации.

Как же получается это число – 255?

Во-первых, 8 различных видов классификаций ЗПР получаются на основе 8 **основных** принципов.

Во-вторых, группируя названные принципы по 2, 3, 4, 5, 6, 7 и 8 и строя на основе каждой такой группы свой вид классификации, получим следующее количество производных видов классификации ЗПР, соответствующих приведенным сочетаниям: 8, 28, 56, 70, 56, 28, 8 и 1 (и еще 8 видов классификации в соответствии с основными принципами – итого 255).

Плохо это или хорошо иметь такие большие возможности для классификации разнообразия объектов, в нашем случае ЗПР? И что лучше в этой ситуации: выбрать «самый-самый» вариант или довериться случаю, автори-

тету? Если речь идет о научной классификации, то и подход к этой процедуре должен быть научным.

Впрочем, что значит «самый лучший» или «самый подходящий»? Лучший – для кого? Подходящий – для чего?

Ответы на эти вопросы дает сама наука, точнее, общенаучная методология и, в частности, общенаучный принцип дополнительности Н.Бора, который формулируется следующим образом: для адекватного описания, научного моделирования целостного явления необходимо применять взаимодополняющие и даже взаимоисключающие подходы, модели. Но, конечно, в каждом случае должна быть некоторая мотивировка того, почему выбран тот или иной подход, та или иная модель.

В нашем случае, когда задержки психического развития рассматриваются прежде всего в связи с эффективной реализацией адаптивного потенциала детей с ЗПР, а также социализации в обществе и, следовательно, с упреждающей реализацией из возможностей, способностей и предрасположенностей к различным видам обучения, воспитания и вообще формирования рациональных отношений (эмоционально-эстетических, чувственных, поведенческих, познавательных и рационально-потребительских) с окружающим миром на основе целенаправленно развивающихся навыков обучения и воспитания, **целесообразно строить классификацию задержек психического развития** именно в глубокой связи с вариативными возможностями образования детей, отягощенных названным расстройством.

Именно этому посвящена следующая часть этой статьи.

Онтогенетические основы вариативного специального образования детей с особенностями в поведенческом развитии

Не спрашивайте у ребенка, что он знает, а посмотрите, что он умеет делать.

Б. Мэннелль

Приведенные в виде эпиграфа слова Б. Мэннеля взяты из его книги «Школы для умственно отсталых детей» [58, с. XV].

В контексте повествования они выглядят так: «... задача специальной и вспомогательной школы должна состоять не в том, чтобы дать ребенку известный **запас знаний**, но в том, чтобы научить его **приобретать** эти знания, **научить его пользоваться своим механизмом психической** деятельности. «Не спрашивайте у ребенка, что он знает, а посмотрите, что он умеет делать», – эти слова, сказанные педагогом, как нельзя лучше выражают **весь смысл выставленных нами положений относительно задачи и метода обучения в специальных школах.**

Такой представляется нам в общих чертах специальная школа для **отсталых, малоспособных и слабоумных** детей. Когда эти несчастные дети получают ее, сказать трудно, а пока они вынуждены посещать обыкновенную школу и в ней **губить** и без того уже **небогатые духовные силы**. Они исто-

щают в ней свой интеллект, развращают темперамент и наклонности...» [58, с. XV-XVI].

В приведенном извлечении из книги Б.Мэннеля содержатся, по существу, программные основы школы для «малоспособных», «отсталых» и «слабоумных» детей. Эти основы не потеряли своей значимости и, более того, актуальности и в наше время.

Вот основные положения этих программных основ:

1. «Малоспособные», «отсталые» и «слабоумные» дети должны обучаться не в «обыкновенных», а в специальных школах, ибо «обыкновенная школа» губит их «духовные силы».

Этот же тезис не теряет своей значимости до сих пор, ибо, хотя и существуют в наше время специальные школы, но во многих своих сущностных проявлениях (например, организационных, содержательных) они ориентированы на принципы общеобразовательной школы. А ведь специальные школы должны строиться на основе таких образовательных систем, которые «специальны» и специфичны во всех своих сущностных проявлениях: ценностях, целях, задачах, структурности, процессуальности, результатах, технологичности, образовательной среде и т.д.

2. Образование детей с психоповеденческими особенностями развития должно исключать «губительное» воздействие на «духовные силы» этих детей и не должно «истощать интеллект, развращать темперамент и наклонности». А слова Б.Мэннеля «и без того уже небогатые духовные силы» подчеркивают особую значимость и актуальность высказанной озабоченности.

Ну, а сегодня мы говорим о здоровьесберегающем образовательном процессе, здоровьеразвивающей образовательной среде и в целом о природосообразном образовании.

3. Специальная школа должна ориентировать своих учеников на результат не в виде «запаса знаний» (подобно «обыкновенной школе»), а в виде «умений приобретать эти знания» и «умений делать».

Сегодня мы говорим в связи с этим о формировании у учеников специальных рациональных, чувственных, познавательных и потребительских отношений с окружающим миром.

4. И наконец, самый, возможно, радикальной, по Б.Мэннелю, тезис имеет такой смысл: «Научить его (т.е. проблемного ребенка. – З.Т., Б.К.) пользоваться «своим механизмом психической деятельности».

Сейчас мы сказали бы о самопознании, самообразовании, самосовершенствовании. А все вышеотмеченное было сказано Б. Мэннелем еще в 1910 году о детях с личностными проблемами психоповеденческого свойства.

И тем не менее представления Б. Мэннеля не могли основываться на холистическом представлении о человеке и его развитии, ибо в его время этот подход к изучению человека вообще и в процессе образования в частности только начинал развиваться.

Обращаясь теперь к современным психофизическим основаниям вариативного, дифференцированного, альтернативного образования детей с особенностями в умственном развитии, будем рассматривать эту проблему

через призму представлений Б. Мэннеля, которые могут сослужить при этом великую роль.

Общий подход к современному специальному обучению, образованию детей с ЗПР основывается во многом и прежде всего на формировании навыков мышления, осуществляемого в форме понятий, суждений, умозаключений.

Между тем как рассматривая задержки психического развития в онтогенетическом аспекте и имея в виду, что проявления этих задержек обнаруживаются уже в самом раннем младенческом возрасте, надо бы исходить из того, что «живое созерцание окружающего мира начинается через чувственное восприятие его в формах ощущений, восприятий, представлений». И за этой рекомендацией стоит не просто один из постулатов «сухой» теории познания, но объективные закономерности развития центральной нервной системы человека в процессе онтогенеза.

Эффективность обучения, воспитания и социальной адаптации детей с особенностями поведенческого развития обуславливается на каждом этапе развития общества целым рядом факторов:

- уровнем изученности высших психических функций и эмоционально-волевой сферы ребенка;
- разработанностью системных средств диагностики не только отдельных психических процессов, но и всей психической сферы ребенка;
- адекватной технологичностью специального обучения, воспитания и развития детей с поведенческими расстройствами;
- а также готовностью общества обеспечить таким детям реальные возможности для адаптации в обществе, возможности, достойные человека.

Имея в виду поиск адекватной системы образования ребенка с поведенческими особенностями развития, упреждающее изучение ребенка нельзя сводить (как это еще нередко бывает в практике специального образования) только к фиксации и описанию трудностей обучения и воспитания такого ребенка. Упреждающее изучение ребенка с поведенческими расстройствами должно быть нацелено на выявление причин и физиологических механизмов этих расстройств, которые соотносятся с возрастом ребенка и дисфункцией соответствующих зон мозга, а также на конкретные рекомендации по типологии специального образования ребенка. Поскольку эффективность практической деятельности человека и общества обуславливается познанием, то, с одной стороны, именно познание является необходимым моментом практической деятельности, а с другой стороны, наоборот – практика выступает в роли необходимого момента познания.

А начинается практика с чувственного восприятия окружающих предметов, явлений, или, как говорят еще, с «живого созерцания», реализуемого через ощущения, восприятия, представления.

Однако как ни важна чувственная форма познания, она сама по себе не дает возможности **проникнуть** в сущность вещей, **открыть** законы действительности. А ведь именно в этом заключается главная задача познания.

Только в процессе абстрактно-логического языкового мышления, которое осуществляется в форме понятий, суждений, умозаключений, данные «живого созерцания» обрабатываются и обобщаются на основе высшей познавательной способности человека – мышления.

Реализация описанного выше **общего** алгоритма развития взаимообусловленности процесса познания и практической деятельности происходит на фоне специфических психических процессов, **специфичность** которых обуславливается возрастными и личностными особенностями структурно-функционального развития мозга и вслед за этим психоповеденческого развития подрастающего человека.

Таким образом, **предрасположенности, способности** подрастающего человека к обучению, воспитанию, образованию имеют глубокие биологические, возрастные и личностные основания.

Если такие типологизированные предрасположенности воспринимаются реализаторами определенной образовательной системы в качестве антропологической основы для создания адекватного вариативного образования, то такая образовательная система называется **природосообразной**, ибо имеет предпосылки для здоровьесберегающего образовательного процесса и здоровьесозидающей образовательной среды.

Если же биолого-лично-возрастные особенности развития психики детей не учитываются при создании образовательной системы, то она называется неприродосообразной, потому что становится здоровьезатратной или даже здоровьеразрушающей, потому что, реагируя на неприродосообразность образования, организм человека оказывается в одной из двух ситуаций:

- либо организм включает (в пределах нормы реакции) **механизмы защиты** личности от неадекватного, неспецифического воздействия образования как процесса и среды, и появляются защитные реакции в одном из двух возможных вариантов: первый – организм адаптируется к образовательной среде, второй – организм неадекватно защищает себя от образовательного воздействия, отключая или переключая «перегруженные» свои системы, например, отключается внимание ученика на уроке, замещается интерес к познанию на интересы в других сферах деятельности, далекие от обучения и т.д.;

- либо **защитные механизмы** (в пределах нормы реакции) не могут обеспечить адекватных адаптивных реакций организма на неприродосообразный образовательный процесс, и это приводит к психоповеденческим расстройствам в широком диапазоне их появлений – от пограничных состояний здоровья ученика до симптоматически выраженных тяжелых заболеваний.

Подчеркнем два аспекта.

Во-первых, защитные механизмы организма, оберегающие развивающегося человека от неадекватности образования и образовательных перегрузок, имеют сугубо биологическую природу, которая проявляется в виде безусловных рефлексов, подсознательной реакции организма, его центральной нервной системы на неадекватное и нарастающее дисгармоничное воздействие на развивающийся, но еще не развитый, мозг.

Во-вторых, сказанное выше о природосообразности образования как системы процесса и специфической артесреды (образовательной) относится к образованию всех типов: общему, специальному, профессиональному и т.д. Более того, сами эти **типы** образования необходимо рассматривать в качестве обусловленной диверсификации, вариативности, альтернативности образования вообще, при том что эта диверсификация является вторичной по отношению к естественной первичной диверсификации типологических психоповеденческих и структурно-функциональных особенностей обучаемых.

