

УДК: 37.02
ББК: 74.200

Педагогические науки

Педагогическая мифология.

30

© *О.Е. Баксанский¹, А.В. Скорбогатова²*

¹**Баксанский О.Е.** - д.ф.н., профессор, профессор РАН, ведущий научный сотрудник, ФГБОУ ВО Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова Минздрава России (РНИМУ им. Н.И.Пирогова).

E-mail: obucks@mail.ru

Адрес: ул. Островитянова, 1, Москва, 117997, Российская Федерация

²**Скорбогатова А.В.** - магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ).

Адрес: ул. Малая Пироговская, 1/1, Москва, 119435, Российская Федерация

АННОТАЦИЯ

Мировоззрение человека и общества в целом возникает как результат овладения ими информацией о сущности мира и характере их взаимодействия с ним. Вместе с тем существует немало заблуждений, касающихся организации образовательного процесса, направленного на формирование научной картины мира.

Ключевые слова: научная картина мира, образование, педагогическая мифология.

Мировоззрение каждого отдельного человека и общества в целом возникает как результат овладения ими информацией о сущности мира и характере их взаимодействия с ним. Эту информацию человек получает в форме определенных знаний о мире и правил поведения в нем в процессе обучения и воспитания как на основе общения с себе подобными и Природой, так и с помощью специально созданной для этой цели системы образования. В течение тысячелетий система образования решала с достаточно низкой эффективностью лишь очень узкую проблему повышения грамотности части населения. В целом, в массе своей, население оставалось безграмотным и невежественным. И только в последние столетия ситуация стала меняться. Образование из средства ликвидации безграмотности стало основным условием формирования мировоззрения и духовного облика общества. Не последнюю роль в этом сыграла философия образования.

Далеко не всякое общество уделяет достаточно внимания проблемам образования. В той или иной форме специально обученные люди «наставляют», «приобщают», «формируют» и «воспитывают» детей с древнейших времен, а сегодня и взрослые по собственному желанию или под давлением различных социальных факторов учатся практически в течение всей жизни.

В самом общем случае можно говорить о том, что предназначение образования со-стоит в том, чтобы обеспечить людей знаниями и навыками, необходимыми для достижения собственных целей, а также для того, чтобы принять участие в жизни общества в качестве самостоятельных и независимых граждан. Вместе с тем, образование каждого человека оказывает по линии обратной связи влияние на духовное состояние общества в целом.

Проблема состоит в том, что для того, чтобы дать знания и навыки растущему человеку необходимо понимать, что именно понадобится через 5-10-15 лет, когда он завершит образование данного уровня и начнет использовать свои зна-

ния на практике. Иными словами, содержание образования должно каким-то образом исходить из «вероятного будущего» в той же, если не в большей мере, чем из реалий дня сегодняшнего.

Традиционно мифология противопоставляется научному познанию как примитивная, субъективная, поэтическая форма объяснения мира. Считалось, что развитие цивилизации, связанное с научным прогрессом, прочно вытесняет мифологическое миропонимание на периферию культуры. Однако современное внимание к внерациональным пластам познания, в том числе и научного, поставило вопрос о том, что не все так просто: «уйдя» из сферы науки, мифология, как характер объяснительных схем, форма мышления и регулятив поведения, осталась стержнем обыденного познания.

Философия образования привлекает внимание теоретиков и практиков образования к тому факту, что как поведенческие акты, так и интерпретации, модели теории образования базируются на тех либо иных базовых методологических установках. Не будучи отрефлексированными на должном уровне, такие установки часто имеют вид неосознаваемых и неартикулируемых предубеждений, склонностей, обыденных нарративов и т.п., укорененных в обыденном опыте людей, что принципиально сближает подобную «бытовую» методологию с мифологическим миропониманием.

Осознание роли и содержания распространенных в профессиональной среде и среди «потребителей» образования «педагогических мифологем» может стать первым шагом на пути их критического осмысления и выстраивания адекватной задачам исследования и педагогической практики методологии образования.

