

УДК 159[92:923.5]

ВИДЫ ИСТОРИЗМА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Герашенко И.Г., Герашенко Н.В.

В данной статье рассмотрены основные виды историзма в процессе формирования личности человека. Выделены следующие исторические подходы в педагогической теории и практике: образовательный эволюционизм, педагогический преформизм, психологический генетизм, содержательно-исторический метод. Показано единство исторического и логического в педагогическом процессе. Содержательный историзм в образовании проанализирован с культурологических позиций. Авторами обосновывается идея плюралистического подхода к различным видам историзма в образовании. В работе доказывается актуальность содержательно-исторического метода в психологии и педагогике.

Ключевые слова: историзм, психологический историзм, образовательный эволюционизм, педагогический преформизм, психологический генетизм, содержательно-исторический метод в образовании, исторический плюрализм.

TYPES OF HISTORICISM IN THE COURSE OF THE PERSONALITY'S FORMATION

Gerashchenko I.G., Gerashchenko N.V.

This paper considers the main types of historicism in the formation process of human personality. The following historical approaches in the pedagogical theory and practice are allocated: educational evolutionism, pedagogical preformism, psychological genetism, substantial and historical method. The article shows the unity of historical and logical parts in pedagogical process. Substantial historicism in education is analysed from culturological positions. The authors substantiate the idea of the pluralistic approach in different types of historism in education. The paper proves the relevance of richly-historical method in psychology and pedagogics.

Keywords: historical method, psychological historical method, educational evolutionism, pedagogical preformism, psychological genetism, substantial and historical method in education, historical pluralism.

Современное психолого-педагогическое образование в значительной степени основывается на поликультурном историческом подходе. Все чаще практикуются не простые экскурсии в историю предмета, когда преподаватель просто перечисляет фамилии и факты в хронологическом порядке, а изучение сопряженности исторических событий, их взаимосвязи в контексте мировой культуры. В этом и заключается содержательный исторический подход в образовании, в ходе которого не просто преподносятся образцы культуры, а делается попытка применить их в современной жизни.

Вместе с тем, психолого-педагогическое формирование личности предполагает многообразие видов историзма, которые непросто отличить по одной лишь внешней форме, так как в настоящее время вряд ли найдется хоть один педагог, который отрицал бы саму идею развития в обучении и воспитании. Исторический подход широко применяется в психологии и педагогике и, нередко, представляет собой событийное обоснование теоретического положения или экскурс в соответствующую эпоху с целью показать, как данная проблема решалась в прошлом. Не отрицая правомерности такого преподнесения материала, следует, однако, выяснить, какова его эффективность в формировании культурологического мышления?

Можно выделить следующие исторические подходы в психолого-педагогической теории и практике: образовательный эволюционизм, психолого-педагогический преформизм, психологический генетизм, содержательно-исторический метод в психологии. В истории педагогической мысли все названные формы историзма использовались в большей или меньшей степени и с различной степенью эффективности. В древности педагогический историзм находился в стадии зарождения, сформировался он лишь в эпоху средневековья. В этот период получил развитие преформизм –

рассмотрение истории предмета с точки зрения количественного приращения. Так, к примеру, рост ребенка, начиная с внутриутробного развития, представлялся средневековым ученым как простое увеличение его размеров без качественных изменений.

Образовательный эволюционизм связан уже с педагогикой Нового времени. На этих позициях стояли, к примеру, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, А. Смит [2, с. 6] Они учили о постепенном развитии личности от простого и элементарного к более сложному и совершенному. Эти мыслители в целом не рассматривали проблему скачкообразности при формировании ребенка, которая в дальнейшем получила название «критических периодов» в его развитии. Эволюционный подход в образовании существовал достаточно долго, и в настоящее время он имеет своих сторонников.

В начале XX века в зарубежной педагогике получил развитие психолого-педагогический генетизм, основывавшийся на абсолютизации биологических факторов в развитии личности ребенка. Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д. Брунер, Э. Стоунс убедительно показали редуционистский характер генетизма в психологии, имевший место, например, в трудах Ж. Пиаже. Понимание психики ребенка как имеющей свой смысл и истоки исключительно в биологическом субстрате, ведет к существенному искажению реального процесса формирования человеческих свойств. Если содержательный историзм предполагает опосредованность развития личности общественной практикой и орудийно-трудовой деятельностью, то генетизм и эволюционизм основываются на количественном приросте и усложнении биологической программы в процессе формирования ребенка.

