

18+

Евгений Полонский

---

**Трансверсальная  
педагогика  
смыслов**

*От онтологии  
неопределенности —  
к антропологии  
осмысленного бытия*

**Евгений Полонский**  
**Трансверсальная педагогика**  
**смыслов. От онтологии**  
**неопределенности –**  
**к антропологии**  
**осмысленного бытия**

*[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=73752093](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=73752093)*  
*ISBN 9785006969377*

**Аннотация**

Монография посвящена исследованию кризиса современных педагогических парадигм и разработке концепции Трансверсальной педагогики смыслов (ТПС) как ответа на вызовы эпохи неопределенности. В работе проводится критический анализ традиционных подходов к образованию и обосновывается необходимость перехода к новой парадигме, основанной на принципах трансверсальности и смыслообразования. Монография представляет интерес для педагогов, практиков образования и всех, кто интересуется проблемами педагогики.

# Содержание

ПОЛОНСКИЙ Е.В.	6
2026	7
Введение	7
Часть I. Генезис и пределы классических педагогических парадигм	12
Глава 1. Антропология «человека знающего» (Homo Sapiens Sapiens)	12
1.1. От схоластики к энциклопедизму: знание как добродетель	12
1.2. Кризис репрезентации: информация перестала быть дефицитом	16
1.3. «Проклятие Гербарта»: Почему зубрежка убивает мысль	19
Глава 2. Антропология «человека умелого» (Homo Faber)	23
2.1. От трудовой школы к компетенциям: генеалогия деятельностного подхода	23
2.2. Компетенции как ответ на вызовы рынка труда: успех любой ценой?	27
2.3. Феномен «компетентностного идиота»: этическая нейтральность навыка и его социальные последствия	31
Глава 3. Антропология «человека	37

свободного» (Homo Liber)	
3.1. Педагогизм и ненасильственное образование: великий гуманистический прорыв	37
3.2. Ловушка релятивизма: может ли свобода быть абсолютной ценностью без смысловых ориентиров?	42
Конец ознакомительного фрагмента.	44

**Трансверсальная  
педагогика смыслов  
От онтологии  
неопределенности –  
к антропологии  
осмысленного бытия**

**Евгений Полонский**

© Евгений Полонский, 2026

ISBN 978-5-0069-6937-7

Создано в интеллектуальной издательской системе Ridero

# **ПОЛОНСКИЙ Е.В.**

**Трансверсальная педагогика смыслов: От онтологии неопределенности – к антропологии осмысленного бытия**

# 2026

## Введение

На рубеже XX и XXI веков человечество вступило в полосу цивилизационного тектонического сдвига. Мир, который еще вчера казался устойчивым, предсказуемым и познаваемым через усвоение конечного набора истин, сегодня предстает перед нами как пространство перманентной турбулентности. Информация перестала быть дефицитом и превратилась в цунами, технологии развиваются быстрее, чем мы успеваем их осмыслить, а социальные институты, включая институт детства и образования, испытывают кризис легитимности. В этой новой реальности педагогика, этот древнейший способ передачи опыта от поколения к поколению, оказалась перед лицом экзистенциального вызова: либо она останется придатком рынка труда, штампующим «функциональных исполнителей», либо она вновь обретет свою подлинную миссию – помощь человеку в обретении себя и своего места в мире.

Данная монография есть попытка ответа на этот вызов. Это приглашение к разговору о том, что происходит с человеком в эпоху, когда «знания» можно скачать, «умения» может имитировать искусственный интеллект, а «свобода» вы-

бора оборачивается неврозом бесконечных альтернатив. Мы ставим под сомнение самодостаточность трех великих парадигм, господствовавших в образовании последние столетия.

Первая из них – **знаниево-ориентированная** – научила нас системности и фундаментальности. Она дала миру энциклопедистов и создала каркас классического университета. Но в мире, где любой факт доступен за секунду, накопление знаний ради знаний теряет сакральный смысл. Знание без вопроса «зачем?» превращается в балласт.

Вторая – **деятельностная и компетентностная** – подарила нам прагматизм и связь с реальностью. Она вооружила человека навыками, сделала его конкурентоспособным. Однако она же породила феномен, который философы называли «компетентностным идиотом» – человека, блестяще решающего задачи, но не понимающего, во имя чего он их решает. Компетенция без этики и смысла – это инструмент в руках морального релятивиста.