Однако вариативность образования, работающая на его природосообразность, обуславливается не только личностными особенностями, но еще и возрастными особенностями «живого созерцания» и мышления. Мы особо подчеркиваем это потому, что как в системе общего образования, так и в системе «специального (коррекционного) образования» особенно явно недооценивается приоритетная роль упреждающего полноценного развития чувственных форм познания (в виде ощущений, восприятий и представлений) перед мыслительными формами (понятийность, суждения, умозаключения).

А ведь природосообразность последовательного развития центральной нервной системы побуждает к реализации в образовании приоритетного развития чувственных форм познания перед развитием мыслительных форм познания.

Обратимся в связи с этим к особенностям онтогенеза человека.

Человеческий детеныш рождается самым беспомощным среди детенышей всех животных. И это не недостаток, а преимущество, которое выражается в том, что мозг ребенка, не отягощенный рефлексом, получает неограниченные возможности к обучению, воспитанию, обретению нравственных устоев.

По объективным законам природы центральная нервная система человека, и в частности его головной мозг, созревают в онтогенезе в определенной последовательности, как «по вертикали», так и «по горизонтали». И если эти законы не учитываются в процессе обучения, воспитания, развития подрастающего человека (особенно имеющего предпосылки к тем или иным психическим расстройствам), это может быть чревато необратимыми негативными изменениями, происходящими в психике человека, вплоть до эффекта Маугли.

Именно последовательное структурное и функциональное (а точнее, структурно-функциональное) развитие мозга является (должно являться!) определяющим фактором построения природосообразных систем обучения, воспитания, развития и вообще образования детей, в том числе и в особенности детей с психо-поведенческими расстройствами. Именно поэтому биология человека, биология его развития не может не быть естественно-научной основой теории и практики природосообразного, здоровьеразвивающего и здоровьесозидающего образования. Игнорирование этого безусловного принципа приводит в практике образования к его здоровьезатратности и здоровьеразрушительности, а в теории образования – к тем извращениям, которые стали почему-то приписываться валеологии, хотя ничего общего с ней не имеют: валеология ведь основывается на комплексных знаниях о человеке

«во всех отношениях» (по К.Д. Ушинскому), а толкование в популярных изданиях предмета и методологии валеологии как науки строится на обсуждении тех учебных программ (школьных и вузовских), которые разрабатываются не специалистами-валеологами, а медиками, психологами, педагогами и т.д.

Необходимо отметить и еще одно негативное явление, которое происходит в теории и практике образования. Природосообразное обучение, воспитание, развитие на разных этапах онтогенеза, в разном возрасте должно обращаться к таким формам психической, познавательно-поведенческой деятельности человека, которые адекватны не тем областям мозга, которые уже развиты к определенному этапу обучения, но тем, которые к этому этапу только начинают интенсивно развиваться. Между тем теория и практика общего образования исходит как раз из противоположного тезиса: обучение должно максимально задействовать уже развившиеся области головного мозга.

И тем не менее еще Л.С. Выготский апеллировал (и вполне обоснованно) не к развившимся областям мозга, а к развивающимся. Кстати, в этом заключается основная естественно-научная сущность развивающего обучения, когда обучение становится важным средством развития того, что уже готово к развитию, но еще не развилось в полной мере. Из этого следует: незнание особенностей возрастного биологического развития человека и, в частности, биологии развития центральной нервной системы, головного мозга подрастающего человека, является непреодолимым препятствием на пути построения системы природосообразного развивающего обучения. Именно поэтому нередко еще всевозможные модели ускоренного и углубленного обучения сами по себе оказываются несостоятельными в аспекте развивающего обучения, более того, они требуют от развивающегося организма неоправданных затрат здоровья, тем самым разрушая его. Именно об этом свидетельствует удручающая статистика российского общего образования, ставшего в массе своей и здоровьезатратным, и здоровьеразрушающим, но никак не природосообразным.

Природосообразное дошкольно-школьное образование, как общее, так и специальное, должно быть упреждающе ориентировано на формирование навыков не мыслительной деятельности в виде понятийного мышления, суждений и умозаключений, но прежде всего навыков восприятий, ощущений и представлений.

Природосообразность структурно-функциональных проявлений высшей нервной деятельности, и в частности высших психических функций, адекватных возрасту и личностным особенностям ребенка, зависит, вообще говоря, не только непосредственно от последовательного, своевременного **созревания отдельных зон мозга**, но в не меньшей степени от сформированности системных связей между ними, межанализаторных связей.

Именно поэтому несформированность или недостаточная сформированность тех или иных высших психических функций у подрастающего человека может быть обусловлена тремя факторами: либо задержкой созревания определенных зон мозга, либо недостаточной сформированностью межаналитических связей, либо, одновременно и параллельно, тем и другим. Ска-

занное в полной мере относится к задержкам психического развития, несформированности навыков письма, чтения, речи, счета, когда несформированность или недостаточная сформированность связей отдельных анализаторных систем приводит к нарушению слухомоторных, слухозрительных, оптико-пространственных, соматопространственных и других функций и соответствующих им механизмов.

Именно нарушение интегративной работы анализаторных систем является чаще всего причиной аномалий в развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста. И при этом эффективность целенаправленной восстановительно-формирующей работы с такими детьми обуславливается сформированностью, прочностью и подвижностью межанализаторных связей.

Дефекты интегративной работы анализаторных систем мозга не могут не сказаться и не проявить себя в виде определенных симптомов. Поэтому **недоразвитие речи у детей является системным дефектом и затрагивает не только речь, но и другие психические процессы**, такие, как ЗПР, которая есть не что иное, как **задержка развития всей психической сферы**.

Качественный анализ нарушения психической деятельности должен ответить на ряд ключевых вопросов: почему нарушен тот или иной психический процесс, т.е. каковы **причины и механизмы его возникновения**, что лежит в его основе, с нарушением каких других психических функций связано наблюдаемое нарушение. Какова структура дефекта, т.е. на каком уровне психической и психофизиологической организации определенной функции произошло нарушение, в каком его звене, с патологией какой зоны мозга связан наблюдаемый дефект, как частный дефект связан со всей психической сферой ребенка и в чем проявляется его негативное влияние на эту сферу?

В связи с этим необходимо **не изолированно исследовать** нарушение той или иной высшей психической функции, а изучать их **взаимодействие** с другими высшими психическими функциями, с личностью, эмоционально-волевой сферой и поведением ребенка.

Восстановительная же работа должна протекать в виде **формирующего обучения**, так как у детей с **задержкой психического развития** (как правило) **отсутствуют патологические дефекты** органического происхождения, но имеют место **симптомы возрастного недоразвития**, несформированность тех или других высших психических функций физиологического или функционального генеза. Поэтому обучение должно быть направлено **на формирование** этой группы высших психических функций, а **не на их коррекцию**.

Формирующее обучение должно учитывать возраст ребенка, ведущую деятельность и ведущую психическую функцию возраста. Необходимо знать **генезис психических процессов, последовательность их формирования, их взаимодействие, возрастные этапы и особенности формирования высших психических функций**, чтобы точно знать, **в каком возрасте ребенок должен овладеть теми или другими знаниями и умениями**, к какому возрасту должны быть сформированы те или другие психические функции, знать о роли речи в формировании высших психических функций и о роли

восприятия и предметной деятельности в формировании и развитии речи, ведь реальный мир представляется человеку в начале его жизни в ощущениях, восприятиях и представлениях, и лишь позже он получает отражение в словах, суждениях, умозаключениях.

Характер сотрудничества ребенка со взрослым при усвоении новых способов действий позволяет определить зону ближайшего развития, а значит, и обучаемость ребенка. Именно **обучаемость** выступает в качестве **основного** дифференциально-диагностического **критерия** при разграничении задержки психического развития и сходных состояний (умственной отсталости, первичной речевой патологии, педагогической запущенности).

К началу школьного обучения у детей с ЗПР оказывается несформированной готовность к осуществлению деятельности, новой по отношению к периоду дошкольного детства.

Готовность к школьному обучению включает физическую, физиологическую и психическую готовность.

Психический аспект готовности к обучению подразумевает сформированность навыков деятельности по определенным уровням:

- 1) знаний и представлений об окружающем мире;
- 2) умственных операций, действий и навыков;
- 3) речевого развития, предполагающего владение довольно обширным словарем, основами грамматического строя речи, связным высказыванием и элементами монологической речи;
- 4) познавательной активности, проявляющейся в соответствующих интересах и мотивации;
- 5) регуляции поведения.

Обратимся к процессу «нормального» развития с точки зрения мозговой организации психических функций.

Структурно-функциональная организация мозга новорожденного является несформированной и потому претерпевает значительные онтологические изменения вплоть до 18-летнего возраста. К этому возрасту окончательно формируются основные принципы функционирования мозга, которые можно охарактеризовать следующим образом:

- ведущая роль коры в обеспечении психических функций;
- внутриполушарная специфичность и взаимодействие отделов внутри полушарий;
- асимметрия полушарий;
- межполушарное взаимодействие, обеспечиваемое в основном мозолистым телом.

В свою очередь для состояния мозга на момент рождения характерны:

- незрелость коры при значительной сформированности подкорковых структур;
- слабовыраженная система вертикальных и горизонтальных связей внутри полушарий;
- относительная (по сравнению с мозгом взрослого) эквипотенциальность полушарий;

- незрелость мозолистого тела, являющегося основной комиссурой, связывающей полушария у взрослого человека.

В первые годы постнатального онтогенеза наиболее интенсивно развивается **система вертикальных связей**, обеспечивающая **взаимодействие коры с подкорковыми структурами**. К 5-6 годам усложняется система связей **по горизонтали**. В разные сроки достигают зрелого уровня **проекционные и ассоциативные зоны** коры. Наиболее длительное время формируется **нейронный аппарат** в лобных отделах мозга. Позже созревают ассоциативные отделы мозга (теменно-височно-затылочные и лобные структуры) по сравнению с проекционными (затылочные, височные и теменные).

Функциональная асимметрия полушарий – один из основных принципов работы мозга человека. Нарушение процесса прогрессирующей латерализации психических функций и установления доминантности полушарий неизбежно приводит к отклонениям в развитии. Выявление тех структур, которые обеспечивают этот процесс, позволяет рассматривать их патологию в качестве первопричины некоторых форм дизонтогенеза.

Признавая факт участия обоих полушарий в обеспечении любой сложно организованной высшей психической функции, можно констатировать следующие основные проявления специализаций полушарий:

- доминирование левого полушария по речи у правшей и большинства левшей;
- ведущую роль левого полушария в отношении двигательных функций у праворуких;
- доминантность правого полушария в анализе зрительной (прежде всего оптико-пространственной) и кинестетической информации;
- большую связь правого полушария по сравнению с левым с аффективными процессами.

