

М.А. Лукацкий

ПЕДАГОГИКА

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

2-е издание,
переработанное и дополненное

Рекомендовано Научно-методическим советом Министерства науки и высшего образования РФ по психологии и педагогике в качестве учебного пособия для студентов, магистрантов, аспирантов, школьных педагогов и преподавателей



Москва
ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ГРУППА
«ГЭОТАР-Медиа»
2024

Оглавление

Об авторе	6
Предисловие	7
ГЛАВА 1. Человек обучающийся (<i>homo educandus</i>)	
в контексте истории	9
1.1. Образование как институт трансляции культуры	9
1.2. Античность	12
1.3. Средние века и эпоха Возрождения	14
1.4. Новое время	17
1.5. Современность	27
ГЛАВА 2. Философские ориентиры педагогики	41
2.1. Неомарксизм	42
2.2. Экзистенциализм	64
2.3. Феноменология	68
2.4. Структурализм	73
2.5. Прагматизм	80
2.6. Герменевтика	87
2.7. Аналитическая философия	96
2.8. Персонализм	101
2.9. Постмодернизм	105
2.10. Философская антропология	110
ГЛАВА 3. Общенаучные ориентиры современной педагогики	118
3.1. Генезис педагогики в зеркале философии науки	119
3.2. Цель педагогической науки, понятие педагогического знания	133
3.3. Научно-педагогическая рациональность и критерии научности педагогического знания	136
3.4. Эмпирические методы научно-педагогического познания	142
3.5. Научно-педагогический факт	146
3.6. Структура научно-педагогической теории и ее функции ...	149
3.7. Этнос педагогической науки	158
ГЛАВА 4. «Чему и как учить?»: дидактические ориентиры педагогики ...	161
4.1. Дидактический материализм и его воплощение в концепциях обучения	161
4.2. Дидактический формализм и его воплощение в концепциях обучения	177

4.3. Дидактический утилитаризм и его воплощение в концепциях обучения	201
ГЛАВА 5. Педагогические ориентиры укоренения человека в культуре, в социальной среде и приобщения его к нравственной жизни	213
5.1. Научные трактовки и идейные основания процессов социализации, инкультурации и воспитания	213
ГЛАВА 6. Теоретические ориентиры педагогической инноватики	235
6.1. Педагогическая инноватика как ответ на современные актуальные проблемы	235
6.2. Что такое инновация?	236
6.3. Философские ракурсы понимания сути инновационных сдвигов в жизни людей	239
6.4. Инновации в зеркале научного изучения	243
6.5. Гуманитарная экспертиза инновационных проектов: реальность или утопия	246
6.6. Инновационна ли педагогическая инноватика и разработкой каких инновационных решений она занята?	249
ГЛАВА 7. Теоретические и методологические ориентиры педагогической семиологии	254
7.1. Педагогика и когнитивная лингвистика в междисциплинарном поиске закономерностей процесса формирования у учащихся языковой картины мира	254
7.2. Педагогическая семиология: горизонты становления ...	266
7.3. Образовательный дискурс: от иллюзорного понимания к реальному постижению	275
ГЛАВА 8. Психологические ориентиры педагогики: личность в психологии	292
8.1. Модель конфликта	293
8.1.1. Теория личности З. Фрейда	293
8.1.2. Теория личности Г.С. Салливана	296
8.1.3. Теория личности О. Ранка	298
8.2. Модель самореализации	301
8.2.1. Теория личности Э. Фромма	301
8.2.2. Теория личности А. Адлера	303
8.2.3. Теория личности К. Роджерса	305
8.2.4. Теория личности А. Маслоу	308
8.3. Модель согласованности	311
8.3.1. Теория личности Д. Келли	311
8.3.2. Теория личности Г. Оллпорта	314
8.4. Личность в отечественной психологии	316