Отличительной особенностью названных выше видов историзма является неприятие ими внутренней логики исторического процесса. Результатом данного образования становится формальное мышление, ориентированное на сумму эмпирических фактов. Такое изучение истории предмета обладает следующей опасностью: многообразие фактов вне их единства не способно сформировать подлинно культурное мышление, а умение

подменять интеллектуальную закономерность совокупностью примеров ведет к абсолютизации элементарной наглядности в сознании школьников.

Способность суждения возникает вопреки формальному историзму, и парадокс здесь в том, что хорошая память часто препятствует воспитанию глубоких интеллектуальных качеств. Вместо того чтобы самостоятельно думать, ученику легче вспомнить соответствующий пример или воспроизвести целый абзац из учебника. Отличная оценка, полученная за данный ответ, оборачивается потерями в интеллектуальном плане. И дело не просто в зубрежке и механическом запоминании. Даже думающий ученик, ориентированный на историзм «числового ряда», вынужден накапливать сумму знаний без существенного приращения культурологического багажа. Способствуют применению формально-исторического метода в образовании и упрощенные представления о наглядности мышления младших школьников. Весьма проблематичное уже для начальных классов данное положение нередко остается принципом обучения старшеклассников. Даже при воспитании младших школьников за словом должна скрываться мысль, а не единичный предмет или представление.

Содержательный историзм в педагогике может быть реализован двумя способами – логическим, когда закономерности учебного процесса представлены в «чистом» виде, а история подразумевается, и историческим, когда логика прослеживается в «живой ткани» исторического процесса и образует его необходимый стержень. Применение того или иного содержательно-исторического способа образования зависит от специфики учебного предмета: изложение математики, физики или химии оптимальнее вести логическим способом, а истории и литературы – историческим.

В учебных предметах происходит концентрация реальной истории, ее уплотнение, что позволяет учащимся без особого труда воспринимать проблемы, над которыми бились в свое время лучшие умы человечества. Но все дело в том, что даже концентрированное усвоение прошлых знаний не ведет автоматически к формированию ума. Это лишний раз доказывает

невозможность конкретного познания истины вне истинного пути ее открытия. Вне способа ее открытия истина превращается в «сумму знаний». Поэтому интеллект ученика, знающего теорему Пифагора, не идет ни в какое сравнение с умственными способностями древнегреческого философа и математика, открывшего эту теорему.

Содержательный историзм реализуется не только в учебных курсах, но и в изложении истории педагогических теорий. Освоение истории образования также может быть формальным и содержательным. Содержательность возникает в том случае, если становление педагогических теорий воспроизводит необходимые культурологические этапы развития человеческого мышления. Формирование детского мышления совпадает в основных моментах с логикой историко-педагогического процесса, что важно учитывать в теории и практике образования.

Содержательно-исторический подход играет важную роль при решении проблемы биологического и социального в человеке. Трудно согласиться со следующим утверждением У. Джемса: «Ум гения находится в таком же отношении к уму смертного, в каком ум последнего – к умственным способностям животных» [3, с. 267]. На наш взгляд, это типичная позиция генетизма, четко сформулированная в последствие К. Поппером в его известном афоризме: «от амебы до Эйнштейна – один шаг». Генетизм как формальный историзм не позволяет решить проблему своеобразия человеческого мышления. Содержательно-исторический подход, напротив, исходит из качественных особенностей интеллекта и других способностей человека по сравнению с другими живыми существами. Именно социальные факторы в их историческом развитии являются определяющими для формирования личности ребенка.

Эволюционизм и генетизм, наоборот, предполагают дуалистический подход к природе человека, когда биологические и социальные причины оказываются одинаково важными в процессе его развития. А чаще всего биологическому и генетическому отдается даже приоритет. Если признать

правомерность последней точки зрения, то духовное равенство не достижимо в принципе, так же как «равенство» темпераментов и цвета глаз.