Образование как технологический процесс. К сожалению, не только обыденное сознание, но и научная педагогика все еще остаются в плену метафоры классического бихевиоризма «стимул – реакция», – формулы, описавшей современным психологическим языком механистическое понимание человека, оформленное

еще Ламетри («человек-машина»). Классический бихевиоризм исходит из того, что определенным (необходимым) образом задав систему внешних стимулов можно получить желаемое поведение человека (систему реакций). Предполагается, что все люди (статистическое большинство) в сходных условиях ведут себя одинаково. Соответственно, если адекватно выстроить систему педагогических стимулов (поощрений и наказаний), то можно сформировать желаемое поведение ученика (выработать когнитивные и эмоциональные проявления, поведенческие привычки).

Именно на модели «стимул-реакция», иллюстрирующей принцип классического детерминизма в педагогике, явно или неявно базируется технологическое понимание образования: если связи между педагогическими воздействиями и результатом обучения и воспитания познаваемы и предсказуемы, значит, существует, как минимум, потенциальная возможность выстроить педагогический процесс на уровне технологии, строго определив содержание и последовательность составляющих его элементов. Тогда в исполнении любого адекватно подготовленного специалиста процесс образования будет выглядеть сходно, если не тождественно, и давать аналогичные результаты.

Подобное понимание выливается в тенденцию чрезмерной формализации и алгоритмизации обучения и воспитания, когда учитель видит свою миссию в первую очередь в обеспечении прохождения учащимися известных «этапов» процесса, преимущественно средствами сверхконтроля и дисциплинирования.

Широкая распространенность технологического понимания образования тем более печальна, что классический детерминизм, на котором оно базируется, все более ограничивает область своего применения в науке. Вероятностный детерминизм (причинность Лапласа), а тем более идеи квантовой механики (особенно в копенгагенской интерпретации) существенно изменили лицо не только физики,

но и науки в целом. Удивительно, что это практически не относится к отечественной педагогике и психологии, которые все еще остаются в методологическом отношении «невинными классиками», которых не затронул парадигмальный сдвиг 20-х годов прошлого века, связанный с новым пониманием места и роли субъекта в познании.

Не обсуждая специально этические проблемы образования, стоит отметить, что с этической точки зрения «формирование» человека на уровне стимулов и реактивных связей (по существу, условных рефлексов) далеко не безупречно с позиций ценностей современного общества. Не говоря уже о том, что эффективность такого формирования вне поддерживающей системы подкреплений (проще говоря, за спиной учителя) в большинстве случаев довольно невысока.

Ученик как объект образования. Согласно обыденному и все еще широко распространенному в научной педагогике пониманию, процессы обучения и воспитания имеют объект – обучаемого/воспитуемого. Взрослый находится в центре образовательного процесса, целенаправленно воздействуя на ребенка: дает знания, формирует навыки, воспитывает полезные личностные качества. Крайней формой данного мифа является распространенное представление о том, что вместо родителей процесс воспитания могут реализовать сотрудники предназначенных для этого социальных институтов – детского сада, школы, вуза.

Философия образования привлекает наше внимание к тому, что, поскольку, никого нельзя насильно научить или воспитать, то ребенок является равноправным субъектом образования. Именно он «решает», что именно, когда и в каком объеме «усваивать», какие именно взаимодействия, когда и с кем окажут существенное влияние на его миропонимание и поведение. Такие «встречи» невозможно предсказать или организовать. Максимум возможного – это информационно, эмоционально и деятельно насытить среду, жизненный мир «воспитуемого».

Возникает вопрос, что же дает ребенку хороший учитель, если не целенаправленные «воздействия» проблематичны? Многие выдающиеся педагоги рано или поздно задумываются о том, «учат» ли они на самом деле.

Вероятно говорить об эффективном преподавании можно именно на уровне обогащения контекста бытия, причем в первую очередь эмоционально-вовлекающем, а уже затем содержательно-деятельном. В таком понимании ребенок неким своеобразным способом интегрирует всю совокупность влияний, предоставляемых окружающей его средой, конструируя собственные смыслы, ценности, варианты поведения. Понятно, что в процессе такого конструирования, осваивая тот самоочевидный для взрослого контекст бытия, который нам часто непросто артикулировать, ребенок опирается на образцы, представленные в его мире (родители, другие члены семьи, сверстники, другие взрослые).