Третья – **гуманистическая** – возвела личность ребенка в абсолют, провозгласив свободу и самоактуализацию высшими ценностями. Ее вклад в очеловечивание педагогики неоценим. Но абсолютизация свободы без смысловых ориентиров часто приводит к инфантилизму, неспособности к волевому усилию и глубокой экзистенциальной фрустрации, когда «можно всё» означает, что «ничего по-настоящему не нужно».

Мы видим, что каждая из этих парадигм ухватила важ-

ную, но лишь одну грань человеческого в человеке. Мир же требует целостности. Требует человека, который не только знает, умеет и выбирает, но и **понимает, зачем он это делает, и способен нести ответственность за последствия своего понимания.**

Ответом на этот запрос, по нашему глубокому убеждению, должна стать новая педагогическая парадигма, которую мы обозначаем как **«Трансверсальная педагогика смыслов» (ТПС).**

Термин «трансверсальность» (от лат. transversus – поперечный, идущий поперек) заимствован нами из философии и постнеклассической науки. Он означает способность мышления и деятельности выходить за пределы дисциплинарных, культурных и социальных границ, устанавливая неожиданные связи и видя инвариантные структуры реальности. В нашем контексте трансверсальность – это принцип, позволяющий преодолеть «когнитивные капсулы» узких специализаций и соединить разрозненные знания в единую смысловую картину мира.

Понятие «смысл» становится здесь центральной педагогической категорией. Мы разводим понятия «информация» (данные), «знание» (проверенная информация), «ценность» (значимость) и «смысл» (интегративное переживание связи между знанием, действием и глубинными основаниями собственного бытия). Смысл – это то, что превращает обучение из процесса трансляции культуры в акт личностно-

го становления. Это тот «якорь», который не дает человеку потеряться в океане информации и возможностей.

Таким образом, **цель данной монографии** – обосновать теоретико-методологический базис Трансверсальной педагогики смыслов и предложить практико-ориентированную модель ее реализации в современном образовательном пространстве.

Для достижения этой цели нам предстоит решить следующие **задачи**:

– Осуществить критический анализ классических педагогических парадигм, выявив пределы их применимости в условиях современной цивилизационной динамики.

– Разработать философско-антропологические и психолого-педагогические основания ТПС, введя и операционализовав ее ключевые концепты: «смысловый якорь», «трансверсальная компетенция», «прожективное действие», «метанойя дидактики».

– Сформулировать закономерности, принципы и дидактические условия реализации ТПС.

– Описать содержание образования, методы и технологии, а также тип образовательной среды, релевантные новой парадигме.

– Спроектировать образы основных субъектов образования в ТПС – «человека ищущего» (Homo Quaerens) и «мастера метанойи».

– Рассмотреть социальные и футурологические проекции

концепции, включая ее роль в подготовке человека к взаимодействию с искусственным интеллектом и решению глобальных проблем.

Структура монографии подчинена логике восхождения от абстрактного к конкретному. Первая часть посвящена генезису и критике предшествующих парадигм. Вторая закладывает фундамент новой теории. Третья и четвертая части спускаются на уровень дидактики и антропологии. Пятая часть выводит нас к горизонтам будущего, где педагогика смыслов может стать не просто способом обучения, но и стратегией выживания и развития человеческого в человеке.

Мы не питаем иллюзий относительно сложности поставленной задачи. Концепция смысла трудно поддается операционализации и измерению. Существует риск обвинений в излишней философичности или даже в попытке манипуляции сознанием. Эти критические аргументы будут нами подробно рассмотрены в заключительных главах. Однако мы убеждены: риск бездумного существования в усложняющемся мире сегодня выше риска поиска новых, более глубоких оснований педагогики.

Приглашаем читателя к со-размышлению. Только в диалоге рождается не только истина, но и тот самый смысл, который мы ищем.