8.4.1. Психолого-антропологические воззрения Л.С. Выготского	316
8.4.2. Теория личности С.Л. Рубинштейна	319
8.4.3. Теория личности А.Н. Леонтьева	321
8.4.4. Теория личности К.К. Платонова	322
ГЛАВА 9. Психологические ориентиры педагогики: психология развития	326
9.1. Психологические подходы к изучению развития человека в контексте его жизненного пути	328
9.1.1. Психоаналитический подход	328
9.1.2. Бихевиористский подход	337
9.1.3. Когнитивный подход	341
9.1.4. Гуманистический подход	352
9.1.5. Культурно-исторический подход	359
9.1.6. Биологический и этологический подход	371
9.2. Обобщенные представления о содержании этапов развития человека	374
ГЛАВА 10. Психологические ориентиры педагогики: психология приобретения индивидуального опыта (научение)	387
10.1. Теории приобретения индивидуального опыта (научения)	389
10.1.1. Бихевиористский подход	393
10.1.2. Когнитивный подход	399
10.1.3. Психоаналитический подход	406
10.1.4. Гуманистический подход	413
10.1.5. Деятельностный подход	419
Приложение	425
Л.Н. Толстой о культуре и образовании	426
Л.Н. Толстой о горизонтах культурного творчества человека	427
Л.Н. Толстой об этике и культуре	438
Л.Н. Толстой о власти и культуре	446
Л.Н. Толстой о социокультурном идеале будущего	455
Л.Н. Толстой о деятельности учителя	463
С.И. Гессен. Фрагменты из книги «Основы педагогики. Введение в прикладную философию»	477
Введение. Проблема педагогической науки. Предварительное определение образования и педагогики	477
К.Д. Ушинский «Родное слово»	498
Предметный указатель	514

Глава 1

ЧЕЛОВЕК ОБУЧАЮЩИЙСЯ (*HOMO EDUCANDUS*) В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ

Цель человеческой жизни заключается
в обновлении общества и культуры благодаря
воспитанию и образованию.

Г. Пот

1.1. Образование как институт трансляции культуры

Разгадке тайны человека посвящено множество религиозных, философских и научных трудов. Однако претендовать на полное ее раскрытие сегодня не может ни наука, ни философия, ни религия. Фокусируя свое внимание на поиске сущности человека, они пытаются найти стойкие, неизменные, изначально присущие ему качества, черты, свойства. Последовательное выявление этих характеристик в контексте беспрестанно ведущегося процесса человекопознания приносит свои плоды и приближает к раскрытию тайны человеческой природы.

Среди выявленных на сегодняшний день человеческих характеристик можно выделить ряд определяющих, принципиально значимых для бытия рода человеческого. Среди таких характеристик весьма часто отмечают разумность, способность к созданию мира культуры, к наследованию опыта жизни, приобретенного человечеством в ходе истории, и др.

Антропологические данные однозначно свидетельствуют о том, что человек как вид продолжает оставаться неизменным на протяжении нескольких сотен тысяч лет. По крайней мере, сведений о каких-либо изменениях человека как вида конкретными антропологическими дисциплинами пока не обнаружено. Это дает основания считать, что биологическая природа человека за это время

не подверглась эволюции. Вместе с тем было бы наивным считать, что с человеком за время его существования в универсуме ничего не происходило. Вне всяких сомнений, между современным человеком и его далекими предками — колоссальная дистанция. Появление существующих отличий в первую очередь обусловлено тем путем культурного развития, который человек прошел за время своего исторического существования. Именно культурная, а не биологическая эволюция предопределила отмечаемые наукой изменения человеческой натуры. Многим антропологам этот факт дает веские основания говорить о том, что человеческой природы, которая была бы независимой от культуры, не существует. Развивая эту мысль, американский антрополог К. Гирц замечает: «Люди без культуры вовсе не были бы умными дикарями... отброшенными назад к жестокой мудрости своих инстинктов; они не были бы ни благоразумными детьми природы... ни... наделенными природой талантом обезьянами... Они были бы недееспособными чудовищами с минимальным количеством полезных инстинктов, еще меньшим количеством внятных чувств и полным отсутствием интеллекта — умственными инвалидами»¹.

Каким образом человек стал, выражаясь словами И.Г. Гердера, «вольнотруженником природы», доподлинно неизвестно. Понятно лишь, что «Человек сумел открыть новый способ адаптации к окружающей среде»². Суть этого способа — символическое приспособление к действительности. Эрнст Кассирер, предложивший понимать человека как символическое животное, считает, что у человека на определенной стадии развития между системой рецепторов и эффекторов появилось третье звено — символическая система. Она-то и преобразила всю человеческую жизнь. «Человек живет отныне не только в физическом, но и в символическом универсуме. Язык, миф, искусство, религия — части этого универсума, те разные нити, из которых сплетается символическая сеть, запутанная ткань человеческого опыта. Весь человеческий прогресс в мышлении и опыте утончает и одновременно укрепляет эту сеть. Человек уже не противопоставляет реальности непосредственно, он не сталкивается с ней, так сказать, лицом к лицу... Он настолько погружен в лингвистические формы, художественные образы, мифические символы или религиозные ритуалы, что не может ничего видеть и знать без вмешательства этого

¹ Гирц К. Интерпретация культур. М.: РОССПЭН, 2004. С. 61.