Именно в предоставлении образцов, согласованных интерпретаций, предоставлении поддерживающей и мотивирующей обратной связи в процессе экспериментального освоения ребенком реальности и состоит, на мой взгляд, «образовывающая» роль взрослых.

Учитель как модель совершенства. Социальные представления фиксируют представление об учителе как о специалисте, который владеет технологиями обучения и воспитания (по крайней мере, от хорошего учителя люди ожидают именно этого). Причем не только опытные педагоги, но и студенты педагогических вузов весьма критически относятся к технологическому оснащению своей деятельности – мало кто всерьез считает педагогику и методику соответствующей дисциплины достаточно инструментальной наукой, чтобы реально помочь в деле обучения и воспитания или решении конкретных проблем.

Скорее всего, речь идет об освоении формальных требований к организации учебно-воспитательного процесса. Например, тематического и поурочного

планирования оформления решения задач, написания конспектов уроков и т.п. Полагаем, что это вдвойне печально: с одной стороны, поскольку не дает будущему педагогу инструментария, необходимого для успешного профессионального старта и перспективного развития, что нередко порождает разочарование в профессии, вызванное бессилием перед реальностью. С другой стороны, ситуация сведения педагогического образования к освоению формальных процедур формирует соответствующее профессиональное мышление, развивает педагогический конформизм, а с ним и догматичность, авторитарность, профессиональный формализм.

Усугубляет ситуацию конфликт между непомерными требованиями к личности педагога и его реальным образом среди большинства учащихся, родителей и самих педагогов. Преподаватель все еще должен быть романтиком, альтруистом, любящим детей. И это, несмотря на то, что в реальности учитель в большинстве случаев, к сожалению, предстает вовсе не тем человеком, которому ученики готовы подражать.

В этом смысле показательно, что уже многие студенты педагогических вузов оценивают профессию учителя как скучную, неинтересную, неблагодарную, бесполезную, бесперспективную, непопулярную, неполноценную, вечное мучничество с детьми. Большинство из них, обсуждая на семинарах по педагогике и методике, каким должен быть учитель, соглашались с утверждениями типа: «работать в школе – это значит угрожать себя на всю жизнь».

Не лучше ли перейти от постановки вопроса в разрезе «идеального должного» к моделированию практически реализуемых технологий плодотворного использования и развития «наличного»?

«Объективное» знание как содержание образования. Проблема содержания школьного образования, начиная с Коменского, решается в русле идеи «учить всех всему», то есть за время обучения школьник должен как минимум на уровне

основ овладеть науками, уровень Институционализация которых позволяет считать их репрезентативными для описания состояния научного знания в целом. Содержание начального образования практически инвариантно на протяжении вот уже сотен лет (письмо, чтение и счет и по сей день считаются базовыми основами грамотности). Между тем, в российской средней школе почему-то изучают не психологию или физику и химию, не экономику и право, а обществоведение. Это, несомненно, вопрос дискуссионный.

В последнее время проблема базовых компетенций и вообще содержания образования обсуждается с новых позиций, как на уровне соотношения общекультурной подготовки и углубления в избранные предметы, так и на уровне прагматической ценности образования. Ценности постиндустриального общества с его фантастической скоростью устаревания информации и навыков делают проблему «чему учит школа» одной из центральных направлений критики образования.

Думается, данная проблема не может быть решена всего лишь включением в перечень «обязательных» новых предметов. Необходимо задуматься о базовых целях образования – хотим ли мы в первую очередь развивать личность, давать навыки социальной адаптации или компетенции, необходимые для выполнения будущих профессиональных задач? Понятно, что даже стремясь решить данную проблему максимально комплексно, то иное понимание целей выходит на первый план и задает центральный вектор практической реализации «комплексных» концепций.

Сегодня в педагогике начинает обсуждаться проблематика необходимости включения в содержание образования внеакадемического пласта культуры, при этом речь идет не об искусствах или философии, а об обыденном опыте, иррациональном, эзотерике. Полагаем, что данная тенденция представляет собой «качение маятника». Оно происходит в сторону, противоположную характерному для на-

шей педагогики идеалу объективного «деперсонифицированного» знания.