Кроме того, полушария отличаются друг от друга выраженностью внутрислоушарной специализации. Функциональная неравнозначность мозговых структур внутри полушарий в большей степени характерна для левого полушария, для правого типична значительно меньшая дифференцированность его отделов. Эти особенности обусловлены различиями в анатомо-функциональных системах, обеспечивающих взаимодействие корковых зон внутри полушарий. Взаимодействие близко расположенных корковых структур осуществляется по системе коротких связей, удельный вес которых в левом полушарии больше, чем в правом. В правом полушарии взаимодействие осуществляется преимущественно по белому веществу, преобладающему в этом полушарии. Последнее проявляется в относительной невыраженности специфичности внутрислоушарных отделов. В ходе развития наблюдается процесс уменьшения узкой специализации структур внутри левого полушария, что связывается с постепенным созреванием длинных связей. Обратная картина характеризует изменения, происходящие в правом полушарии, – с возрастом нарастает специализация его структур.

Таким образом, правое и левое полушария развиваются не одновременно. На ранних этапах имеет место некоторое опережение в созревании правого полушария.

Нормальное функционирование центральной нервной системы возможно только в условиях взаимодействия полушарий. Ведущую роль в обеспечении процесса межполушарного переноса у детей играют подкорковые (стволовые и диэнцефальные) образования.

Таким образом, нейропсихологические закономерности нормального развития можно охарактеризовать следующим образом:

- подкорковые структуры у детей, являясь наиболее зрелыми на момент рождения, обеспечивают процесс формирования межполушарной ассимиляции и взаимодействия полушарий;
- функции, обеспечиваемые правым полушарием, формируются в ходе онтогенеза несколько раньше;
- корково-подкорковые (вертикальные) взаимодействия формируются раньше, чем внутримушарные (горизонтальные);
- проекционные зоны внутри полушарий созревают раньше, чем ассоциативные.

Одна из принципиально важных функций нервной системы – обеспечение возможностей научения.

Из приведенного выше анализа следуют общие выводы:

- поскольку задержки психического развития обуславливаются во многом и прежде всего недоразвитием связей между отдельными областями мозга, обучение и воспитание детей с ЗПР должно иметь в качестве важной из задач функциональное развитие таких связей;
- в связи со сказанным в предыдущем пункте специальное образование детей с ЗПР решает не только задачи социальной адаптации подрастающего человека, имеющего особенность в развитии, но и сугубо оздоровительные, «лечебные», эндогемеостатические задачи;
- природосообразность специального образования в большой степени проявляется в формировании эндогемеостаза подрастающего человека и целенаправленном развитии методами образования интегративных возможностей анализаторных систем.

Классификация задержек психического развития в аспекте вариативного образования

Прости, что не знаю тебя...

Б. Вотчала

Максимально краткий эпиграф к этому разделу нашей статьи имеет, тем не менее, глубокий смысл, если обратиться к образованию подрастающего поколения. В самом деле, до 80% детей, заканчивающих начальную общеобразовательную школу, остаются **непонятыми** (в аспекте особенностей личностного развития) своим учителем. Надо полагать, что в системе

«специального (коррекционного) образования» таких детей никак не меньше, если учитывать их специфические психо-поведенческие расстройства.

Ни один из видов образования (и в частности, специальное и общее) не может не быть адаптивным для того «контингента», к которому он обращен. Потому что высшее назначение образования – подготовка подрастающего человека к взрослой жизни.

Адаптивность образования обращена и к особенностям (по крайней мере типологическим) детей и в равной степени ко всем аспектам и проявлениям образования: целям, задачам, системности, структуре, содержанию, процессуальности, средствам, методам, результатам и, что самое главное, ценностям, общечеловеческим и личностным.

Высшей из этих ценностей является **жизнь** во всем многообразии ее проявлений и **здоровье** как равновесие системных личностных качеств и среды обитания.

Обстоятельства сложились, однако, так, что нынешнее российское общее образование оказалось отстраненным от утверждения этих ценностей. Более того, оно стало здоровьезатратным и даже здоровьеразрушающим.

Специальное образование детей с расстройствами в развитии не может (и, в принципе, не должно) быть таким, ибо оно является для этих детей единственным средством формирования адаптации, системной коррекции и компенсации недостатков развития.

Проблемы дидактогении, неприродосообразности, здоровьезатратности и здоровьеразрушения образования не теряют своей актуальности со времен самого Я.А. Коменского, оставаясь декларативными в решении, ибо до сих пор не используются системные методы познания человека «во всех отношениях (по К.Д. Ушинскому) во имя «воспитания его во всех отношениях». Да и сам холистический подход к человеку в процессе образования остается недостижимой мечтой теории и практики образования.

Именно неприродосообразность образования обуславливает здоровьезатратность его, которая, в свою очередь, обуславливает серьезные проблемы со здоровьем для 94-99% выпускников общеобразовательных школ России. Вот почему в каждом российском учителе нестерпимой болью должны отзываться простые и одновременно необычайно глубокие слова Б. Вотчалы, обращенные к ребенку: «Прости, что не знаю тебя...»

Дети, к которым обращен исследовательский поиск авторов этой работы, имеют особенности в развитии, обозначенные словосочетанием «задержка психического развития». Задержки этого рода потому и выделены в отдельный тип психологоповеденческих расстройств, что проявляют определенную сущностную **общность**. И при этом задержки психического развития имеют огромную **вариативность, разнообразие**, что обуславливается самой сложностью человеческой психики и в связи с этим, как правило, сопутствующими психическими и поведенческими расстройствами разных видов.

Вот эта двуплановость задержек психического развития (с одной стороны, сущностная общность психоповеденческих проявлений ЗПР, а с другой стороны, множественность возможных сопутствующих психологоповеденческих расстройств) и обуславливают адекватную множественность

образовательных систем для детей с ЗПР. Таким образом, специальное образование таких детей должно иметь определенный **базовый инвариантный** и **вариативный компонент**, ориентированный на сопутствующие ЗПР личностно-типологические особенности развития.

К сказанному сделаем два замечания: во-первых, во имя безусловной природосообразности образования детей с любыми психоповеденческими расстройствами должно обеспечиваться его инвариантно-вариативное структурно-функциональное сопровождение; во-вторых, необходимо иметь в виду, что инвариантно-вариативное, или базисно-вариативное, структурирование образования является общим принципом современного образования во всех его проявлениях (общем, специальном, профессиональном), на всех уровнях организации и в любых формах реализации.

В случае со специальным образованием детей с ЗПР базисно-вариативное его структурирование необходимо соотносить с упреждающей «внутренней» типологизацией или классификацией задержек психического развития. Собственно, выделенные при этом типы ЗПР и обусловят соответствующую типологию, вариативность образования детей с задержкой психического развития.

На пути к адекватному сущностному пониманию детей с психоповеденческими расстройствами необходима упреждающая доказательная классификация этих расстройств. Это – вообще говоря, а следовательно, и в том частном случае, к которому мы обращаемся в этой работе и который обозначается терминологически как «задержки психического развития».

Типологическое разнообразие задержек психического развития, которое обуславливает (должно обуславливать!) соответствующую типологию обучения, воспитания и в целом образования детей с ЗПР, может быть представлено адекватно при условии достаточной дедуктивной основы для классификации ЗПР. Такие основы и рассматриваются в этом разделе статьи.

Классификация ЗПР необходима и важна не только в аспекте **теоретических** исследований, нацеленных на изучение сущностных проявлений задержек этого типа, но и в аспекте **практики** обучения, воспитания, образования и, наконец, социализации детей, имеющих задержки психического развития.

Приведем основные критерии классификации ЗПР, ориентированной на адекватное вариативное специальное образование детей с расстройствами психического развития:

1. Классификация **задержек** развития вообще и задержек психического развития в частности рассматривается в аспекте (в соответствии и непротиворечии) классификации психоповеденческих **расстройств**, специальными типами которых и являются задержки, которые, таким образом, есть носители общих признаков расстройств. Если же иметь конкретно **задержки психического развития**, то они должны быть еще и носителями **специальных признаков** задержек вообще и конкретных признаков именно задержек психического развития.

2. **Общими признаками** задержек развития, на основе которых они относятся к расстройствам развития, являются:

- **тесная связь с биологическим созреванием** центральной нервной системы и в целом с биоэкосоциальным развитием личности, т.е. задержка как вид расстройства имеет процессуальный характер, в основе которого лежат индивидуальные биологические особенности;

- **начальное проявление** задержек может обнаруживаться с такого раннего возраста (младенческого или детского), который обуславливается только возможностями диагностических методик; тем самым вот это «может» и допускает как угодно раннее в онтогенезе проявление задержек.

3. Специальные признаки задержек, отличающие их от других видов расстройств:

- характеризуется как **промедление, удержание, приостановка** некоторого функционального процесса под влиянием определенных эндо- и экзофакторов;

- **средовые факторы** часто оказывают влияние на динамику задержек, но в большинстве случаев они не имеют первостепенного значения;

- задержки той или иной **степени** в развитии тех или иных функций нередко обнаруживаются как **сопутствующие** функциональные расстройства для других типов расстройств;

- **комплексная векторная характеристика** различных типов задержек в развитии функции (ЗРФ) основывается на упорядоченной последовательности (тяжесть; динамика; типологический характер; сопутствующие расстройства);

- большинство видов задержек в развитии проявляются в несколько раз чаще у мальчиков, чем у девочек.

Задержки (того или иного типа) в развитии психического развития (именно психического!) характеризуются специфическим «психическим» наполнением каж-дого из признаков, отмеченных в пункте 3.

4. Частные признаки специфических задержек развития речи (СЗРР):

- **специфичность** задержки развития речи обуславливается значительным несоответствием этого развития общему уровню когнитивного функционирования центральной нервной системы; логическим отрицанием «специфической задержки развития речи» является «неспецифичность задержки развития речи»;

- **постоянное** (как правило) течение процесса СЗРР – в режиме выраженной ремиссии (слабой, средней, сильной, полной);

- наличие сопутствующих расстройств в психическом развитии, например **трудности** в чтении и письме, **нарушение** межличностных отношений, эмоциональные и поведенческие **расстройства**; именно эти обстоятельства актуализируют раннюю диагностику СЗРР;

- проявляются **выраженные типы** задержек речевого функционирования в виде варианта нормы, соответствующей предшествующим фазам развития, патологии, аномалии, клинически значимого расстройства, недостаточности школьных навыков; сопутствующие задержки речевого развития на фоне умственной отсталости или общей задержки развития.

Представленное выше многообразие типов задержек развития ребенка актуализирует проблему поиска оптимальной тактики повышения скорости ремиссии (или устойчивости ее) в динамике задержек развития.