Выход из сложившейся ситуации, на наш взгляд, заключается в том, чтобы с самого начала не ставить детей в неравные условия образования. Вместе с тем, формальное равенство условий изначально предполагает большие различия в стартовых возможностях. «Равные условия» перестанут быть формальными в том случае, если с первых минут жизни ребенка его будет окружать микросоциальная среда, способствующая его полноценному, поликультурному развитию. В настоящее время отечественная система образования не в состоянии создать такие условия воспитания, поэтому неравные условия в школе надстраиваются на неравных «задатках» дошкольного научения.

Гете сформулировал интересную концепцию метаморфоз человека, которую в настоящее время широко использует вальдорфская педагогика. Человека Гете рассматривал как смену исторических метаморфоз, не выражаемых одной лишь логической периодизацией. До рождения человека и после его смерти также существуют свои метаморфозы, связанные с понятием «энтелехии». Об этих последних метаморфозах мы пока ничего не знаем [6, с. 403]. Это – культурологический подход к периодизации истории человеческого существования, и он может быть использован в современном образовании.

Обучение предполагает интериоризацию объективного историзма. В зависимости от того, насколько адекватно воспроизводится историзм в действительности, в мышлении ребенка интериоризация происходит формально или содержательно. Конкретно-исторический характер образования предполагает целый ряд условий: конкретность социальной реальности, развитость ее культурологических характеристик, содержательный историзм методологии и методики обучения, творческая личность педагога, содержательность интериоризации, которая возникает в результате предметно-практического опосредования. Присвоенный историзм, доведенный до

культурологического осознания в ходе образования, приобретает содержательность.

Абсолютизировано-программированное обучение не в состоянии «ухватить» конкретный историзм образовательного процесса. Любая программа ориентирует на формальный историзм, поскольку предполагает однозначность и предсказуемость. Конкретная личность учителя с его «живой» психологией и культурой – вот, что необходимо для содержательного понимания истории школьниками. У нас же иногда возлагают на компьютерную грамотность чрезмерные надежды: от наилучшего способа в усвоении знаний до формирования полноценного мышления. Если до недавнего времени компьютерное образование сопровождалось эйфорией, то сейчас начинает преобладать более трезвый подход. Концепция гуманизации и гуманитаризации образования справедливо отводит программированному методу вспомогательную роль. Напротив, современная идеология возлагает большие надежды именно на компьютерные средства массовой информации в плане обработки сознания молодых людей [1].

Ни один педагог не в состоянии на все сто процентов предсказать развитие своих воспитанников, он может выделять лишь культурологический стержень этого развития и в соответствие с ним строить преподавание. Содержательная история формируемого мышления немислима вне творчества, со-искания, а это последнее возможно только в условиях неформального общения. Последнее является важнейшим средством конкретно-исторического образования. Через творчество каждого выдающегося ученого или педагога красной нитью проходит объективная логика общения, понятая как диалог. История науки, в том числе и педагогики, приобретает содержательность в той мере, в какой диалог становится необходимой формой ее развития. Даже монологичные, на первый взгляд, системы К.Д. Ушинского или А.С. Макаренко, при внимательном рассмотрении оказываются внутренне диалогичными. История педагогики приобретает содержательность в контексте диалога различных теорий образования, методологий и методик, стилей

мышления, типов культур и т.п. В истории и теории образования с большой эффективностью может работать понятие «диалогика» (В.С. Библер).

Внутренне диалогичной является и современная педагогическая антропология, что отражается в ее принципах. Так *принцип антропологической редукции* рассматривает человека как отправной пункт в диалоге многообразных форм культуры и истории. *Органологический принцип* изучает человека с позиций созданной им культуры в диалоге политики и искусства, философии и науки. *Принцип антропологической интерпретации* устанавливает диалог между эмоциональными состояниями человека. Наконец, *принцип открытого вопроса* предполагает открытость антропологии к постоянному диалогу [4, с. 72-77]. В образовании важно преодолевать внешнюю форму диалога, когда последний строится по типу «вопрос – ответ». Диалог приобретает конкретно-историческую форму, при которой культурология учебного предмета выходит на первый план. Диалоговый характер современного образования проявляется в его поликультурности.

