

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.73(09)
ББК 4403(0)+44в

ГСНТИ 14.09.03

Код ВАК 13.00.01

Андрюнина Анна Сергеевна,

ассистент, кафедра педагогики и психологии детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: shurunko@mail.ru

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценность образования; исторический подход; история педагогики; субъекты образования; педагогическая аксиология.

АННОТАЦИЯ. Представлен исторический подход, описывающий ценностное отношение к участникам образовательного процесса, а также самому процессу получению знаний с античного периода до сегодняшнего дня

Andryunina Anna Sergeevna,

Assistant Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

AXIOLOGICAL COMPONENT OF EDUCATION: HISTORY OF PEDAGOGY

KEY WORDS: axiology of education; historical approach; history of pedagogy; participants of educational process; pedagogical axiology.

ABSTRACT. Historical approach is presented that describes axiological attitude to the participants of educational process and the process of knowledge acquisition starting from the ancient times until today.

Внимание к ценностной, аксиологической составляющей процесса образования, несколько ослабленное в недавнем прошлом, снова постепенно усиливается. Подтверждение тому обнаруживаются в различных документах, принятых на федеральном уровне: «Концепция духовно-нравственного развития», «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы», «Закон об образовании в Российской Федерации», «Профессиональный стандарт» педагога и др.

Так, в Законе «Об образовании в Российской Федерации» подчеркнута, что воспитание представляет собой «деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства».

В «Профессиональном стандарте» педагога в качестве необходимых трудовых умений выделены умения «находить (обнаруживать) ценностный аспект учебного знания и информации и обеспечивать его понимание и переживание учащимися», «формировать и развивать универсальные учебные действия, образцы и ценности социального поведения».

Становится ясным, что педагог должен быть не только транслятором, но и носителем

ценностной составляющей в процессах обучения и воспитания. Следовательно, на этапе профессиональной подготовки необходимо уделить этой проблеме особое внимание.

Однако анализ программ по «Педагогике», которые предусматривают погружение в историю образования, показывают, что тема, связанная с педагогической аксиологией, оказывается незаслуженно обойденной. Между тем она заслуживает особого внимания, поскольку может показать непростой путь становления ценностного отношения и к самому процессу обучения, и к субъектам (иногда объектам) образовательного процесса.

Ценностная проблематика проявилась еще в античной философии, когда были основаны две различные школы – Платона и Аристотеля. В идеальном государстве Платона вся организация воспитательного процесса подчинена одному – формированию у всех членов общества единой цели служения государству, а значит, личность играла второстепенную роль. Иное мировоззрение отстаивал Аристотель – приоритет индивидуальных интересов и несводимость их к государственным задачам. Два этих подхода к пониманию целей и задач, а следовательно, и ценностей, заложили то противоречие, которое столетиями развертывалось в европейской культуре и ее системе образования – противоречие между общественным и индивидуальным.

Античный период сменился Средневековьем. Тогда непререкаемой ценностью была идея Бога. И собственно образование проводило в жизнь мысль о том, что «страх Божий есть начало того длинного пути, который ведет к Премудрости. Это страх того же рода, как тот, который мы испытываем, боясь досадить горячо любимым людям... Страх и любовь одновременно. К такому страху воспитанник идет длинным и тяжелым путем, начинающимся на кончике розги его первого учителя» (1, с. 24). Страх как основа построения отношений между взрослым и ребенком... Очевидно, что ребенок был всего лишь объектом, что подтверждалось отсутствием в тот период детской одежды, детских игрушек. Детство было всего лишь переходом к взрослой жизни, которую необходимо было посвятить Богу. Вот почему идея «спасения души человека» обнаруживается в трудах практически всех педагогов средневековья: Ф. Аквинского, П. Абеляра, В. де Бове и др.

В период Возрождения происходят изменения, подрывающие систему средневековых ценностей. Параллельно с этим возникают и новации в образовательной сфере: появляются школы вне стен церкви, открываются первые университеты, постепенно меняется и отношение к образованию. Во многом это связано с особым направлением, которое связано с понятием *studia humanitatis*, или «гуманитарные студии». Гуманисты Возрождения осознали, что такие студии помогают осваивать не отдельные дисциплины, но осмыслить предназначение человека, изучить его в разных проявлениях, наметить пути его развития и возвышения. Согласно подходам представителей эпохи Возрождения (Л.-Б. Альберти, Р. Ашам, П. Вержерио, Т. Кампанелла, Ф. Рабле и др.), ценностью становится сама личность, активно действующий субъект. По мнению И. В. Захарова и Е. С. Ляховича, это приводило к изменению предназначения образования, которое могло «превратить человека в духовно свободную личность. Из образования свободного оно превращается в образование освобождающее» (2, с. 31).