² Кассирер Э. Опыт о человеке. Введение в философию человеческой культуры / Избранное. Опыт о человеке. М.: Гардарики, 1988. С. 470.

искусственного посредника»¹. Немецкий философ неизменно подчеркивает, что все формы культурной жизни есть суть формы — символические, а их творец человек — символическое существо (*animal symbolicum*).

«Человек символический» — это существо, творящее тексты культуры, их понимающее и интерпретирующее. Этот аспект бытия человека фокусно исследуется философской герменевтикой. Совершенствование способности человека к пониманию и интерпретированию не может не быть связано с очищением сознания и обретением большей его ясности. Это освобождение сознания от замутняющих его наслоений и напластований — предмет особого внимания философской феноменологии. Трактовка культуры как явления символического означает и то, что суть культурного творчества состоит не в создании подобия уже известным предметам, а в преображении мира, наделении его новыми смыслами.

Культура всегда исторична. Индивид как природное существо, находясь в пространстве культуры, приобретает характеристики, которые накладываются на его изначальную (биологическую) природу. Эти характеристики образуют его «вторую (культурную) природу». Жизнь человека, приобретшего «вторую природу», стала подвластной двум линиям детерминации: природной и культурной.

Культурная детерминация подталкивает человека к жизни в трех измерениях — прошлом, настоящем и будущем. Она настоятельно требует воссоздания в потоке индивидуальной жизни культурного опыта прошлого, его пополнения в настоящем и транслирования в будущее. Такая детерминация позволяет людям стать существами, творящими свою историю. В ходе реальной истории и выковываются изменения культурной сущности человека.

Вполне можно говорить о том, что человек, творящий мир культуры, создает себя сам. Этот процесс производства человеческой сущности носит социальный характер. «Люди *вместе* создают человеческую окружающую среду во всей совокупности ее социокультурных и психологических образований, ни одно из которых нельзя понять в качестве продуктов биологической конституции человека, которая... устанавливает лишь внешние пределы производительной деятельности человека. Подобно тому, как человек не может развиваться как человек в изоляции, так и человеческую окружающую среду он не может создавать в изоляции. Одинокое человеческое существование —

¹ Там же. С. 471.

это существование на животном уровне (которое человек, безусловно, разделяет с другими животными). Как только наблюдаются феномены специфически человеческие, мы вступаем в сферу социального. Специфическая природа человека и его социальность переплетены необычайно сложно. *Homo Sapiens* всегда и в той же степени есть *Homo Socius*¹. Человек живет в культуре и культура живет в нем.

Непрерывность процесса воспроизводства культуры предполагает сохранение накопленного человечеством опыта жизнестроительства. Этот опыт, для того чтобы стать intersubjectивным, должен быть объективирован, то есть выражен в знаковой или предметной форме. Только в этом случае опыт может передаваться от одного поколения к другому, от одной общности людей к другой. Для передачи опыта требуется специальный социальный аппарат, объединяющий тех, кто транслирует опыт, и тех, кто его воспринимает. Помимо социального аппарата, в обществе должны наличествовать и отработанные специальные процедуры, с помощью которых люди, являющиеся носителями тех или иных культурных традиций, могут передавать эти традиции тем, кто с ними не знаком.

1.2. Античность

Индивид не рождается членом общества, но в нем есть предрасположенность к социальной жизни, которая настоятельно требует своей реализации. На этой предрасположенности и базируется социальный аппарат, позволяющий несведущему человеку перенимать опыт бытия в мире культуры от другого — сведущего. Лишь тогда, когда индивид интернализирует этот опыт культурной жизни, он становится полноправным членом человеческого сообщества. Онтогенетический процесс, обеспечивающий становление человека как социального существа, называется социализацией. Управляемую и контролируемую обществом социализацию, в отличие от ее стихийных форм, принято именовать *образованием*.

Образование выступает тем социальным феноменом, который обеспечивает культуругенез (преемственность и развитие культуры) универсума бытия людей. Такая постановка вопроса дает веские основания рассматривать образование как специальный, сложившийся исторически, выверенный механизм формовки «второй (культурной) природы» человека, а концепции образования, рожденные в ту или иную эпоху, — как отражение исторически складывающейся культурной сущности человека.

¹ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: «Academia-Центр», «МЕДИУМ», 1995. С. 87.