Серьезной проблемой психолого-педагогического формирования личности является соотношение содержательного историзма и развития в обучении. Содержательный историзм образует сущность развития личности ребенка. В сфере обучения и воспитания развитие оказывается более абстрактным понятием, нежели историзм. Развивающее обучение на самом деле опирается на *принцип конкретного историзма*, а не на общие закономерности развития. Понятие «развитие» может быть применимо при анализе эволюции биологического в человеке, включая его генетический код и так называемые задатки. Если же речь заходит о высших психических функциях, и в особенности мышлении, понятие «развитие» не в состоянии выразить их качественное своеобразие. Социальные характеристики человека нуждаются в анализе с позиций конкретного историзма.

Содержательный историзм образования противоположен натуралистическим истолкованиям человеческой природы [5, с. 56]. Даже чувственность ребенка, не говоря уже о мышлении, не сводится к

биологической активности, какой бы высокоразвитой эта последняя не была. Там, где речь заходит о натурализме, развитие приобретает антиисторический характер. Живое созерцание изначально предполагает социальную сущность, и именно на ее основе возможен исторический переход к абстрактному мышлению. В противном случае имеет место не живое созерцание, а биологическая активность.

Необходимость развивающего образования признается в настоящее время практически всеми, но это лишний раз доказывает, что данное понятие недостаточно конкретно. Развитие в обучении может идти от простого к сложному, от части к целому, от абстрактного к конкретному. Оно с одинаковым успехом в состоянии ассимилировать идеи генетизма и историзма, эволюционизма и преформизма. Развитие может быть понято в качестве развития всего чего угодно в человеке.

Если в центр теории развивающего обучения поставить идею формирования поликультурного мышления, то развитие приобретает вполне определенную направленность, так как логика мышления проявляется не только в сознании ученика, но и в его нравственных принципах, художественном вкусе, иерархии интересов и ценностей, навыках и умениях и т.п. Содержательный историзм образования предполагает восхождение к следующей цели: всестороннее развитие личности, сущность которого образует формирование поликультурного мышления. Целью образования является воспитание личности ребенка, который мог бы наиболее полно воплотить в себе общечеловеческие способности.

Если отождествлять принцип развития в его абстрактной форме с принципом историзма, то логическая теория теряет свою содержательность. Теорию, в том числе и педагогическую, начинают воспринимать как данность, и эта данность тем более стабильна и продолжительна, чем более истинной была теория в прошлом. Так, система А.С. Макаренко, верная в принципе, долгое время оставалась «неприкасаемой». Разрешалось лишь комментировать ее положения, подтверждая абсолютную истинность все новыми и новыми

фактами. Конкретный же историзм в данном случае предполагает изменение формы при неизменности принципиальных, содержательных положений. Всякая психолого-педагогическая система обязана видоизменять свою форму по мере исторического развития. Конкретность психолого-педагогической теории определяется способностью к такому изменению: содержательность ее тем выше, чем больше предоставляется возможностей для новых культурологических формообразований.

Список литературы:

1. Геращенко А.И., Геращенко И.Г. Политико-правовая идеология в современной России [Электронный ресурс] // *Studia Humanitatis*. 2017. № 1. URL: <http://st-hum.ru/node/512> (дата обращения: 27.11.2017).
2. Геращенко И.Г. Экономика воспитания (А. Смит о формировании нравственных чувств) // *Экономика образования*. 2016. № 5. С. 4-12.
3. Джемс У. Психология. М.: Педагогика, 1991. 368 с.
4. Куликов В.Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1988. 192 с.
5. Мареев С.Н. Конкретный историзм. М.: Изд-во СГА, 2015. 352 с.
6. Эккерман И.П. Разговоры с Гете. Ереван: Айастан, 1988. 672 с.

Сведения об авторах:

Геращенко Игорь Германович – доктор философских наук, профессор кафедры гуманитарных дисциплин и информационных технологий Волгоградского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации (Волгоград, Россия).

Геращенко Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградской государственной академии физической культуры (Волгоград, Россия).

Data about the authors:

Gerashchenko Igor Germanovich – Doctor of Philosophical Sciences, Professor of Humanities and Informational Technologies Department, Volgograd Cooperative Institute (branch office) of the Russian University of Cooperation (Volgograd, Russia).

Gerashchenko Natalya Vladimirovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogical Department, Volgograd State Academy of Physical Education (Volgograd, Russia).

E-mail: gerashhigor@rambler.ru.

E-mail: gerashhigor@rambler.ru.