# **Часть I. Генезис и пределы классических педагогических парадигм**

## **Глава 1. Антропология «человека знающего» (Homo Sapiens Sapiens)**

### **1.1. От схоластики к энциклопедизму: знание как добродетель**

Человеческое общество на протяжении тысячелетий выстраивало свою педагогическую практику вокруг сакральной идеи: знание есть благо. Эта аксиома, уходящая корнями в античные представления о пайдеей как формировании души сообразно идеалу мудрости и добродетели, определила траекторию развития западной цивилизации вплоть до середины XX века. Знание понималось не просто как совокупность сведений о мире, но как онтологическая категория – приобщение к истине, а значит, и к высшему порядку бытия. Сократовский тезис о том, что добродетель есть знание, а зло проистекает исключительно от невежества, стал краеуголь-

ным камнем педагогического оптимизма, веры в то, что просвещение способно радикально преобразить человеческую природу и общественное устройство.

Средневековая схоластика, при всей ее последующей критике за догматизм и оторванность от эмпирической реальности, внесла в эту традицию важнейший элемент – системность. Схоласты не просто накапливали истины Откровения, они выстраивали их в иерархические структуры, учили работать с текстом, находить противоречия и разрешать их путем строгих логических процедур. Университеты, возникшие как корпорации мастеров и учеников, стали институциональным воплощением культа знания. Студент того времени был не потребителем образовательных услуг, а неофитом, вступающим в сообщество посвященных, где знание было одновременно и инструментом познания Божественного замысла, и пропуском в социальную элиту. Грамотность, владение латынью и семь свободных искусств отделяли мир образованных от мира «простецов», придавая знанию характер привилегии и власти.

Эпоха Просвещения радикально секуляризировала эту идею, но не отменила ее, а, напротив, усилила. Энциклопедисты – Дидро, Д'Аламбер, Вольтер – предприняли титаническую попытку собрать все накопленные человечеством знания в единый корпус. Сама идея «Энциклопедии» была глубоко педагогична: предполагалось, что если собрать все знания воедино и сделать их доступными, то тьма неве-

жества рассеется, а человечество вступит в царство Разума и Свободы. Знание перестало быть сакральным таинством и стало рассматриваться как сила, способная освободить человека от оков предрассудков и тирании. Фрэнсис Бэкон с его афоризмом «Знание – сила» стал пророком новой эпохи, где ученый и инженер приходят на смену священнику и воину.

В этот период формируется классическая модель образования, которую мы вправе назвать «знаниево-центричной». Ее фундаментальные характеристики таковы.

Во-первых, она исходит из презумпции познаваемости мира и возможности его исчерпывающего описания в конечном наборе истин. Предполагалось, что существует некий стабильный корпус знаний (канон), который образованный человек обязан освоить. Латынь и греческий, античная история и литература, начала математики и естествознания – этот набор считался универсальным ключом к пониманию мира и успешной социализации.

Во-вторых, знание рассматривалось как ценность сама по себе, независимо от его практического применения. Эрудиция, начитанность, способность цитировать классиков ценились выше умения починить плуг или рассчитать прибыль. Образование было элитарным по своей сути – оно готовило не столько профессионала, сколько «просвещенного джентльмена», способного поддерживать светскую беседу и занимать достойное место в общественной иерархии.

В-третьих, дидактика строилась по принципу трансляции: учитель – носитель истины, ученик – чистый лист (*tabula rasa*), на который эту истину следует нанести. Методы обучения – лекция (чтение готового текста), заучивание наизусть, пересказ, диспут по строго заданным правилам. Ребенок рассматривался как «взрослый в миниатюре», только еще не наполненный должным объемом сведений.

Иоганн Фридрих Герbart, чье имя мы по праву связываем с классической педагогикой, придал этой интуиции строгую научную форму. Его теория «воспитывающего обучения» исходила из того, что именно знания, должным образом структурированные и преподнесенные, формируют нравственный характер личности. Герbart разработал формальные ступени обучения, которые должны были обеспечить усвоение нового материала: ясность, ассоциация, система, метод. Учитель в этой схеме выступал главным действующим лицом, архитектором детской души, а ученик – объектом педагогического воздействия. Эта система, будучи необычайно эффективной для своего времени с точки зрения передачи накопленного культурного опыта, заложила основу того, что мы сегодня называем «классно-урочной системой» с ее жесткой регламентацией, предметной разобщенностью и ориентацией на среднего ученика.

К концу XIX – началу XX века эта модель достигла своего апогея. Гимназическое образование в России, лицеи во Франции, *public schools* в Англии давали блестящую фун-

даментальную подготовку. Выпускники классических гимназий знали древние языки, могли читать античных авторов в подлиннике, ориентировались в истории философии и литературы. Эта система взрастила целые поколения интеллектуальной элиты, ученых, писателей, государственных деятелей. И все же именно в момент своего триумфа она обнаружила первые признаки глубинного кризиса.

