

Концепции образования как всеобъемлющий фактор развития личности

Синявский Давид Олегович, студент 1 курса, магистрант
Санкт – Петербургский Гуманитарный Университет Профсоюзов

Аннотация. В данной статье раскрывается сущность понятия образования в контексте развития личности. Особое внимание уделяется воспитанию и педагогической деятельности. Предлагаемый материал может представлять интерес для специалистов социальной сферы и педагогам.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, образование как фактор развития личности, образовательный процесс.

Система образования - один из самых консервативных социальных институтов культуры. Истоки образования формируются в два этапа, между которыми существует его изменение - с одной стороны, *воспитание*, а с другой стороны, *отсутствие образования* как позитивный фактор культуры. «Лучше невежество, чем ложное знание», - сказал Никола Буало. Знание, кроме ложного, бывает лишним, о чем писал Ж.Ж.Руссо, выступая против «заразы лишних знаний». В воспитании нужно различать две совершенно разные стороны: *нравственность* и *аристократизм*.

Аристократизм в контексте педагогической деятельности понимается как манера поведения и образ мышления. Исторически аристократизм связан с культурным институтом «знати», существующей в любом обществе и на всех стадиях культуры. Аристократизм не является природным явлением, он дается соответствующим воспитанием. Н.А. Бердяев использовал термин «природный аристократизм» не как его порождения природой, а в смысле его общечеловеческого значения, несводимого к сословному аристократизму.

Социально-культурное соотношение между образованием и воспитанием представлено итогами исследований К.Д.Ушинского. Посетив Англию, Германию и Францию. К.Д. Ушинский отмечал, что в Англии приоритетом системы образовательных учреждений отводится воспитанию, так как предполагается, что воспитанный человек не может позволить себе быть необразованным. В образовательных учреждениях Германии воспитанию не уделяют специального внимания, а делается ставка на образование, то есть на систематичность научных знаний. Другую образовательную цель, как отмечал Ушинский, являются учебные заведения Франции. Для французов ни знание, ни воспитание не являются самоцелью. Французы полагают, что выпускника учебного заведения должна отличать галантность поведения в общении с образованными людьми, то есть умение выражать собственные мысли и чувства языком литературных произведений и обладать общенаучной компетенцией.

М.Хайдеггер трактовал слово экзистенция как *ek-sisteo*, «вы-ступаю». Он писал, что человек не вписывается в режим строительного объекта, он «выступает», выступает за рамки системы, выступает с инициативой. Национальные доктрины Англии, Германии и Франции, описанные К.Д.Ушинским, отводили место для экзистенции в форме свободного самовоспитания, самообразования, импровизации.

Между тем, гуманистическая педагогика не может отказать от целостности человека. Вопрос о том, какими методами к ней придти в системе учебных заведений, и каких методов следует избегать. В медицине существует древний принцип «не навреди», который начинает проби-

вать дорогу и в педагогике. Проблема вреда от педагогической практики не является новой в истории культуры, однако в самой педагогике она поставлена явно недостаточно. «Очень многих я видел на своем веку, которые были доведены до совершенной тупости неумеренной жадной жаждой знаний», - писал М.Монтень. «Вред, - приносимый наукой людям, - отмечал И.Кант, - состоит главным образом в том, что огромное большинство тех, кто хочет себя в ней проявить, достигают не усовершенствования рассудка, а только его извращения». «Люди, очень много читавшие, редко делают большие открытия», - отмечал Г.Лихтенберг. «Мудрый знает как поступать и там, где не имеет знаний; глупый ошибается и в том, чему учился», - считал Иоанн Дамаскин. «Многознание уму не научает», - известное изречение Гераклита. Остро чувствовал вред существующей практики образования-воспитания Л.Н.Толстой: «Университет готовит не таких людей, каких нужно человечеству, а таких, каких нужно испорченному обществу» (Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М.,1989. С.224). «От этого и происходит в нашем мире то удивительное явление, что люди, считающиеся среди нас самыми образованными».