Выработке таких практик способствует схема, критерии которой соответствуют приведенной выше комплексной векторной характеристике задержек в развитии функций (рис. 3).

Тип ЗР		Тип задержек развития (в его отношениях с другими типами ЗПР)			
		основная ЗР	невыраженная ЗР	сопутствующая ЗР	на фоне общей задержки развития
Динамика ЗР (характер ремиссии)	слабая				
	средняя				
	сильная				

Обозначения:

	– тяжелая форма ЗР		– легкая форма ЗР
	– средняя форма ЗР		– проблемность в оценке степени тяжести ЗР (переходная форма ЗР)

Рис. 3. Схема классификации специфических задержек развития ребенка – на фоне сопутствующих расстройств

Информация, заложенная в схему классификации специфических задержек развития ребенка, позволяет сделать следующий вывод.

Если принять за положительную динамику оздоровления детей с СЗРР перевод такой задержки от тяжелой формы к средней и легкой, то возможны следующие тактические схемы формирования такой динамики:

1. Основные, невыраженные и сопутствующие ЗР при сильной ремиссии и адекватных средствах оздоровления получают выраженную динамику оздоровления, ведущую к **существенному улучшению здоровья** ребенка.

2. Основные и невыраженные ЗР при средней ремиссии и адекватных средствах оздоровления могут получить выраженную динамику оздоровления, ведущую к **существенному улучшению здоровья** ребенка, если оздоровительные средства будут нацелены на упреждающее изменение характера ремиссии в сторону сильной ремиссии.

При невыраженных ЗР и средней ремиссии **существенное улучшение здоровья** ребенка может быть обеспечено и за счет другой тактики оздоровления: упреждающий перевод невыраженной ЗР в основную (при той же

средней ремиссии), а затем уже изменение характера ремиссии в сторону ее усиления.

3. Основные ЗР при слабой ремиссии и адекватных средствах изменения характера ремиссии в сторону ее усиления (сначала к средней ремиссии, затем к сильной) могут получить выраженную динамику оздоровления, ведущую **к существенному улучшению здоровья ребенка**.

4. При выраженных ЗР со слабой ремиссией и сопутствующих ЗР со средней ремиссией существенное улучшение здоровья ребенка проблематично. И тем не менее в этих случаях могут оказаться полезными следующие тактики:

- повышение ремиссии;
- упреждающее изменение типа ЗР (в направлении к основной ЗР), а затем уже изменение характера ремиссии в направлении ее усиления.

5. При общей задержке развития и сильной ремиссии (что само по себе маловероятно) существенное улучшение здоровья ребенка **проблематично**.

6. При общей задержке развития на фоне средней и слабой ремиссии существенное улучшение здоровья ребенка **весьма проблематично**.

Типологическая вариативность особенностей развития подрастающего человека обуславливает (должна обуславливать!) саму вариативность образования детей.

Тем не менее идея вариативного образования в гораздо большей степени проникла в общее образование, чем в специальное, хотя, казалось бы, должно быть совсем наоборот, потому что, воспитывая детей с особенностями развития на основе специальных педагогических систем, не надо забывать, что мы воспитываем не слепого, глухого, с расстройствами речи или даже психическими расстройствами, но прежде всего ребенка, человека!

Этому учит гений Л.С. Выготского, который настаивал: «Воспитывать слепого и глухого – значит воспитывать слепоту и глухоту и из педагогики детской дефективности превращать ее в дефективную педагогику».

В этом заключается стратегический подход к воспитанию и обучению детей с недостатками в развитии. Именно это обстоятельство обусловило содержание нашей статьи, посвященной естественно-научным основам вариативности образования детей с особенностями в развитии.

Заключение

Завершая эту статью, мы отдаем отчет в том, что представили в ней достаточно нетрадиционные, а возможно и радикальные суждения об обучении, воспитании и развитии детей с симптоматическими особенностями психо-поведенческого развития.

Всякие научные новации имеют свою предысторию – именно предысторию, а не историю, иначе какие же они новации? Именно поэтому на протяжении всей статьи мы обращались (постоянно и последовательно), во-первых, к праксиологии основных идей, проблем и методов их изучения, во-вторых, к естественно-научным основам обучения и воспитания детей с особенностями развития и, в-третьих, к логике исследований Б. Мэннеля,

Л.С. Выготского и методологии «Международной классификации болезней» (10-й версии).

Основной тезис, который мы отстаиваем в нашей статье и который сформировался под непосредственным влиянием исследований Б. Мэннеля, заключается в следующем: изучение и адекватная постановка образования детей с особенностями в психо-поведенческом развитии возможна лишь в контексте общей теории образования (а лучше сказать, теории научения) и, наоборот, теория и практика образования детей с особенностями в психо-поведенческом развитии вносит (может и должна вносить) неоценимый вклад в общую теорию образования.

Подчеркнем еще раз: предыстория этого тезиса начинается, как минимум, еще в начале XX века. И подтверждается это публикациями целого ряда авторов, из которых наиболее точен в оценках, пожалуй, все-таки Б. Мэннель, в главе XV книги которого «Школа для умственно отсталых детей» обосновывается вывод: «Изучение ненормального ребенка (подчеркнем: даже ненормального. – З.Т., В.С.) приносит пользу развитию нормальных детей. Опыты, производимые в вспомогательной школе, могут иметь значение для всей педагогики» [58, с. IV].

Если теперь исходить из того, что:

- современная дефектология изучает психофизические особенности и закономерности развития аномальных детей, или детей с физическими и психическими недостатками, а также проблемы их обучения и воспитания, ориентированные на типологию этих особенностей;

- дефектология имеет **две основные составляющие: естественно-научную** (клинико-физиологическое и психическое изучение аномальных детей) и **педагогическую** (изучение и реализация специальных оздоровительно-образовательных систем, ориентированных на типологические особенности аномальных детей);

- дефектология как **комплексное научно-прикладное знание** сложилась и развивается на основе, во-первых, общих идей теории образования (теории научения) и, во-вторых, сближения ее отдельных специальных областей в их развитии, т.е. на основе установления общих закономерностей обучения, воспитания и развития детей с разными видами отношений в развитии и различной глубиной их проявлений;

- любые виды обучения, воспитания и развития, рассматриваемые, с одной стороны, как **специфические процессы** становления личности, человеческого индивидуума, а с другой стороны, как **двуединый процесс целенаправленного воздействия** на подрастающего человека и **разнопланового, разнофакторного влияния** на него окружающей среды, **высвечивают** значимость **не столько** традиционного образования (общего и специального), но **прежде всего** образовательной среды как подсистемы среды обитания, среды жизни, окружающей среды;

- **изучение** специальных систем, путей, средств и методов обучения, воспитания, образования детей с различными особенностями, отклонениями в развитии обогащает не только дефектологию в целом, но, что не менее

важно, общую теорию образования, при том что существует (должна существовать!) и **глубокая обратная связь**: от общей теории образования к теории специального (коррекционного) образования, а также от природосообразного общего образования к лечебной педагогике и лечебному специальному образованию;

- специальное образование детей с особенностями в развитии выполняет (должна выполнять!) роль не только комплексного средства социальной адаптации таких детей, но, что не менее важно, и одного из важнейших эффективных средств оздоровления и лечения (в режиме лечебной педагогики) детей с особенностями в развитии,

то специальные виды образования детей с сурдоособенностями, тифлоособенностями, олигофреноособенностями и логоособенностями в комплексности и специфичности их проявлений могут дать богатый **гомологический** материал для теории и практики общего и специального (коррекционного) образования в целом.

Безусловно, обучение, воспитание, образование детей, имеющих выраженные особенности в развитии, относятся к достаточно специфической или специальной области образовательной деятельности по сравнению с общеобразовательной и профессионально-образовательной областью. К тому же специальное (коррекционное) образование обращается не только к методам коррекции расстроенного развития, но и к компенсации, адаптации и другим приемам. А общее и профессиональное образование находятся в отношениях, которые соотносятся с общенаучными категориями «общее» и «конкретное». Наконец, если принято говорить «специальное профессиональное образование», то с учетом принципа «парности» имеет смысл еще и «специальное общее образование». Возможно, это словосочетание может показаться несколько экзотическим или нетрадиционным, но уж то, что оно логично, сомнений не должно вызывать. Обратимся за поддержкой к Большой Советской Энциклопедии [7, с. 168]. В ней отмечается: «... в область дефектологии включаются вопросы, связанные с общеобразовательной и профессиональной подготовкой взрослых с дефектами...» А поскольку, как отмечено выше, одна из важнейших составляющих дефектологии имеет специально-педагогическую природу, включение в дефектологию «общеобразовательной ... подготовки взрослых с дефектами» придает общеобразовательной подготовке свойство «специальное». В результате наполняется рациональным смыслом словосочетание «специальная общеобразовательная подготовка взрослых с дефектами». Отсюда остается один шаг к «специальной общеобразовательной подготовке детей с дефектами», а дальше – к специальному образованию как гомологии «специального профессионального образования».

Помимо выигрышного сущностного значения словосочетания «специальное общее образование» перед словосочетанием «специальное (коррекционное) образование» первое из них выигрывает перед другими терминологическими обозначениями образования детей с особенностями в развитии еще и тем, что не содержит намека на ущербность обучаемого, ущербность в виде, например, используемых в дефектологии уничижительных для непрофес-

сионала слов «нарушение», «недостаток», «дефект», «расстройство» и т.д., которые, возможно, «удобны» специалисту-дефектологу, но вряд ли уместны в общении с родителями, да и вообще в быту, на непрофессиональном уровне.

Слова «специальное общее образование» адекватно отображают сущность вполне определенного педагогического явления: каждый человек (во всех своих особенностях, предрасположенностях, специфичности и даже странностях) должен получить стартовую **общую подготовку** к жизни, **общее образование**. А для того чтобы образовательный процесс был адекватным возрастным и личностным особенностям подрастающего человека и не нанес ущерба его здоровью, образование должно быть в достаточной степени вариативным. При том что вариативность эта ориентирована на типологические особенности и специфичность психо-поведенческой и соматической сущности субъектов образования, а следовательно, на объективные и субъективные возможности выбора подходящей для них образовательной системы. Названная возможность, при условии свободного и равновозможного выбора, и создает эффект альтернативного образования.

Вот и быть такому образованию специальным...

Мы рассчитываем, что типологический анализ специального (коррекционного) образования, выполненный в нашей работе, будет небесполезным для развития одной из самых молодых областей дефектологии – образование детей с задержкой психического развития.

6.3. Природосообразное развитие психики детей с задержкой психического развития: от предметных действий – к идеальным действиям и от них – к новым психическим действиям

Формировали рефлексы, а получили душу.