## **1.2. Кризис репрезентации: информация перестала быть дефицитом**

XX век нанес по классической знаниевой парадигме три последовательных удара, от которых она так и не смогла оправиться. Эти удары связаны с именами Альберта Эйнштейна, с одной стороны, и с развитием средств массовой коммуникации и информационных технологий – с другой.

Первый удар – эпистемологический. Эйнштейновская теория относительности и затем квантовая механика разрушили ньютоновскую картину мира как гигантского часового механизма, работающего по неизменным, раз и навсегда заданным законам. Оказалось, что реальность нелинейна, вероятностна и зависит от позиции наблюдателя. Знание перестало быть зеркальным отражением объективной реальности; оно стало пониматься как модель, как способ описания, всегда неполный и предварительный. Принцип неопределенности Гейзенберга поколебал веру в возможность ис-

черпывающего познания даже в физике, этой самой строгой из наук. Для педагогики это означало крушение идеала «абсолютной истины», которую учитель может транслировать ученику. Если знание – это всегда интерпретация, если каждая новая теория отменяет или переосмысляет предыдущую, то заучивание догм теряет смысл.

Второй удар – информационный. Изобретение книгопечатания в XV веке сделало знания более доступными, но все же книга оставалась дорогим и относительно редким артефактом. Ситуация начала меняться с развитием газет, журналов, а затем радио и телевидения. Информация хлынула в массы широким, но все еще контролируемым потоком. Решающий перелом произошел во второй половине XX века с появлением доступных копировальных устройств, а затем и персональных компьютеров. Знание перестало быть дефицитом. Более того, оно перестало быть чем-то устойчивым: сегодняшние новости завтра забываются, сегодняшние теории послезавтра устаревают.

Для человека знаниевой парадигмы, воспитанного на культе книги и авторитете печатного слова, это стало глубочайшим шоком. Информационная перегрузка привела к тому, что психика человека включила защитные механизмы: фильтрацию, упрощение, игнорирование. Феномен «клипового мышления» – это не патология современного подростка, как любят сетовать некоторые педагоги, а естественная адаптация к среде, где информация обрушивается

на человека с интенсивностью водопада. Мозг учится выхватывать куски, схватывать суть по заголовкам, переключаться между потоками, потому что удерживать длительное внимание на одном предмете в такой среде становится энергетически невыгодно и даже опасно.

Но самым разрушительным стал третий удар – технологический, связанный с появлением интернета и поисковых систем. Если раньше, чтобы узнать, например, даты правления Карла Великого, нужно было идти в библиотеку, искать каталог, заказывать книгу, то есть совершать определенное интеллектуальное усилие, то сегодня это делается за две секунды с помощью смартфона. Знание перестало быть капиталом, требующим накопления. Оно превратилось в инфраструктуру, в коммунальную услугу.

Возник парадокс, который блестяще описал философ и педагог Марк Prenski в концепции «цифровых аборигенов» (digital natives). Дети, рожденные в цифровую эпоху, мыслят принципиально иначе. Они не видят смысла в запоминании фактов, которые всегда «в облаке». Для них знание – это не то, что у них в голове, а то, к чему они имеют доступ. Авторитет учителя как «ходячей энциклопедии» рухнул окончательно: в любой момент ученик может достать телефон и «погуглить» то, что говорит педагог, причем информация поисковика часто будет свежее и подробнее.

Классическая школа оказалась в ловушке. Она продолжает требовать от детей того, что уже не нужно, и оценивать то,

что потеряло ценность. Заучивание стихов и формул, пересказ параграфов, заполнение контурных карт – все эти ритуалы знаниевой педагогики воспринимаются новым поколением как бессмысленная архаика, как цифровой абориген, которого заставляют добывать огонь трением, хотя в кармане у него лежит зажигалка. Школа готовит детей к жизни в мире, которого больше нет, – в мире дефицита информации.

### **1.3. «Проклятие Гербарта»: Почему зубрежка убивает мысль**

Однако было бы ошибкой списывать кризис знаниевой парадигмы исключительно на внешние технологические факторы. Его корни лежат глубже – в самой природе той дидактики, которую мы унаследовали от Гербарта и его последователей. Позволим себе ввести термин «проклятие Гербарта», понимая под ним неумолимую логику вырождения знаниево-центричной модели в тех условиях, для которых она не была предназначена.