Таким образом, ценность человеческой личности и ценность образования оказались напрямую связаны друг с другом. Особого внимания удостоивается и ребенок: взрослые впервые начинают признавать его индивидуальные особенности, звучит призыв к отказу от использования телесных наказаний и т. д.

Следующий этап в развитии европейского образования начинается с Нового времени. Наиболее важные изменения начинаются в эпоху Просвещения (конец XVII – начало XIX вв.), когда во многом продолжали развиваться

идеи Возрождения. Имена педагогов В. Ратке, Я. А. Коменского, Д. Мильтона, Ф. С. Л. Фенелона называют в качестве связующих в педагогике Возрождения и Просвещения.

Особое внимание уделяется изучению педагогического наследия Я. А. Коменского. Я. А. Коменский делал акцент на гармонизации самого процесса обучения: принцип природосообразности – обучение в первую половину дня, обязательные перерывы в занятиях, изучаемые науки должны соответствовать возрасту детей и пр. Основу обучения составляют «метод наук», «метод языков», «метод нравов» и «метод внушения благочестия». Причем два последних метода, связанных с воспитательной областью, Я. А. Коменский считает главными в процессе образования. Очевидно, что для Я. А. Коменского образовательный процесс является непререкаемой ценностью, в которой ребенок играет особую роль. Вместе с тем субъектом образовательного процесса является именно педагог, к которому предъявляется ряд требований: мудрость (начало мудрости – страх Господень), умеренность, мужество, справедливость и др. Таким образом, в трудах чешского педагога впервые целенаправленно подчеркивается неразрывная связь процесса обучения и его участников, необходимость сознательно организовывать среду с учетом возможностей этих участников. А данные идеи являются основой для ценностного отношения к образованию.

Многие идеи Я. А. Коменского были развиты мыслителями эпохи Просвещения Дж. Мильтоном, У. Петти, Дж. Локком, Д. Беллерсом, Т. Пейном, Дж. Пристли и др.

В конце XVI в. уже обнаруживаются два подхода к пониманию сущности образования – природосообразный (Ш. Ролле, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фенелон и др.) и культуросообразный (Ф. А. Вольф, К. А. Гельвеций, Д. Дидро, Дж. Локк и др.).

Природосообразный подход позволял более ценно относиться и к «объекту» обучения – ребенку, и к способу обучения, учитывая природные особенности ученика, потребности местности и т. д. Воспитание, получаемое от природы, – это внутреннее развитие способностей и органов человека; воспитание, получаемое от людей, – это обучение тому, как пользоваться этим развитием; воспитание со стороны «вещей» – это приобретение человеком собственного опыта относительно предметов, дающих ему восприятие. Все эти три фактора должны, по мнению Ж.-Ж. Руссо, действовать согласованно. При этом деятельность педагога должна строиться на том, чтобы «давать детям больше истинной свободы и меньше власти, предоставлять больше действовать самим и меньше требовать от других» (8, с. 65).

Согласно культуросообразному подходу, образование необходимо было для того, чтобы подготовить ребенка для вхождения в культуру своего социума. Следовательно, образованные снова становилось всего лишь «инструментом» в процессе социализации индивида. С конца XVII в. с ростом промышленного производства и его усложнением эта тенденция значительно окрепла.

В тот период все больше требовалось профессионально ориентированное и массовое образование, при этом одним из важным показателей обучения была его экономность. Такой подход укрепил традицию, где личность ребенка не являлась ценностью, главными были те знания и умения, которые приобретал ученик. К таким системам массового обучения относились белл-ланкастерская система взаимного обучения, школа четырех ступеней образования Ш. М. Талейрана, бесплатное образование для всех Ж. А. Н. Кондорсе и др., иными словами, ребенок в социальной практике (понимаемой как воспитание и обучение) выступал преимущественно в качестве объекта воздействия, что свидетельствовало об отсутствии ценностного отношения к детству. Обучение строилось на последовательной системе педагогических воздействий, что не способствовало появлению внутренней мотивации у детей к получению знаний, мешало восприятию образования в качестве жизненно значимой ценности.

Педагогическая мысль XIX в. представлена трудами И. Ф. Гербарта, Ф. А. В. Дистервега, Ф. В. А. Фребеля и др. По мнению Ф. А. В. Дистервега, в организации процесса воспитания ведущую роль играют три принципа – природосообразности, культуросообразности и самодетельности. Принцип природосообразности предполагает признание ценности и целесообразности природной организации человека. Дистервег подчеркивал, что только зная психологию и физиологию педагог может обеспечить гармоничное развитие детей, учитывая специфику их врожденных задатков, понимая необходимость их развития и включения в задачи воспитания обеспечение этого развития (4). Воспитание ребенка, по его мнению, оказывается основной целью и ценностью системы образования. В связи с этим особое значение придается и роли педагога: «Воспитателем и учителем надо родиться; им руководит природный такт»; «Самым важным явлением в школе, самым поучительным предметом, самым живым примером для ученика является сам учитель».