Представления о «человеке обучающемся» — неотъемлемая составная часть таких концепций образования. Выявление смысловых горизонтов понимания человека как существа обучающегося, выявление сути представлений о «человеке обучающемся», содержащихся в концепциях образования различных исторических периодов, с необходимостью предполагает обращение к самим этим концепциям.

Над проблемой образования мыслители бьются более чем две тысячи лет. Об этом красноречиво свидетельствуют религиозные, философские, литературные труды представителей и Запада, и Востока.

То, что образовательная проблематика всерьез обсуждалась еще в Античности, демонстрируют, в частности, труды древнегреческих мыслителей — создателей оригинальных систем воспитания и образования. Ими было введено понятие «пайдейя» (παιδεία), означавшее преобразование человека средствами воспитания и образования. Преображающий (формообразующий) эффект достигался, по их глубокому убеждению, приобщением человека к культуре, к универсальному знанию, к добродетельному поведению, которые и составляют сущность человеческого бытия. Делая акцент на том, что сокровища души — это высшее богатство, не поддающееся тлену и исчезновению, древнегреческие философы трактовали образование как нечто необходимое для истинной человеческой жизни. Фокусируя внимание на том, что благородство души, представления о добродетелях, об искусстве, религии, языке, культуре в целом не даются человеку с момента появления его на свет, они показывали, какой магической силой влияния на становление человеческого начала обладает знание. Следует отметить, что античные философы по-разному наполняли смыслом понятие «пайдейя». Вместе с тем неизменным в их формулировках понятия «пайдейя» оставался аспект воспитания человека для жизни в государстве. Все их конструкции пайдейи проникнуты попытками обосновать новый тип общественного воспитания, позволяющего органичнее связать индивидуальную жизнь граждан с бытием государства. Пайдейя для античных мыслителей — это «генетическая морфология идеальных отношений»¹ человека и целостного сообщества.

Размышления об основополагающей миссии воспитания и образования для ведения истинной человеческой жизни характерны для Сократа, софистов, Платона. К примеру, у Платона пайдейя — это тот путь, который должен пройти гражданин, стремящийся к дости-

¹ *Йегер В.* Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем). М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шичалина, 1997. С. 106.

жению идеала духовного и физического совершенства (калокагатии). Достижение этого идеала Платон связывал с усвоением культуры общественной жизни, с обретением мудрости, мужества, благоразумия, справедливости, воинских, гражданских, нравственных и интеллектуальных добродетелей, то есть истинных добродетелей — «арете».

Аристотель внес в древнегреческое понимание пайдейи еще одно важное значение. Он связал понятие пайдейя не только с усвоением необходимых для добродетельной жизни знаний, но и с формированием в человеке способности к вынесению правильных суждений. По мысли Аристотеля, только надлежаще образованный человек в состоянии судить, правильны или нет суждения другого. Только образованный человек, считал он, имеет возможность сам судить практически обо всем. Это искусство с необходимостью должно прививаться образованием (παιδεία), заявлял мыслитель. Образование ориентировано на формирование добродетельного рисунка поведения человека, то есть соответствующих навыков, привычек, практик. И для того чтобы это действительно было так, утверждает Аристотель, «воспитание и занятия должны быть установлены по закону»¹.

Обращались к идее воспитания и образования и древнеримские мыслители (Сенека, Цицерон, Тацит и др.). Ими было введено в оборот близкое пайдейе по смыслу понятие *humanitas* (человечность). С его помощью философы рассуждали о специфическом пути приобретения базового для человека качества — гуманности. Помещая в центр своих философских построений понятие *humanitas*, мыслители подчеркивали, что сущность воспитания и образования не может быть сведена к тривиальному усвоению знаний и к методам их трансляции.

Рассуждения античных философов об образовании затрагивают, как это видно из краткого обзора, и вопросы, связанные с тем, каким должен становиться человек в ходе обучения и воспитания. Античными философами «человек обучающийся» понимался как существо, приобретающее в контексте обучения и воспитания способность к добродетельному ведению жизни в условиях социального целого.

1.3. Средние века и эпоха Возрождения

Проблемам образования отводилась первостепенная роль и в трудах средневековых теологов и философов (Ориген, Августин Аврелий, Боэций, Абеляр, Дунс Скот, Фома Аквинский и др.). Педагогика воспи-

¹ Аристотель. Никомахова этика / Соч.: в 4 т. М., 1983. Т. 4. С. 288.