Первое проклятие – это проклятие количества. Гербартианская школа ориентирована на передачу максимально возможного объема сведений за минимальное время. Отсюда – вечная гонка за программой, хроническая перегруженность учебных планов, номенклатурный подход к знанию, где каждый предмет – это перечень тем, которые «надо пройти». Учитель превращается в конвейерного рабочего, задача ко-

торого – успеть выдать материал к контрольной или экзамену. В этой гонке неизбежно теряется главное – понимание. Ученик заучивает определения, но не может применить их в нестандартной ситуации. Он знает даты, но не чувствует эпохи. Он решает типовые задачи, но пасует перед задачей, сформулированной иначе. Образование становится имитацией, ритуалом, где важно не понять, а отчитаться.

Второе проклятие – это проклятие предметной разобщенности. Мир един и целостен, но школьное знание дробится на десятки изолированных предметов, каждый со своим языком, своими методами и своим учителем. Физика не связана с литературой, химия – с историей, биология – с обществознанием. Ученик собирает мозаику, но у него нет образа целого. Он не видит связей между электричеством и поэзией Блока, между законами термодинамики и социальными революциями. Этот когнитивный разрыв порождает феномен «школьной шизофрении», когда ребенок демонстрирует блестящие знания по отдельным предметам, но оказывается совершенно беспомощным перед лицом реальной жизненной проблемы, требующей синтеза этих знаний.

Третье проклятие – самое страшное – это убийство любознательности. Ребенок приходит в школу живым, пытливым существом, задающим бесконечные «почему?». Школа очень быстро отучает его задавать вопросы и приучает давать правильные ответы. Вопрос становится не инструментом познания, а средством проверки: учитель спрашивает,

ученик отвечает. Инициатива наказывается, выход за рамки программы поощряется редко. Любопытство, эта движущая сила всякого подлинного учения, постепенно угасает, заменяясь мотивацией достижения – желанием получить хорошую отметку, поступить в вуз, найти престижную работу. Учение перестает быть радостью открытия и становится тяжелой обязанностью, отбыванием повинности.

Именно это имел в виду выдающийся психолог и педагог Василий Васильевич Давыдов, когда противопоставлял эмпирическое мышление, формируемое традиционной школой, мышлению теоретическому. Эмпирическое мышление работает с готовыми классификациями и внешними признаками предметов. Теоретическое – проникает в сущность, вскрывает внутренние связи и отношения, порождает новые способы действия. Гербартианская школа великолепно тренирует эмпирическое мышление, но почти не развивает теоретическое. Она учит ребенка пользоваться картой, но не учит ее составлять.

Мы не должны быть неблагодарными наследниками. Классическая знаниевая парадигма выполнила свою историческую миссию. Она создала современную науку, литературу, искусство. Она сформировала тип человека, способного к систематическому интеллектуальному труду, к усвоению и сохранению культурного наследия. Но сегодня, когда объем информации удваивается каждые несколько лет, когда меняются сами способы работы со знанием, когда на го-

ризонте уже виден искусственный интеллект, способный выполнять многие рутинные интеллектуальные операции, ориентация на «человека знающего» как на идеал образования становится не просто архаизмом, но и социально опасным анахронизмом.

Человек, напичканный фактами, но не умеющий мыслить критически, не способный к самостоятельному поиску смыслов, к синтезу знаний из разных областей, к рефлексии над собственным познанием, – это идеальный объект для манипуляции. В информационном обществе такой человек неизбежно становится жертвой пропаганды, фейков, рекламных манипуляций. Он теряет ориентиры, легко впадает в тревогу и депрессию, потому что не имеет внутренней опоры, той самой системы смыслов, которая позволяет человеку оставаться человеком даже в самые темные времена.

Потому так необходим сегодня переход от культа знаний к культу мышления, от трансляции истин к порождению смыслов. Это не отказ от знаний – это их переподчинение. Знание должно стать не целью, а средством, не венцом образования, а его фундаментом, строительным материалом для возведения здания личности. Но для этого нужна иная педагогика, иное понимание человека и иные представления о том, чему и как учить. К анализу следующей великой попытки ответить на вызовы времени – антропологии «человека умелого» – мы и переходим во второй главе.