И. Ф. Герbart, как и Ф. А. В. Дистервег, отводит ведущую роль педагогу, реализующему воспитание. Педагог, по И. Ф. Герbartу, должен транслировать свои ценности воспитанникам, так как человек не опреде-

лен природой полностью, а открыт миру и духовно самостоятелен. Образование должно быть нравственным, а воспитание должно опираться на аксиологические составляющие, так как «возвышение к духовному опыту человечества... должно произойти само собой в душе воспитанника и совершиться посредством его собственной деятельности». При этом педагог обязан учить своих воспитанников и подчинению, так как «нравственное образование не может всегда рассчитывать на наличность доброй воли воспитанника, так же как на интерес, возникающий из учения. Но оно вправе рассчитывать на то, что управление не будет признано слабым, а обучение плохим» (3, с. 33).

Очевидно, что европейская система образования все время находилась в определенной трансформации по отношению к своим ценностным основаниям: что первично – знания, учитель, ребенок или сам процесс обучения и т. д.?

В России процесс становления системы образования несколько запаздывал по сравнению со странами Западной Европы. Однако поиск ценностных идеалов в обучении всегда был отличительной чертой русской педагогики. Обращение к нравственной составляющей обучающего процесса (а это безусловная ценность) мы обнаруживаем в трудах просветителей и педагогов: Н. И. Новикова, А. Н. Радищева, Н. Г. Чернышевского, И. И. Бецкого и др.

Многие идеи находят отклик в трудах педагогов XIX в. Так, Н. Г. Чернышевский писал в свое время о том, что ребенок должен «любить учиться». Мало того, мыслитель видел основную цель воспитания в том, чтобы сформировать в воспитаннике стойкую потребность в знаниях, однако при этом ученики должны осознать, что учение, приобретение знаний – это труд ежедневный и напряженный. Эта идея по-своему разворачивается в трудах К. Д. Ушинского, который, как и Я. А. Коменский, говорил о необходимости нравственного образования: «Мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще» (5, с. 307). Стоит отметить, что исследователи (И. А. Горячева, Н. В. Седова, Л. Л. Шевченко и др.) отмечают, что в работах К. Д. Ушинского особое внимание уделено ценностному содержанию образования. В его педагогическом наследии содержатся «наивысшие духовно-нравственные ценности», а «выстроенная в детском сознании при обучении по книгам К. Д. Ушинского иерархия духовных ценностей позволяет укоренить в детях нравственный образ мысли и поведение».

Большинство ученых считает, что вторая половина XIX в. может быть названа порой

расцвета национальной русской педагогики. Это доказывается разнообразием педагогической прессы второй половины 50-х – начала 60-х гг.: «Журнал для воспитания», «Учитель» под редакцией И. И. Паульсона и Н. Х. Весселя, «Ясная поляна») и др. Деятели российского просвещения: П. Ф. Лесгафт, П. Ф. Каптерев, И. В. Киреевский, Н. И. Пирогов, С. А. Рачинский, К. Д. Ушинский и др. во второй половине XIX – начале XX в. активно участвовали в осмыслении ценностного содержания образования.

Это было связано и с изменением отношения к ребенку, с осознанием важности периода детства. Не случайно П. Ф. Лесгафт подчеркивал, что «бессознательное руководство личностью ребенка никогда не проходит без серьезных последствий и отзывается иногда на всей его последующей жизни» (7).

В дальнейшем до 1905 г. русскую педагогику развивали Н. Ф. Бунаков, В. Н. Водозов, Н. А. Корф, В. П. Острогорский, В. Я. Стоюнин и др. Их идеи о воспитании, обучении, роли педагога заложили основу, которая была частично реализована уже в советское время.

В XX в. образование начинает играть решающую роль. Для работы на производстве, в армии необходимо не только знать грамоту, но и обладать знаниями по отдельным наукам. В трудах Э. Дюркгейма, П. Наторпа, Э. Шпрангера и др. раскрываются различные стороны субъект-объектной педагогики, которая основывается на создании условий, когда быть необразованным, нарушать дисциплину и общественный порядок становится невыгодно, экономически накладно для учащегося. И здесь явно проступает инструментальная основа педагогического процесса, вторичная по отношению к промышленному производству.

Но существовал и иной подход, представленный в работах Ф. Гансберга, Д. Дьюи, Я. Корчака, М. Монтессори и др. Так, для Д. Дьюи каждый учащийся являлся неповторимой индивидуальностью, которую невозможно переоценить. Накопление ребенком индивидуального опыта ведет к формированию его личности. Исходя из этого, Д. Дьюи выдвинул идею создания педагогики, строящейся на спонтанных интересах и личном опыте ребенка. В результате обучения у воспитанников должны быть сформулированы навыки мышления, под которыми понималась способность к самообучению. Само обладание знанием, процесс его получения становится ценностным, а сам ребенок становится полноценным субъектом, способным влиять на собственный процесс обучения и воспитания.