тания верой практически на протяжении семи веков была доминирующим средством приобщения людей к религиозно понимаемым истинам добра и зла, порока и добродетели. Ориентация на любовь к Богу, на безгрешность перед Его лицом составляла ядро учебно-воспитательных занятий в эту историческую эпоху. Педагогика воспитания верой была обращена к душе человека, работа которой должна была позволить истолковать, осмыслить и, главное, принять сердцем явленную и открытую людям Божественную истину.

Религиозная педагогика Средних веков в значительной степени отрицала античные идеалы образования, делая упор на формирование в человеке таких качеств, как почитание Бога, смирение перед Его волей, а также на формирование в нем способностей познания мира, себя, другого сквозь призму религиозного видения. Вот, к примеру, как об этом рассуждал один из крупнейших мыслителей Средневековья, христианский неоплатоник, рассматривавший человеческую душу как независимую от тела духовную субстанцию, Августин Аврелий: «К изучению наук ведет нас двоякий путь — авторитет и разум. По отношению ко времени первенствует авторитет, а по отношению к существу дела — разум». Августин констатирует, что «всякий человек делается образованным из необразованного, а всякий необразованный не может знать того, каким он должен явиться перед людьми учащими и посредством какой жизни можно сделаться способным к учению». Из этого следует, по его мнению, что авторитет служит самым надежным проводником в истинное знание. «Авторитет, — пишет он, — бывает частью божественный, частью человеческий; но истинный, прочный и высший авторитет тот, который называется божественным. ...Божественным авторитетом должен быть назван тот, который не только в чувственных знамениях превышает всякую человеческую способность, но, управляя человеком, показывает ему, до какой степени принизился он сам ради него, повелевает ему не поддаваться чувствам, для которых предсказания те представляются достойными удивления, а возвышаться до ума... Этот авторитет должен своими делами показать свою власть, своим уничижением научить милосердию, своими предписаниями законам природы; а все это преподается более таинственным и верным образом в той религии, в которую мы посвящаемся и в которой жизнь добродетельных весьма легко очищается не двусмысленными состязаниями, а авторитетом таинств. Авторитет же человеческий по большей части обманчив...»¹. В текстах Августина

¹ Антология педагогической мысли христианского Средневековья: в 2 т. М.: Аспект Пресс, 1994. Т. 1. С. 129–130.

главнейшая задача воспитателя представлена как оппозиционная воспитательным идеям Античности. Истинное воспитание, по его мнению, должно изгонять из воспитанников дух языческой гражданственности и заменять его духом христианского благочестия. Воспитание сводится, настаивал он, к научению тому, как следует вести правильную жизнь, то есть жизнь, соответствующую евангельским канонам.

Размышления Фома Аквинского, другого крупного теолога Средневековья, о воспитании выстраиваются несколько иначе. Фома Аквинский не придерживался платоновских взглядов на человеческую душу, ему были ближе идеи Аристотеля о душе как форме тела. В отличие от Августина, он не считал, что душа обладает способностью непосредственно созерцать Божественные истины. Человеческой душе, утверждал мыслитель, присуща разумность. И хотя разум человека ограничен (ему недоступен ряд истин Божественного порядка, являющихся предметом веры), он все же имеет приоритет перед чувством в сфере познания. И поэтому воспитание, по мысли Фомы Аквинского, для того чтобы быть успешным, должно доносить до воспитуемых спасающие их жизнь религиозные истины в понятном и убедительном виде. Тренировка интеллекта, а не воли, как у Августина, должна, утверждает Фома Аквинский, составлять ядро педагогики воспитания верой.

Обращение к педагогическим воззрениям Средневековья позволяет выяснить, как трактовалось теологической мыслью этого периода образование и каким перед ней предстал обучающийся и воспитываемый человек. Характерным для Средневековья стало понимание обучения как единственно верного пути к познанию Бога и божественной сущности души, а понимание «человека обучающегося» — как существа, усваивающего с помощью образования непреложные нормы бытия, озаренного религиозными истинами.

Эпоха Возрождения продолжила поиски путей и способов формирования «человека образованного». Были воскрешены и обновлены многие античные идеи. В частности, обрел вторую жизнь термин *humanitas*, используемый древнеримскими мыслителями и обозначающий качества образованного человека, которые необходимы ему для активного участия в жизни общества. Понятие «гуманизм» стало краеугольной характеристикой эпохи Ренессанса, предпринявшей попытку деперсонализации Бога («природа есть Бог в вещах» — Дж. Бруно, «мир погружен в Бога» — Н. Кузанский). Гуманизм эпохи воплотился в попытке понять человека в его разнообразных взаимосвязях и взаимоотношениях с миром (Л. Валла, Дж. Вазари, Н. Макиавелли,