А.Н.Леонтьев

Психическое развитие подрастающего человека с отклонениями в развитии рассматривается здесь не в традиционном аспекте наиболее изученного «специального (коррекционного) образования», но в аспекте природосообразного онтогенеза вообще и психической его составляющей прежде всего.

Изучение психики детей, имеющих предпосылки к выраженным особенностям, отклонениям, недостаткам, расстройствам, задержкам в психическом развитии, упреждающе основывается на том, что исследователь имеет, во-первых, некоторое модельное, эталонное представление о «нормальном» психическом развитии (как процессе или как результате, либо как том и другом вместе), во-вторых, он располагает адекватной методологией выявления названных отклонений в психическом развитии человека, в-третьих, исследователь ориентирован на воспитание личности, а не на воспитание «глухого», «слепого», «умственно отсталого» и т.д. (принцип Л.С.Выготского), и, в-четвертых, он располагает системой компенсационно-коррекционных мето-

дик эффективного воздействия на процесс «ненормативного» развития подрастающего человека с целью возможного «исправления» или, по крайней мере, «минимизации» выявленных отклонений в таком развитии во имя воспитания человека как личности – пусть с присущими ей особенностями, но адаптированной к определенной социальной нише.

Если посмотреть на представленный алгоритм изучения психики ребенка, имеющего предпосылки к выраженным особенностям, отклонениям, недостаткам, расстройствам, задержкам в психическом развитии, в аспекте общей теории психических явлений, то проявляются следующие аксиолого-методологические уровни исследования, имеющие праксиологические гомологии.

1. Изучение **сложившихся форм психики** во всем многообразии ненормативных особенностей ее развития. В этом случае особую актуальность приобретает построение неформальной, естественной классификации расстройств развития психики, – эта проблема не решена в полном объеме даже на уровне МКБ-10. Достаточно разнообразны и методы изучения отдельных видов расстройств психического развития, которые тем не менее целесообразно рассматривать в праксиологическом аспекте общей теории психических явлений от первых попыток объективного исследования психических явлений, начатых В.Вундтом, Г.Эббингаузом и другими [16], и до современных методов исследований, отражающихся на возможности математического моделирования реальных явлений.

2. Изучение не только уже сложившихся, но прежде всего **складывающихся** в процессе онтогенеза форм психики. Это епархия генетической психологии (причем генетической не в смысле «генетики», но в смысле «генезиса»), наибольший вклад в развитие которой внес Ж.Пиаже, разработавший теорию и методологию моделирования интеллектуального развития ребенка.

Таким образом, если первый подход концентрирует внимание исследователя на сложившейся психике, т.е. на результате, следствии процесса развития психики человека, то второй подход (генетический) обращается к самому **генезису, развитию** этого процесса, который рассматривается в аспекте определенной поэтапной последовательности развития центральной нервной системы, а следовательно, и ее способностей отражать объективные реальности. И в этом содержится великий «новационный» смысл, ибо нет лучшего пути объяснить любую реальность, чем обратиться к закономерностям ее становления, формирования. Очень точно это было подмечено самим И.В.Гете, который, кстати, был не только ярчайшим поэтом, но и выдающимся естествоиспытателем: «произведения природы можно понять, только изучая их в становлении, а когда они созрели и готовы – их невозможно понять» [19].

3. Наконец, третий уровень изучения психических явлений соотносится с **формирующей методологией** управления психическими процессами, в том числе и управления процессами формирования **новых** психических процессов.

Именно формирующая методология (в различных конкретных ее проявлениях) лежит в основе исследований Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна,

А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, П.Я. Гальперина, И.А. Соколянского, А.И. Мещерякова и других исследователей, оставивших яркий след в общей психологии.

Поскольку же процессы обучения, воспитания, развития и в целом образования детей с особенностями, отклонениями в психическом развитии ориентируются прежде всего на коррекционное воздействие, то адекватное изучение, обеспечение и реализация таких коррекционных явлений не может не рассматриваться вне формирующей методологии в специфическом и конкретном ее проявлении для различных видов отклонений в психическом развитии.

Чтобы мотивированно характеризовать специфику формирующей методологии изучения специального образования детей с ЗПР, обратимся к гомологическим параллелям формирующей методологии, которые усматриваются в трудах названных выше авторов.

Пионером таких гомологических параллелей был Л.С.Выготский. В рамках его культурно-исторической концепции метод формирования новых процессов развития был использован при изучении развития внимания, памяти и научных понятий. Гомологический поиск привел Л.С.Выготского к выводу, важному для психологии в целом: развитие личности и развитие окружающей среды – взаимообусловлены, взаимосвязаны. Этот онтогенетический вывод гомологичен хорошо известному филогенетическому (эволюционно-экологическому) закону: человек (в смысле человечество) и среда его жизни развиваются в режиме коадаптации. Из этого, между прочим, следует: не труд и не прямохождение создали человека, его создала коадаптация в процессе коэволюции прачеловека и среды его жизни, среды не только природной, но и творимой в природе самим прачеловеком и человеком; среда жизни создает и развивает человека постольку, поскольку человек создает и развивает культуру, которая является столь же важной составляющей среды его жизни, как и природная составляющая.

В связи с вышесказанным должна быть принята установка, важная для теории специального (коррекционного) образования: необходимым и достаточным условием природосообразного обучения, воспитания и развития, а в общем, образования подрастающего человека является коадаптивность его развития и развития образовательной среды. И это тем более важно в деле специального образования детей с особенностями психического развития, когда коадаптивность образовательной среды может быть обеспечена лишь на основе адекватной специальности этой среды.

Таким образом, причинный механизм взаимообусловленности развития личности и развития окружающей среды, нераскрытие которого соотносится с именем Л.С. Выготского [19, с. 76], есть не что иное, как механизм коадаптации личности и окружающей среды в их развитии, который описывается в экологии.

Если вывод Л.С. Выготского подтолкнул А.Н. Леонтьева (по его собственному признанию) к созданию теории деятельности, из которой берут начало труды Б.Г. Ананьева в области акмеологии и П.Я. Гальперина в области исследований поэтапного формирования умственных способностей лич-

ности, то методология образовательного культуротворчества, предложенная З.И. Тюмасевой [85, с. 241-252], позволяет создать естественный механизм формирования природосообразного образования на основе образовательной гомологии, филогенетически обусловленной коэволюции человека и культурной среды.

Именно гомологичность филогенетического и онтогенетически-образовательного культуротворчества обеспечивает «первоначальное очеловечивание» (по И.А. Соколянскому и А.И. Мещерякову, разработавшими теорию первоначального очеловечивания), под которым понималось (по А.Н. Леонтьеву: см. эпиграфаформирование души и духовности на основе упреждающего формирования рефлексов. Подчеркнем: именно наличие души и духовности и выделяет человека в животном мире.

А поскольку изучение специального целенаправленного процесса обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии имеет целью не просто **констатацию** нарушений, но и **выправление** их (по С.Л. Рубинштейну), то разработка теории и практики природосообразного образования таких детей должна основываться на двух основных концептуальных установках: коадаптивном развитии субъекта образования и образовательной среды и специфической комплексной образовательной деятельности в виде культуротворчества, точнее, образовательного культуротворчества.

Природосообразно-последовательное, содержательно-этапное «очеловечивание» ребенка вообще, а не только с нарушениями в развитии, имеет объективные основания в виде последовательного, достаточно детерминированного и в своей сущности необратимого в онтогенезе процесса развития центральной нервной системы.

Такое онтогенетическое «очеловечивание» вовсе не сводится только к формированию умственных действий, ведь оно имеет целью формирование той личностно-социальной сущности, которая, собственно, и выделяет человека в царстве животных, называясь духовностью, и в основе которой лежит система рациональных чувственных, познавательных и потребительских отношений человека с окружающим миром.

Формирование этой системы регулируется развитием психики как особой формы отражения субъектом объективной реальности, а активно проявляется в условиях и возможностях общества в виде индивидуальной психики в форме сознания. Причем возможности эти проявляются не только при наличии средств языкового общения людей, но и в особом характере человеческого труда, поведения, деятельности.

Познание как процесс отражения и воспроизведения в человеческом сознании объективной действительности обуславливается законами общественного развития и опытом, практикой общественной и индивидуальной деятельности. **Начинается** познание, опирающееся на опыт и практику, с чувственного восприятия окружающего мира, с «живого созерцания» его, а затем **восходит** к абстрактно-логическому языковому мышлению, которое (как высшая познавательная способность человека) обрабатывает и обобщает данные «живого созерцания».

Если же теперь иметь в виду, что:

- во-первых, чувственное восприятие, т.е. непосредственная чувственная связь человека с объективным миром, реализуется в формах ощущений, восприятий и представлений;
- во-вторых, абстрактно-логическое мышление осуществляется в формах понятий, суждений, умозаключений;
- в-третьих, онтогенетическое развитие познания гомологично (т.е. в существенном повторяет) филогенетическому развитию познания в соответствии с обобщенным законом Генкеля-Мюллера [82, с. 141-154],

то реальный процесс формирования индивидуальной психики, сознания должен в существенном и сущностном определяться последовательностью «чувственное восприятие (живое созерцание) – абстрактно-логическое языковое мышление». Эта последовательность может быть развернута в следующую последовательность: ощущения – восприятия – представления – понятия – суждения, умозаключения.

Таким образом, сама природа современного человека, сформировавшаяся в процессе его исторического развития, обуславливает последовательность этапов развития психики подрастающего человека с ее особенностями и спецификой, а следовательно, и нарушениями, расстройствами в развитии.

Проблема же здесь заключается, согласно Л.С. Выготскому, вовсе не в том, чтобы с раннего детства развивать у подрастающего человека именно личностные особенности или нацелить такое развитие на коррекцию индивидуальных особенностей, но в том, чтобы обеспечить **природосообразное** развитие ребенка, имеющего предпосылки к особенностям, отклонениям, расстройствам в развитии. Названная проблема индуцирует адекватную **цель и систему средств** для ее достижения. Цель заключается в последовательном, подчиненном общим законам онтогенеза воспитании, обучении и развитии подрастающего человека – человека как личности; а вот средства (система средств) для достижения этой цели должны быть адекватными упреждающе обнаруженным предпосылкам к особенностям, отклонениям, расстройствам в развитии ребенка. Поскольку же онтогенез – это процесс необратимый, последовательный и достаточно детерминированный, **выявление** таких предпосылок, которые обусловят формирование адекватной системы целенаправленного воспитания, обучения и развития подрастающего человека, должно быть как можно более ранним, чтобы безвозвратно не упустить те онтогенетические возможности раннего развития человека, которые, будучи своевременно неостребованы, в последующем весьма затруднительно (а чаще – просто невозможно) компенсировать.

Онтогенетически наиболее ранними формами взаимоотношений подрастающего человека с окружающим миром являются ощущения, восприятия и представления (в их **системных проявлениях, общности** для всего живого, **особенностях** для человеческого организма и **специфичности** в соответствии с личностными особенностями человека).