# **Глава 2. Антропология «человека умелого» (Homo Faber)**

## **2.1. От трудовой школы к компетенциям: генеалогия деятельностного подхода**

Если знаниевая парадигма отвечала на вопрос «что?», то деятельностная парадигма, возникшая как реакция на созерцательность классического образования, поставила во главу угла вопрос «как?». Человек понимается в ней не как сосуд для хранения истин, а как субъект, преобразующий мир и самого себя через активное взаимодействие с действительностью. Истоки этого антропологического поворота мы обнаруживаем задолго до оформления компетентностного подхода в его современном виде – в философии прагматизма, в марксистской теории практики, в экспериментальной педагогике рубежа XIX—XX веков.

Джон Дьюи, американский философ и педагог, по праву считается одним из главных провозвестников новой образовательной эпохи. Его знаменитый принцип «learning by doing» – научение через делание – стал манифестом целого поколения реформаторов. Дьюи исходил из простого

и глубокого наблюдения: ребенок активен по своей природе, он познает мир не через пассивное созерцание и не через заучивание абстрактных правил, а через игру, конструирование, экспериментирование, решение практических задач. Школа, по мысли Дьюи, должна стать не подготовкой к жизни, а самой жизнью в ее уменьшенном, но подлинном масштабе. Мастерские, лаборатории, кухни, сады – вот подлинные классные комнаты, где ребенок учится мыслить, преодолевая сопротивление материала и сотрудничая с другими.

Почти одновременно в Европе набирает силу движение так называемых «трудовых школ». Георг Кершенштейнер в Мюнхене создает систему, где ручной труд становится не просто одним из предметов, а стержнем всего образовательного процесса. Идея Кершенштейнера заключалась в том, что только через выполнение конкретной, общественно полезной работы у ребенка формируется гражданское сознание и трудовая этика. Труд дисциплинирует, приучает к ответственности, дает переживание результата. Это была прямая оппозиция «книжной школе», оторванной от реальности и воспитывающей, по мнению критиков, либо отвлеченных мечтателей, либо циничных карьеристов.

В Советской России эта линия получила мощнейшее развитие на философской базе марксизма. Карл Маркс в «Тезисах о Фейербахе» сформулировал положение, ставшее краеугольным камнем всей советской психологии и педагогики: «Философы лишь различным образом объясняли мир,

но дело заключается в том, чтобы изменить его». Практика понималась как критерий истины и как основа формирования человеческой субъектности. Человек не просто отражает реальность, он ее производит, и в этом производстве меняется сам.

Лев Семенович Выготский, чье влияние на мировую педагогику XX века трудно переоценить, совершил настоящий прорыв, связав деятельность с развитием высших психических функций. Его культурно-историческая теория показала, что всякое психическое явление возникает дважды: сперва как интерпсихическое, разделенное между людьми в процессе совместной деятельности, и лишь затем как интрапсихическое, внутреннее достояние индивида. Ребенок учится думать, потому что сначала он учится действовать вместе со взрослым, который использует речь, знаки, орудия. Зона ближайшего развития – это пространство совместного действия, где ребенок может сделать сегодня с помощью взрослого то, что завтра сможет сделать самостоятельно.

Ученики и последователи Выготского – Алексей Николаевич Леонтьев, Александр Романович Лурия, Петр Яковлевич Гальперин, Даниил Борисович Эльконин, Василий Васильевич Давыдов – создали стройную теорию деятельности, ставшую методологической основой целой научной школы. Леонтьев показал структуру деятельности: потребность – мотив – цель – условия достижения цели – действия – операции. Деятельность всегда предметна и всегда мотиви-

рована. Если нет мотива, нет и деятельности, есть лишь отдельные действия, лишенные внутреннего смысла. Эта тонкость, к сожалению, часто упускалась в массовой педагогической практике, сводившей деятельностный подход к простой активности – «пусть дети что-то делают, лишь бы не сидели сложа руки».

Гальперин создал теорию поэтапного формирования умственных действий, показав, как внешнее, материальное действие через речь превращается в идеальное, свернутое умственное действие. Это было колоссальное дидактическое достижение: открывалась возможность сознательно управлять процессом усвоения знаний и формирования навыков. Давыдов и Эльконин разработали теорию содержательного обобщения, доказав, что обучение может идти не от частного к общему (как в традиционной эмпирической школе), а от общего к частному, от абстрактного понятия к его конкретным проявлениям. Это требовало принципиально иного типа учебной деятельности – не репродуктивной, а исследовательской, поисковой.