В одной из первых работ молодого профессора по кафедре классической филологии Фридриха Ницше «О пользе и вреде истории для жизни» ставится вопрос не только о пользе, но и о вредности курса «Истории», - однако вопрос можно расширить до вредности знаний в любом разделе образования. Привычка методических комиссий рассматривать программы образовательных учреждений исключительно под углом зрения предполагаемой пользы приводит к бессистемной переполненности программ лишним знанием. Как говорил П.Бомарше, «умному человеку нет смысла слушать все подряд, он и так догадается». Знание может оказаться «лишним» многими способами. Знания копяты как сокровище, с которым не расстаются даже тогда, когда они востребуются для дела. Особо следует отметить ситуацию, когда знания даются без определения области их применения и неприменения.

Проблема повышения качества образования неразрешима без тщательного анализа «лишнего знания» при построении учебного курса. И в том случае, если термин имеет ключевое значение, проходя через весь курс, он может вводиться при условии его логического определения и освещения «биографии» этого термина. Термины науки имеют свою историю, часто имеют авторство и всегда имеют границы применения. Преподаватель должен чувствовать персональную ответственность за каждый отдельно взятый термин. Тоже самое требование относится к датам и фамилиям. Любой преподаватель обязан интересоваться историей своей науки и знать ее в разрезе хронологии и биографий.

Одним из критериев «нелишнего знания» является возможность его культурного (в том числе бытового и повседневного) применения. И чем более культурно задействованным является знание, тем более в нем нуждается образование.

Проблема лишнего и ложного знания резко обостряется, когда речь идет об образовании взрослых. Если молодежь еще способна рассчитывать на «знание про запас» или исправление полу-ложных абстракций, то для взрослых получение ненужных знаний означает прямую растрату жизненных сил. Период взрослости - не лучший период жизни для учебы. Идеология психологических исследований, ориентированная на образование взрослых, приняла такой вид: у молодежи свои плюсы, у взрослых - свои.

В основу построения модели образования взрослого человека заложена идея о том, что готовность или неготовность взрослого к дальнейшему образованию определяется теми психическими состояниями, которые непосредственно предшествуют и сопутствуют образовательному процессу. Любое психическое состояние имеет сложную и утонченную организацию, однако оно доступно педагогическому воздействию и управлению. В аспекте управленческой модели педагогического (андрагогического) воздействия на психические состояния взрослого человека есть основания разделить психические состояния на две группы: негативные (профанные; угнетенные; стрессово-неустойчивые) и позитивные (энтузиастические; свободовольные; стрессоустойчивые). Модель образования взрослого включает в себя идею психосоматической соотнесенности психического

состояния с телесностью человека в её пространственно-временной ориентации. В качестве метода психосоматической коррекции взрослого человека в плане когнитивной готовности к новому образованию рассматривается реактивация культуры.

В основу исследовательского подхода к мотивации взрослых в сфере образования заложена идея о наличии бессознательного комплекса, направленного на уклонение взрослого от всякого труда, связанного с продолжением образования. Поэтому педагогические (андрагогические) усилия по развитию у взрослого человека мотивации к непрерывному образованию должны учитывать не только сознательные факторы (интерес, потребность, выгода), но и бессознательные, причем с обратным знаком. Логика научного исследования требует терминологического оформления обнаруженного бессознательного комплекса уклонения взрослого от всякого труда, связанного с образованием, выявления условий формирования данного комплекса и методов его преодоления средствами андрагогического воздействия.

Таким образом, изъятие экзистенциальности из национальной доктрины образования приводит к относительности воспитанности и образованности, к конформизму и снятию с себя ответственности за то, за что отвечает школа. Российская педагогика объединением воспитания и образования пыталась достичь целостности человека, между тем как эклектика их суммирования приводила к прямо противоположному результату: знание - отдельно, поведение - отдельно.

Литература:

1. Бермус А.Г. Российское педагогическое образование в контексте Болонского процесса. //Педагогика. — 2005 - №10.
2. Петерсон Л.Г. Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии. — М., 2007.
3. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. — М., 2006.