Ощущения – отражение отдельных свойств предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств.

В настоящее время насчитывают около двух десятков различных анализаторных систем, отражающих воздействия внешней и внутренней среды на организм. Различные виды ощущений возникают в результате воздействия различных раздражителей на различные анализаторы.

Все отделы анализатора (периферический, проводниковый и центральный) работают как единое целое. Ощущение не возникает, если **повреждена любая часть анализатора**. Это и может быть обнаружено уже при ранней диагностике детей, имеющих, таким образом, объективные предпосылки к отклонениям, расстройствам в индивидуальном развитии.

Деятельность анализаторов наиболее успешно проявляется при их **взаимодействии**, позволяющем получить информацию, выполнить аналитико-синтетическую функцию, осуществить тщательную оценку внешних раздражителей, их свойств и качеств. **Взаимосвязь анализаторов** обеспечивается функциями всех звеньев и уровней ЦНС. На основе взаимодействия анализаторов включаются адаптационные, защитные, компенсаторные и другие механизмы организма человека. Все эти механизмы могут быть эффективно использованы при формировании компенсаторного развития ребенка, имеющего отклонения в развитии, при условии, конечно, их упреждающего, своевременного обнаружения.

Поскольку слишком слабые раздражители не вызывают ощущений, то пороги абсолютной чувствительности не остаются неизменными на протяжении жизни человека: чувствительность у детей (в норме) развивается, достигая к юношескому возрасту высшего уровня: пороги становятся ниже, чувствительность достигает оптимального уровня. В случаях исходных, изначальных отклонений отдельных ощущений от нормы, достижение такого оптимального уровня становится проблематичным, если своевременно не принимаются соответствующие меры, обусловленные возможностями современного специального (коррекционного) образования.

Чувствительность, т.е. способность иметь ощущения, в элементарном проявлении является врожденной и, безусловно, рефлекторной. Все богатство человеческих ощущений есть результат развития и воспитания. К сожалению, на практике (да и в теории специального образования) развитию ощущений уделяют недостаточное внимание (в сравнении с более сложными познавательными процессами – памятью, мышлением и т.д.), хотя именно они лежат в основе всех познавательных способностей, составляют мощный потенциал развития ребенка, который, таким образом, остается полностью не реализованным. Системное устройство органов и чувств человека позволяет ему ощущать гораздо больше того, что дано ему в непосредственных ощущениях. Именно это явление может быть положено в основу формирования компенсаторных механизмов системных ощущений у ребенка, имеющего отклонения в развитии.

Развитие ощущений человека происходит в связи с его практической деятельностью. Реализация чувствительности человека как потенциального свойства зависит от обстоятельств жизни и тех усилий, которые прилагает человек к их развитию. С возрастом он приобретает все больше и больше

способности целенаправленно воздействовать на себя самого – свое поведение, свой внутренний мир, заниматься саморазвитием и самовоспитанием.

Ранний возраст – особый период **становления** органов и их систем, **формирования** их функций и прежде всего **функций мозга**.

Функции коры головного мозга развиваются в результате взаимодействия организма с окружающей средой. Особо интенсивно это происходит в **первые три года** жизни. Для раннего детства ощущения характеризуются целым рядом особенностей: ярко проявляется высокая степень ориентировочных реакций на явления окружающего мира. Сенсорные потребности вызывают высокую двигательную активность, а состояние двигательной сферы во многом определяет возможности ребенка в познании происходящего вокруг. И это очень важно, особенно при обучении и воспитании детей с отклонениями в умственном развитии: двигательная, моторная активность оказывает заметное влияние на мыслительную деятельность ребенка.

Созревание различных функций органов и систем человеческого организма происходит в различные онтогенетически обусловленные сроки.

Восприятие – это психический процесс **отражения в сознании** человека **совокупности** свойств предметов или явлений при их непосредственном воздействии на анализаторы. В восприятии отражаются предметность, целостность, структурность, осмысленность предмета и др.

Предметность восприятия формируется у ребенка постепенно в процессе игры с предметами (игрушками), он осязательно, зрительно и через движения знакомится с ними. **Целостный** образ предметов и явлений возникает из отдельных, частных качеств предмета, отражаемых мозгом в процессе сенсорного развития ребенка, но не сводится к их механической рядоположенности. **Структурность** восприятия – это сформированность во времени целостного образа предметов окружающего мира. Целостность и структурность восприятия являются результатом взаимосвязанной деятельности анализаторов. Восприятие имеет и **смысловое** значение, выраженное в названии предмета или явления. Прошлый опыт ребенка участвует в формировании образа предмета или явления, и чем он богаче, тем богаче восприятие ребенка.

Ранний возраст является сензитивным периодом для развития всех видов восприятий (сенсорно-перцептивной деятельности), произвольной памяти и речи. Становление этих процессов происходит в результате предметной деятельности при активном взаимодействии со взрослым.

Никакое развитие предметных действий невозможно без ориентации на отдельные признаки предмета, свойства. Происходит выделение пространственных отношений между предметами, идет, по выражению Л.С. Выготского, **интенсивное развитие восприятия**. Все психические функции в этом возрасте развиваются «вокруг восприятия, через восприятия и с помощью восприятия». Идет закладка фундамента для развития мышления. Согласно Л.С. Выготскому очень рано начинает играть роль речь, меняющая характер всей интеллектуальной активности.

Умственное развитие, как подчеркивает А. Бине, не имеет равномерно восходящего движения; кривая иногда выравнивается, и это нормально. Вре-

мя от времени ребенок как бы останавливается в развитии, отдыхает; быть может, в течение этого времени организм интенсивнее развивается физически: существуют различные объяснения этого явления (как эти периоды использовать для адаптации умственного развития).

В психологических исследованиях проблемы задержки психического развития установлено, что многие из детей данной категории испытывают трудности в процессе восприятия (зрительного, слухового, тактильного). Снижена скорость выполнения перцептивных операций. Ориентировочно-исследовательская деятельность в целом имеет более низкий, по сравнению с нормой, уровень развития: дети не умеют обследовать предмет, не проявляют выраженной ориентировочной активности, длительное время прибегают к практическим способам ориентировки в свойствах предметов. Дети в ЗПР не испытывают трудностей в практическом различении свойств предметов, но их сенсорный опыт долго не закрепляется и не обобщается в словах. Они не умеют выделить основные структурные элементы предмета, их пространственное соотношение, мелкие детали. Медленно формируется целостный образ предметов, что находит отражение в изодейтельности.

Со стороны слухового восприятия нет грубых расстройств. Но дети испытывают затруднения, главным образом, в речевых звучаниях, страдают фонематические процессы.

Затруднен процесс узнавания предметов на ощупь. Это касается тактильно-двигательного восприятия, которое обогащает чувственный опыт ребенка и позволяет ему получать сведения о таких свойствах предметов, как температура, материал, свойства поверхности, форма, величина.

Детям с ЗПР свойственны недостаточность, ограниченность, фрагментарность знаний об окружающем мире. Это нельзя отнести только за счет бедности опыта, хотя и сама эта бедность обусловлена тем, что восприятие детей неполноценно и не доставляет достаточной информации. Формирование образов окружающего мира осуществляется на основе способности ощущать отдельные простейшие свойства предметов и явлений.

Восприятие не сводится к сумме отдельных ощущений, т.к. формирование целостного образа предмета – это результат сложного взаимодействия ощущений уже имеющихся в коре головного мозга следов прошлых восприятий. Эти взаимодействия, видимо, и нарушаются у детей в ЗПР, поскольку эти дети затрудняются в узнавании предметов, находящихся в непривычном для ребенка ракурсе или представленных в контурных или схематичных изображениях, особенно если они перевернуты или перекрывают друг друга.

И.М. Сеченов говорил: «Мыслить можно только знакомыми предметами и знакомыми свойствами или отношениями: значит, для мысли должно быть дано наперед умение различать предметы друг от друга, узнавать их и затем различать в предметах их свойства и взаимные отношения, а все это дается первично чувством» [73].

Более высокой ступенью психического отражения, чем восприятие, являются **представления**. **Представления** – это образы, **отраженные в памяти** в результате предшествовавшего восприятия предметного мира и возникающие **после его воздействия** на различные анализаторы. Представления

являются переходной ступенью к мышлению. Структура представлений формируется на основе существующих восприятий благодаря деятельности анализаторов. В отличие от восприятия представления могут носить обобщенный характер. Если восприятия относятся только к настоящему, то представления относятся к прошлому и возможному будущему. Физиологической основой представлений являются следовые явления в коре головного мозга, оставшиеся после воздействия на анализаторы различных раздражителей. Важную роль в развитии представлений играет процесс овладения предметной деятельностью с опорой на речь.

Речь развивается и обогащается **в постоянном взаимодействии с ощущениями, восприятиями, представлениями.** Речь дает человеку возможность осуществить переход от чувственного обобщения к логическому, от конкретного к абстрактному. Слова, выражая определенные значения, становятся носителями понятий. Правильно сформированная речь организует чувственный опыт детей. Если первоисточником познания является восприятие, то роль возбудителя для его воспроизведения выполняет словесный раздражитель. Правильно обозначенные словом признаки предметов вычлениваются и превращаются в объекты познания. Расширение чувственного и практического опыта, оречевление и конкретизация ощущений, введение сформированных представлений и соответствующих им словесных обозначений в более широкую систему коммуникативных связей и отношений имеет большое значение в развитии ребенка. Он беспрестанно отдается разнообразным опытам, имеющим целью познание внешних предметов или упражнение его способностей; еще будучи совсем крошечным, он хватается предметов, держит их в руках, ударяет, сосет, играет до утомления.

Ребенок, можно сказать, по выражению А.Бине, есть существо играющее; игра, в самом глубоком смысле, есть подготовка к жизненной деятельности взрослого. Игры служат характерным признаком всех развивающихся существ. И для взрослого очень важно не опоздать с пробуждением умственных способностей ребенка, развивая его ощущения, восприятия и представления как основу его дальнейшего развития.