Иными словами, некоторые специалисты, понимая, что знание, даже естественно-научное, принципиально не может быть отделено от субъекта и «очищено» от ценностей, культурного и личностного контекста, видят решение в ориентации на мифологические дискурсы. Философы и психологи в данном контексте обсуждают проблематику интерпретации и понимания, обыденного знания и нарративы, интуиции. В Педагогике же подход к проблеме является более радикальным. Это проявляется в обсуждении полезности введения в школьную программу основ православной культуры или эзотерики.

С точки зрения философии и психологии образования, интерес, скорее всего, представляет вопрос о том, что знание принципиально не может быть нейтральным, оно определенным образом «упаковано» авторами и посредниками, адаптирующими его для образовательных задач, а значит, квазиавтоматически нагружает реципиента ценностными установками научного и образовательного сообществ, спецификой культурного контекста в целом. Как при этом обеспечить свободу формирования личности? Создать условия, при которых молодой человек сможет выстроить собственное, а не впитать «правильное» или полезное с чьей-то авторитетной точки зрения миропонимание?

Интерес представляет также проблема знание – текст – понимание, поставленная еще Платоном, который утверждал, что текст содержит лишь фикцию смысла, который стремился выразить автор. Сегодня философия и психология говорят о том, что истолкование, на котором базируется восприятие любого текста, делает невозможным «дословное» понимание – читатель творит собственную реальность «по мотивам» авторского текста исходя из собственного «горизонта понимания», субъективных смыслов и ценностей. Соответственно, «учебное послание» (текст, речь, образ) понимаются

каждым учащимся по-разному, по-разному вписываются в структуру его образа мира, по-разному влияют на поведение. Соответственно, изучая формально одинаковый учебный материал, все мы осваиваем его индивидуально – в меру собственной готовности, направленности, мотивации.

Подводя итог изложенному, стоит подчеркнуть, что философия образования не дает окончательных ответов на вопросы педагогической теории и практики, она и не ставит перед собой такой задачи. Однако она, как минимум, позволяет от-рефлексировать и сформулировать в явном виде базовые основания этой теории и практики. Артикулированные принципы, в отличие от неявно подразумеваемых оснований, доступны проблематизации, оценке и преобразованию, что, на наш взгляд, особенно важно для образования как социального института, призванного

обеспечить не только культурное воспроизводство, но и социальные инновации, невозможные без развитых критических способностей, социальной и когнитивной независимости личности.

Появление философии образования как «промежуточной» исследовательской области развило новые стратегии исследования и в философии, и в педагогике: стратегия философского исследования была дополнена методами и методикой педагогического опыта, стратегия педагогики была восполнена «высокими» теоретическими размышлениями. Две формы дискурсивной практики – философия и педагогика – оказались взаимодополнительными и постепенно начало складываться пространство диалога между философами разных направлений и педагогами разных убеждений для разработки общего поля исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баксанский О.Е. Когнитивные репрезентации: обыденные, социальные, научные. – М., 2009.

2. Баксанский О.Е. Методологические основания модернизации современного образования // Философия и культура, 2012, № 9, сс. 105–111.

3. Баксанский О.Е. Физики и математики: анализ основания взаимоотношения. – М., 2009.

4. Баксанский О.Е. Философия, образование и философия образования // Педагогика и просвещение, 2012, № 2, сс. 6–19.

5. Баксанский О.Е., Гнатик Е.Н., Кучер Е.Н. Естествознание: современные когнитивные концепции. – М., 2008.

6. Баксанский О.Е., Гнатик Е.Н., Кучер Е.Н. Нанотехнологии. Биомедицина. Философия образования в зеркале междисциплинарного контекста. – М., 2010.

7. Баксанский О.Е., Дергачева Е.А. Конвергентная парадигма современно

го образования // Актуальные проблемы социально-гуманитарных исследований в экономике и управлении: матер. III Всероссийск. конф.: в 2 т. – Брянск: БГТУ, 2017. – Т.1. – С.129–138.

8. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когнитивно-синергетическая парадигма НЛП: от познания к действию. – М., 2005.

9. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когнитивный образ мира: пролегомены к философии образования. – М., 2010.

10. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когнитивный образ мира: Пролегомены к философии образования. М., 2010.

11. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995.

12. Глинский Б.А., Баксанский О.Е. Моделирование и когнитивные репрезентации. М.: Альтекс, 2000.

13. Рорти Р. Философия и будущее / Пер. с англ. Т.Н. Благовой // Вопросы философии. 1994. № 6. С. 29–34.

PEDAGOGICAL MYTHOLOGY

© Oleg E. Baksanskiy¹, Anna V. Skorobogatova²

¹**Baksanskiy Oleg E.** - Doctor of philosophy, prof., prof. of RAS, leading researcher, FGBOU VO Russian National Research Medical University named after NI Pirogov of the Ministry of Health of Russia (RIIGU named NI Pirogov). E-mail: obucks@mail.ru
Address: st. Ostrovityanova, 1, Moscow, 117997, Russian Federation.

²**Skorobogatova Anna V.** - graduate of the Moscow State Pedagogical University (Moscow State Pedagogical University).
Address: Malaya Pirogovskaya Street, Building 1, Moscow, 119991, Russian Federation.

Abstract

The outlook of the person and society in general arises as result of mastering by them information on essence of the world and the nature of their interaction with him. At the same time there are many delusions concerning the organization of the educational process directed to formation of scientific picture of the world.

Keywords: scientific picture of the world, education, pedagogical mythology.

REFERENCE

1. Baksanskiy O.Ye. Kognitivnyye reprezentatsii: obydenkiye, sotsial'nyye, nauchnyye. – M., 2009.
2. Baksanskiy O.Ye. Metodologicheskiye osnovaniya modernizatsii sovremennogo obrazovaniya // *Filosofiya i kul'tura*, 2012, № 9, ss. 105–111.
3. Baksanskiy O.Ye. Fiziki i matematiki: analiz osnovaniya vzaimootnosheniya. – M., 2009.
4. Baksanskiy O.Ye. Filosofiya, obrazovaniye i filosofiya obrazovaniya // *Pedagogika i prosveshcheniye*, 2012, № 2, ss. 6–19.
5. Baksanskiy O.Ye., Gnatik Ye.N., Kucher Ye.N. Yestestvoznaniye: sovremennyye kognitivnyye kontseptsii. – M., 2008.
6. Baksanskiy O.Ye., Gnatik Ye.N., Kucher Ye.N. Nanotekhnologii. Biomeditsina. Filosofiya obrazovaniya v zerkale mezhdistsiplinarnogo konteksta. – M., 2010.
7. Baksanskiy O.Ye., Dergacheva Ye.A. Konvergentnaya paradigma sovremenno go obrazovaniya // *Aktual'nyye problemy sotsial'no-gumanitarnykh issledovaniy v ekonomike i upravlenii: mater. III Vseross. konf.: v 2 t.* – Bryansk: BGTU, 2017. – T.I. – S.129–138.
8. Baksanskiy O.Ye., Kucher Ye.N. Kognitivno-sinergeticheskaya paradigma NLP: ot poznaniya k deystviyu. – M., 2005.
9. Baksanskiy O.Ye., Kucher Ye.N. Kognitivnyy obraz mira: prolegomeny k filosofii obrazovaniya. – M., 2010.
10. Baksanskiy O.Ye., Kucher Ye.N. Kognitivnyy obraz mira: Prolegomeny k filosofii obrazovaniya. M., 2010.
11. Berger P., Lukman T. Sotsial'noye konstruirovaniye real'nosti. Traktat po sotsiologii znaniya. M.: Medium, 1995.
12. Glinskiy B.A., Baksanskiy O.Ye. Modelirovaniye i kognitivnyye reprezentatsii. M.: Al'teks, 2000.
13. Rorti R. Filosofiya i budushcheye / Per. s angl. T.N. Blagovoy // *Voprosy filosofii*. 1994. № 6. S. 29–34.