Для М. Монтессори ребенок является одной из важнейших ценностей. Согласно

этой концепции, ребенка нужно готовить не к школе или другому учебному заведению, а к жизни: можно научить ребенка читать и писать, но гораздо важнее, чтобы он обрел уверенность в себе, был самостоятельным и независимым, жил в гармонии с миром. Изменяется и роль учителя: он не контролирует, не указывает на ошибки, но наблюдает и при необходимости приходит на помощь ребенку.

Для середины – второй половины XX в. характерным является утверждение гуманистической педагогики (Р. Барт, Л. Кольберг, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Флэйк-Хобсон и др.), являющейся воплощением идей гуманистической психологии. К основным положениям гуманистического учения относятся следующие: люди – свободно мыслящие субъекты, способные самостоятельно определять свое личностное становление и развитие; нет никакого «среднего» типа (усредненной модели личности) среди людей, каждая личность уникальна, главным предметом в изучении человека (в противовес психоаналитическому направлению) являются положительные качества человека – здоровье, доброта, нормальное развитие, стремление к совершенству (9, с. 52). Другими словами, жизненно важной ценностью становится сам человек и то лучшее, что в нем заложено. Это положение заставляет совсем по-иному посмотреть на процесс обучения и роль обучающего.

С вышеназванными позициями было связано особое направление в педагогической теории и практике США, Канады «Ценностное воспитание» (60–70 гг. XX в.). Сторонники этого направления полагали, что цель образования – формирование у молодежи способностей к самостоятельному выбору нравственных ценностей, нравственных критериев, основанных на гуманистических идеалах.

Установки гуманистического направления и изменившаяся социальная ситуация конца 80-х – начала 90-х гг. в нашей стране неизбежно повлекли за собой пересмотр многих устоявшихся педагогических взглядов, позиций и положений.

В то время значимым явлением стала педагогика сотрудничества. Это направление в педагогике быстро обрело своих сторонников. Как отмечает Е. В. Коротаева, возникло движение педагогов-новаторов, чья педагогическая деятельность доказывала возможность новых подходов во взаимодействиях педагога и ученика в образовательном контексте (6). Речь идет об обучении и воспитании в рамках субъект-субъектных отношений, что на сегодняшний день определяется как основная ценностная установка педагога, обуславливающая его взаимодействие с ребенком и детским коллективом.

С этих позиций в психолого-педагогической науке начали по-новому переосмысливать учебно-воспитательный процесс, методологические основания педагогической науки, аксиологические аспекты образовательной теории и практики (работы К. А. Абульхановой, Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, А. В. Мудрика, А. Б. Орлова, М. Н. Скаткина, Т. И. Шамовой и др.). Теоретики и практики утверждают необходимость организации и реализации такой гуманистической педагогики, в центре которой находится уникальная личность ребенка, стремящаяся к наиболее полной самоактуализации через значимые для каждого возраста виды деятельности.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Безрогов В. Г., Варьяш О. И. Антология педагогической мысли христианского Средневековья. Т. 1. М. : Аспект-Пресс, 1994.
2. Гербарт И. Ф. Главнейшие педагогические сочинения в систематическом извлечении / Пер. А. В. Адольфа. М. : М. Л. Тихомирова, 1906.
3. Дистервег Ф. А. Избранные педагогические сочинения. М. : Учпедгиз, 1956.
4. Захаров И. В., Ляхович Е. С. Миссия университета в Европейской культуре. М. : Новое тысячелетие, 1994.
5. Коменский Я. А. Избр. пед. соч.: в 2 т. – М. : Педагогика, 1982. 1 т.
6. Коротаяева Е. В. Педагогика взаимодействий в современном образовательном процессе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Екатеринбург, 2000.
7. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. М. : Педагогика, 1991.
8. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения. Т. 1. М. : Педагогика, 1982.
9. Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б. Е., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. М. : Центр общечеловеческих ценностей, 1993.

Таким образом, вопросы аксиологической составляющей образования: отношения к самому процессу обучения, воспитания, к субъектам образовательного процесса, к профессии педагога и т. д. не только имеют свою, заслуживающую внимания историю, но и требуют особого осмысления в курсе «Педагогики», поскольку, без сомнения, оказывают влияние на подготовку будущих педагогов. Педагоги, осознающие себя и детей в роли значимых субъектов педагогического процесса, более ориентированы на то, чтобы сделать образовательный процесс ценностно наполненным.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. В. Коротаяева.