Таким образом, если обратиться к самому генезису процесса развития психики человека, а следовательно, и ее способностей отражать окружающий мир, учитывая онтогенез как доминированный процесс, развитие детей, имеющих предрасположенность, предпосылки к задержке психического развития требует разработки формирующей методологии управления психическими процессами, позволяющей обеспечить ребенку природосообразное развитие.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Агаджанян Н.А. Предисловие редактора перевода // Биологические ритмы: Пер. с англ. М.: Мир, 1984. – Т. 1. – 414 с.
2. Алексеев В.П. Становление человека. – М.: Политиздат, 1984. – 462 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1986.
4. Белич В.В. Атрибутивный анализ педагогической деятельности. – Челябинск: Юж-Урал. кн. изд-во, 1991. – 144 с.
5. Блаватская В.Д. Природа и античное общество. – М.: Наука, 1976. – С. 342.
6. Бине А. Измерение умственных способностей. – СПб.: Союз, 1999. – 430 с.
7. Большая Советская Энциклопедия. – 3-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1972. – Т. 8.
8. Большая Советская Энциклопедия. – 3-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1972. – Т. 25.
9. Борейко В.Е. Права живой и неживой природы // Зеленый мир. – 2001. – № 12–13. – С. 28–29.
10. Борейко В.Е. Прорыв в экологическую этику. – Киев: Киев. экол.-культурный центр, 1999. – 122 с.
11. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. – М.: Гном-Пресс, 1999.
12. Брунер Дж. Торжество разнообразия: Пиаже и Выготский // Вопр. психологии. – 2001. – № 4. – С. 3–13.
13. Будагов Р.А. Человек и его язык. – 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1974. – 262 с.
14. Васюков В.Л. Две парадигмы в рамках одной школы // Философские науки. Вып. 2: Гносеологические и логико-методологические проблемы. – М., 1996. – 274 с. (218-230)
15. Верзилин Н.М. Основы методики преподавания ботаники. – М.: АПН РСФСР, 1955. – 818 с.
16. Вундт В. Основы физической психологии. – СПб., 1912. – Вып. 13. – С. 734-740.
17. Выготский Л.С. Антология гуманной педагогики. – М.: Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.
18. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. В.В. Иванова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Искусство, 1968. – 576 с.
19. Гете И.В. Избранные сочинения по естествознанию. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – С. 12.
20. Гольнева Д.П., Павлова В.И. Человек, его здоровье и окружающая среда. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1997. – 253 с.
21. Горелов А.А. Экологическая проблема и пути ее решения. – М., 1987.
22. Грэхем Л.Р. Естествознание, философия и наука о человеческом поведении в Советском Союзе: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1991. – 480 с.

23. Гумилев Л.Н. Этносфера: история людей и история природы. – М.: Экспрос, 1993. – 544 с.
24. Даль В.И. Толковый словарь великорусского языка. – М.: Терра, 2002. – Т. 3. – Приложение. Напутное слово. – С. I-XIII.
25. Дерябо С.Б., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996.
26. Дерябо С.Д. Феномен субъектного восприятия природных объектов // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 45-59.
27. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А.Власовой, В.И.Лубовского, Н.А.Цыпиной. – М.: Педагогика, 1984.
28. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики. – М.: Форум, 1998. – 272 с.
29. Ермаков В.П., Якушин Г.А. Основы тифлопедагогика: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. – М.: Владос, 2000. – 240 с.
30. Засорина Л.Н. Голос в развивающем обучении. – СПб.: Лицей, 1999. – 132 с.
31. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – М.: Алгоритм, 2000. – 681 с.
32. Кваша Б.Ф. Безопасность человека: Россия на закате XX века (1997-1998 гг.): Монография. – СПб.: МАНЭБ, ПАНИ, 1999. – 700 с.
33. Кваша Б.Ф. Кризис общества как социальная проблема образования: Сб. науч. тр. – Донецк; МАНЭБ, 2001. – № 2. – С. 14-28.
34. Кваша Б.Ф. Право на свободу мысли: Всеобщей декларации прав человека – 50 лет. – СПб.: МАНЭБ, 1998. – 15 с.
35. Кваша Б.Ф. Социально-правовая безопасность человека: Россия в конце XX века (1995-1996 гг.): Монография. – СПб.: МАНЭБ; ПАНИ, 1997. – 865 с.
36. Кваша Б.Ф., Сорокин А.А. Ценность творческого акме: Учеб. пособие. – СПб.: ААМ; РАУ, 1996. – 304 с.
37. Кваша Б.Ф., Спицнадель В.Б., Минко Н.И. Ценностные основы семьи: Монография. – СПб.: АНИЦ, 1997. – 168 с.
38. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: ГУПИ Наркомпроса, 1939. – Т. 1. Великая дидактика. – 318 с.
39. Концепция непрерывного экологического образования в Челябинской области. – 2-е изд. / Под ред. З.И. Тюмасевой. – Челябинск: ЧГПУ, 2001. – 67 с.
40. Концепция общего среднего экологического образования. / Под ред. Зверева И.Д., Суравегиной И.Т. – М.: ИОШ РАО, 1994. – 17 с.
41. Коррекционная педагогика. Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Под ред. Б.П.Пузанова. – М.: Академ-А, 1999.
42. Красилов В.А. Метаэкология: Закономерности эволюции природных и духовных систем. – М.: Палеонтологический ин-т РАН, 1997. – 248 с.
43. Красилов В.А. Нерешенные проблемы теории эволюции. – Владивосток: ДВНЦ АН СССР, 1986. – 267 с.
44. Кудрявцев В.Т., Уразалиева П.К. Субъект деятельности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 14-30.

45. Кулев А.В. Общая биология (поурочное планирование). 10 класс. – СПб.: Паритет-Ю, 2001. – 214 с.
46. Кушнир А. Русский язык и национальная безопасность // Нар. образование. – 2001. – № 2. – С. 5-13.
47. Ланге Н.Н. Воспитание и деятельность / Под ред. Леонтьева А.Н. – М., 1976. – 76 с.
48. Левченко В.В. Экологическая психология (психологический аспект экологии человека) // Формирование экологического сознания и экологической культуры в системе непрерывного образования в России. – М. - Пермь: ПГТУ, 1999. – 29 с.
49. Лекторский В.А. Проблемы объекта и субъекта в классической и современной буржуазной философии. – М.: Наука, 1965. – 274 с.
50. Леман Г. Практическая физиология труда. – М.: Наука, 1967.
51. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1975. – 326 с.
52. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Наука, 1978. – 568 с.
53. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. – М.: Дет. лит., 1989. – 238 с.
54. Манелис Н.Г. Нейропсихологические закономерности нормального развития // Школа здоровья №1. М.: Народное образование, 1999. С. 8-25.
55. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: В 30 т. – 2-е изд. – М.: Госполитиздат, 1955. – Т. 20.
56. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., 1967 – Т. 46, Ч. II. – С. 213-214.
57. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1992. – 207 с.
58. Мэннелль Б. Школы для умственно отсталых детей. – СПб.: С.-Петербур. Трудовая Артель, 1911. – 212 с.
59. Нарушения психологического развития у детей (критерии дифференциальной диагностики): Инф.-метод. пособие. – Челябинск: ЧИПКРО, 1997. – 88 с.
60. Образовательная среда как тип артесистемы // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 1999. – № 1. – Сер. 10. Экология. Валеология. Педагогическая психология. – С. 97-123.
61. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Пед. о-во России. 1999. – 442 с.
62. Петровский А.В. История советской психологии. – М.: Просвещение, 1967. – 367 с..
63. Поляков В.А. Моделирование психологических отношений: Поэтапное формирование сознания креативными установками в акмеологии. – Минск: ВЭВЭР, 1999. – 168 с.
64. Резникова Ж.И. Интеллект и язык: Животные и человек в зеркале экспериментов. Ч. 1: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Наука, 2000. – 279 с.
65. Реймерс Н.Ф. Популярный биологический словарь. – М.: Наука, 1991. – 536 с.
66. Реймерс Н.Ф. Экология (теория, законы, правила, принципы и гипотезы). – М.: Россия молодая, 1994. – 365 с.

67. Роджерс К., Фрайберг Дж. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
68. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Прогресс, 1989. – Т. 1. – 217 с.
69. Рьюз М. Философия биологии. – М.: Прогресс, 1997. – 317 с.
70. Саймон Б. Общество и образование: Пер. с англ. / Общ. ред и предисл. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1989. – С. 37.
71. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме / Пер. с англ. – М.: Мир, 1960.
72. Семашко Н.А. Избранные произведения – М., 1954. – 246 с.
73. Сеченов И.М. Элементы мысли // Избранные произведения. – М.: АН СССР, 1958. – С. 275.
74. Словарь русского языка / АН СССР, Ин-т языкознания. – М.: ГИИНС, 1957. – Т.1-4.
75. Словарь русского языка. – М.: Гос. изд-во ин. и нац. слов., 1959. – Т. 3.
76. Смирнов С.Н. Развитие материального производства и оптимизация взаимодействия общества с природой // Сб. Общество и природная среда / Сост. С.Н. Смирнов. – М.: Знание, 1980. – С. 206-237.
77. Сократ. Платон. Аристотель. Сенека: Биогр. Очерки. – М.: Республика, 1995. – 267 с.
78. Тюмасева З.И., Аменд А.Ф. Природа как книга жизни. – Челябинск: ИУУ, 1992. – 140 с.
79. Тюмасева З.И., Красовитов Ю.Г. Рубежи образовательных традиций и инноваций. – Челябинск: ЧИПКРО, 1993. – 81 с.
80. Тюмасева З.И., Мошевич В.А. Эколого-валеологические основы дошкольно-школьного образования, или Умножим личность на время и время на личность. – Челябинск: ДАО, 1994. – 179 с.
81. Тюмасева З.И., Аменд А.Ф. Экологическое строительство детской души. – Челябинск: ЧИПКРО, 1995. – 240 с.
82. Тюмасева З.И. Валеология и образование: проблемы и решения. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – Ч. 1. – 220 с.
83. Тюмасева З.И. Здоровье подрастающего человека в контексте парадигмы «пирамида здоровья» // Проблемы и перспективы сохранения здоровья детей в процессе образования: Материалы III Всерос. науч.-практ. конф.-семинара. – Магнитогорск: МГПИ, 1999. – С. 12-13.
84. Тюмасева З.И. Природосообразность развития и адекватные проблемы физического воспитания дошкольников // Физическое воспитание детей дошкольного возраста: проблемы и перспективы: Тез. докл. регион. науч.-практ. конф. – Челябинск, 1999. – С.17-19.
85. Тюмасева З.И. Системное образование и образовательные системы: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 280 с.
86. Тюмасева З.И. Субъект-субъектные взаимоотношения как феномен современного образования // Человек, природа, общество: условия формирования позиции ненасилия: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа: БашГПИ, 1999. – Ч. 1. – С. 165-166.
87. Тюмасева З.И. Экологическая культура и экологическое мировоззрение: дидактические мифы и аксиологические реалии // Формирование экологи-

- ческой культуры учащихся: проблемы и перспективы: Материалы межрегион. науч.-практ. конф. – Тюмень, 1999. – С. 18-20.
88. Тюмасева З.И., Аменд А.Ф. Прикоснись душой к душе. – Челябинск: ЧГПУ, 1999. – 205 с.
 89. Тюмасева З.И., Машкова И.В., Маркова А.С. Здоровье человека и окружающей среды в аспекте общего эколого-валеологического образования студентов педагогических вузов // Экология. Образование. Здоровье: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Байкальск; Иркутск: Изд-во Ирк. гос. ун-та, 1999. – С. 124-129.
 90. Тюмасева З.И., Морозова Ю.В., Богданов Е.Н. О так называемой «перегрузке учебного процесса», которая на самом деле является объективной недогрузкой обучаемых // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. – Челябинск, 1999. – С. 51–61. Сер. 10. Валеология. Экология. Педагогическая психология.
 91. Тюмасева З.И. Валеологические аспекты онтогенеза // Учащаяся молодежь России: прошлое, настоящее, будущее: Сб. науч. ст. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – С. 191-199.
 92. Тюмасева З.И. О валеологии, которая не нуждается в защите, и о «другой валеологии» // Образование как основа государственного устройства России в XXI веке: Докл. на сессии науч. совета ПАНИ. – СПб., 2000. – С. 104-108.
 93. Тюмасева З.И. Испытание детством. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 155 с.
 94. Тюмасева З.И. Система непрерывного здоровьеразвивающего образования: теория и практика // Через образование молодежи – к здоровью нации: Материалы межрегион. межвед. науч.-практ. конф. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2000. – С. 107-109.
 95. Тюмасева З.И., Гольнева Д.П., Машкова И.В. Оздоровление природой: Учеб.-практ. пособие. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – Ч. 1. – 211 с.
 96. Тюмасева З.И., Кушнина Е.Г. Дорога в страну чудес: Комплексная программа и руководство по непрерывному эколого-валеологическому образованию в ДОУ, соответствующая «Концепции непрерывного экологического образования в Челябинской области»: Учеб.-практ. пособие. – 2-е изд. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 158 с.
 97. Тюмасева З.И., Орехова И.Л. и др. Мир вокруг нас в красках, формах и звуках. 1 класс: Учеб. пособие. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2000. – 48 с.
 98. Тюмасева З.И. Современные парадигмы образования в аспекте его экологизации // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2001. – № 2. – С. 122-132. Сер. 10. Экология. Валеология. Педагогическая психология.
 99. Тюмасева З.И., Виноградов Н.Б. Летняя эколого-гуманитарная школа для подростков // Педагогическая археология: из опыта работы школьных археологических объединений Челябинской области. – Челябинск, 2001. – С. 7-9.
 100. Тюмасева З.И., Кушнина Е.Г., Орехова И.Л. и др. Мир вокруг нас в красках, формах и звуках: Учеб. пособие-рабочая тетрадь для 2 класса. – Челябинск: ООО ЦОТ «Площадь эволюции», 2001. – 48 с.

101. Тюмасева З.И., Кушникова Е.Г., Орехова И.Л. и др. Мир вокруг нас в красках, формах и звуках: Учеб. пособие-рабочая тетрадь для 3 класса. – Челябинск: ООО ЦОТ «Площадь эволюции», 2001. – 48 с.
102. Тюмасева З.И., Шеремет Н.Т. Я – человек, ты – человек, мы – люди: Учеб. пособие. – Челябинск: ООО ЦОТ «Площадь эволюции», 2001. – Ч. 1. – 190 с.
103. Тюмасева З.И. Невалеологические проблемы валеологии // Нар. образование. – 2002. – № 7. – С. 73-79.
104. Тюмасева З.И. Объективные и субъективные основания здоровья и оздоровления, или валеология – как фактор самооздоровления биоэкоциальных систем // Образование в России: медико-психологический аспект: Материалы VII Всерос. науч. -практ. конф. – Калуга: КГПУ, 2002. – С. 224-227.
105. Тюмасева З.И. Устойчивое развитие образования в системе «человек – общество – биосфера» // Сб. докладов обл. науч. -практ. конф., посвященной 30-летию Всемирного дня окружающей среды. – Челябинск: ЧНЦ УрО РАН, 2002. – С. 133-141.
106. Тюмасева З.И. Экологическое образование – на пути обретения функции обновления общего образования // Методологические и методические основы исследований в области биологического и экологического образования: Сб. докл. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2002. – С. 30-33.
107. Тюмасева З.И. Эколого-валеологический аттрактор – определяющий фактор устойчивого взаимообусловленного развития личности, образования, социальных и природных систем // Экологическое образование: на пороге РИО+10: Материалы VIII Междунар. конф. по экологическому образованию. – М., 2002.
108. Тюмасева З.И., Кваша Б.Ф. Валеология и образование. – СПб.: МАНЭБ, 2002. – 380 с.
109. Тюмасева З.И., Морозова Ю.В. К Я.А. Коменскому – в XVII век или с Я.А. Коменским – в XXI веке, а может быть, в ученичество к Я.А. Коменскому в повседневных наших делах по воспитанию молодежи // Ж. Народное образование, 2002. – № 8. – С. 48-58.
110. Тюмасева З.И. Метатеория образования – из прошлого в будущее и затем в настоящее // Вестн. ЧГПУ. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2003. – Вып. 4. – С. 72-92. Сер 10. Экология. Валеология. Педагогическая психология.
111. Тюмасева З.И., Богданов Е.Н. Образовательные системы и системное образование: Монография. – Калуга: КГПУ им К.Э. Циолковского, 2003. – 316 с.
112. Тюмасева З.И., Кваша Б.Ф. Культура любви к природе, экология и здоровье человека. Монография. – Челябинск: изд-во ЧГПУ, 2003. – 264 с.
113. Ушинский К.Д. Архив К.Д. Ушинского. – М.: АПН РСФСР, 1962. – Т. 4. – 719 с.
114. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1948. – Т. 2. – 656 с.

115. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1950. – Т. 8. – 776 с.
116. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. В 11-ти томах. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1952. – Т. 11. – 625 с.
117. Федосеев П.Н. Диалектика современной эпохи. – М.: Наука, 1978. – С. 472.
118. Философский словарь / Под ред. М.М. Розенталя и П.Ф. Юдина. – М.: Полит. лит., 1963. – 543 с.
119. Флоренский П. Откровение природы // ПРО ЭКО / Охрана дикой природы: Бюл., спец. вып. – М.–Киев, 1996. – № 11. – С 35-36.
120. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – 215 с.
121. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
122. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. 304 с.
123. Bourdieu P. and Passeron J.-G.. Reproduction in Education, Society and Culture, London, 1977.
124. Diamant R. The prevention of pollution. – № Y., 1974 – 318 p.
125. Doise W., Mugny G. Individual and collective development // Europ. J. Soc.Psychol. – 1979. – № 9. – P. 105–109.
126. Galton S., Simon B. and Droll P. Inside the Primary classroom, London, 1980, especially chapters 4 and 5.
127. Hettinger Th. Der Sportarzt vereining mit Sportmedizin. – New-York, 1961.
128. Hollmann W., Hettinger Th. Sportmedizin Arbeits and Treining Gryndlagen. New-York, 1976.
129. Rodgers C. Freedom to learn for the 80-s. – Columbus–Toronto–London, 1983. – 415 p.
130. Sheldon Glashow. We Believe That the World is Knowable // The New York Times. October 22. 1989.
131. Sorokin P. Social and Cultural Dynamic. – V. 1-4. – N.Y.: American Book Company, 1937-1941.
132. Stretton H. Capitalism, socialism and the environment. – Cambridge, 1976. – P. 63.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1	
МЕТАТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ –	
ТРАНЗИТ ИЗ ПРОШЛОГО В БУДУЩЕЕ И ЗАТЕМ В НАСТОЯЩЕЕ.....	9
1.1. Современное понимание «мета...».....	10
1.2. Нужна ли метатеория образования на фоне многих конкретных теорий его.....	14
1.3. Метаобразование или метатеория образования.....	16
1.4. Внутренние потребности образования в метатеории	19
1.5. Образовательные системы и системное образование	23
1.6. К вопросу о банке образовательных метапарадигм	27
1.7. Объектные и субъектные аспекты общего образования.....	29
1.8. Развитие образования – как локальное явление и генезис.....	32
1.9. Вопросы, порожденные проблемами	34
1.10. Внешний потенциал как повод для поиска внутренних возможностей образования.....	40
1.11. Жизнь торопит ли образование?	45
ГЛАВА 2	
ПРИРОДОСООБРАЗНОСТЬ – ОСНОВНОЙ СТИМУЛ	
К ПОСТРОЕНИЮ МЕТАТЕОРИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	50
2.1. Природность естественных систем и природосообразность искусственных систем.....	52
2.2. Образование как природо-природосообразная система	56
2.3. Природосообразное образование как фактор оздоровления обучаемых и самого образования – на пути обновления его	68
2.4. Природосообразность: история, функции, представления, теории и отход к идее современного неприродосообразного образования) ..	84
2.5. О так называемой «перегрузке учебного процесса», которая на самом деле является объективной недогрузкой обучаемых ..	106
2.6. К национальной безопасности через безопасность образования	114
ГЛАВА 3	
ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	124
3.1. О величии энергии созидания творчества и любви	125
3.2. Генезис формирования любви к природе	129
3.3. Методологический полиморфизм формирования взаимоотношений человека и природы	132
3.4. Биосоциальные предпосылки развития чувственного мира подрастающего человека.....	138

3.5. Недидактические каналы формирования чувственных отношений к природе	144
3.6. Субъективизация и субъективность отношений к природе	152
ГЛАВА 4	
ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКАЯ АТТРАКЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – МЕХАНИЗМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЕГО МЕТАТЕОРИИ.....	158
4.1. Почему экологическое образование не реализует свою основную функцию обновления всего образования	159
4.2. Невалеологические проблемы валеологии, или о валеологии, которая не нуждается в защите, и «другой валеологии»	170
4.3. Я.А. Коменский на пороге метатеории.....	179
4.4. Образовательная среда как тип артесистемы	187
4.5. Основные законы функционирования системы «образовательная среда — субъект образования»	199
4.6. Методологические основы изучения субъект-субъектных отношений в образовательной среде.....	205
ГЛАВА 5	
ГОМОЛОГИЯ ФИЛОГЕНЕЗА И ОНТОГЕНЕЗА ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ – В АСПЕКТЕ МЕТАТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ	211
5.1. Язык – как фактор познавательного и личностного благополучия обучаемого	213
5.2. Об онтогенетической взаимосвязи языка, мышления и сознания.....	222
5.3. Гомология стадийности антропогенеза и этапности онтогенеза (по развитию сознания и речи)	225
ГЛАВА 6	
МЕТАТЕОРИЯ КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ В СИСТЕМУ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧЕНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ	235
6.1. К вопросу о соотношении субъект-объектной и субъект-субъектной парадигм образования	236
6.2. Биосоциальное разнообразие как предпосылка вариативного образования детей с особенностями развития.....	251
6.3. Природосообразное развитие психики детей с задержкой психического развития: от предметных действий – к идеальным действиям и от них – к новым психическим действиям.....	290
БИБЛИОГРАФИЯ	299