К 1970—1980-м годам деятельностный подход стал доминирующим в советской педагогике и психологии. Проблемное обучение, развивающее обучение, учебная деятельность как ведущая в младшем школьном возрасте – все эти понятия вошли в профессиональный лексикон. Однако в массовой школе, при всем декларируемом внимании к активности ученика, часто сохранялась старая знаниевая матрица:

дети «активно» заучивали, «активно» отвечали, «активно» выполняли упражнения, но подлинной деятельности, то есть мотивированного преобразования действительности, в этом было мало.

Параллельно на Западе развивалась иная линия, более прагматичная и ориентированная на запросы рынка труда. Здесь не строили столь глубоких философско-психологических теорий, но зато очень точно уловили главную тенденцию времени: в быстро меняющемся мире конкретные знания устаревают слишком быстро, чтобы тратить годы на их заучивание. Гораздо важнее научить человека учиться, адаптироваться, решать задачи в условиях неполноты информации, взаимодействовать с другими людьми. Так в 1980—1990-е годы оформилось понятие «компетенции», которому суждено было стать главным педагогическим мемом конца XX – начала XXI века.

## **2.2. Компетенции как ответ на вызовы рынка труда: успех любой ценой?**

Переход от понятия «знания, умения, навыки» (ЗУН) к понятию «компетенции» был не просто терминологической заменой, а отражением глубинных сдвигов в экономике, культуре и социальной структуре постиндустриального общества. Чтобы понять этот переход, необходимо увидеть те вызовы, на которые компетентностный подход пытался от-

ветить.

Первый вызов – ускорение технологических изменений. В индустриальную эпоху человек мог получить профессию в молодости и работать по ней до пенсии, лишь изредка повышая квалификацию. Сегодня многие профессии исчезают за десятилетие, а то и за пять лет. Знания, полученные в вузе на первом курсе, к моменту выпуска могут безнадежно устареть. В этих условиях учить «фактам» бессмысленно – факты меняются слишком быстро. Нужно учить способам работы с фактами, способам их поиска, проверки, интерпретации и применения.

Второй вызов – усложнение профессиональной деятельности. Современный специалист редко работает в одиночку. Он включен в сложные сети коммуникации, взаимодействует с людьми разных специальностей и культур, вынужден принимать решения в условиях неопределенности. Простого набора алгоритмизированных навыков здесь недостаточно. Нужны способности к рефлексии, к командной работе, к управлению собственным развитием.

Третий вызов – глобализация и информационная открытость. Знания перестали быть национальным достоянием. Любой специалист должен ориентироваться в мировом информационном пространстве, работать с иноязычными источниками, понимать культурные коды других сообществ. Это требует не столько энциклопедической эрудиции, сколько определенных метакогнитивных способностей.

В ответ на эти вызовы и возникло понятие компетенции как интегральной характеристики человека, включающей не только знания и навыки, но и готовность их мобилизовать в конкретной ситуации. Компетенция – это способность успешно действовать на основе полученных знаний в условиях реальных жизненных или профессиональных задач. В этом определении ключевое слово – «действовать». Компетенция проверяется только в действии, только в ситуации, приближенной к реальности.

Международные организации – ЮНЕСКО, Совет Европы, Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) – в 1990—2000-е годы предприняли масштабные усилия по определению ключевых компетенций, необходимых современному человеку. Знаменитый проект «Определение и отбор компетенций» (DeSeCo) выделил три широкие категории: автономное действие (способность отстаивать свои права, планировать жизнь, реализовывать личные проекты), интерактивное использование инструментов (способность использовать язык, информацию, технологии) и функционирование в социально гетерогенных группах (способность взаимодействовать с другими, разрешать конфликты, сотрудничать).

Болонский процесс, призванный создать единое европейское пространство высшего образования, сделал компетентный подход своей официальной идеологией. Образовательные программы стали описываться не через списки тем,

а через перечни компетенций, которые должен приобрести выпускник. Вузы получили свободу в выборе содержания, но должны были гарантировать, что их выпускники будут обладать определенным набором способностей, востребованных на рынке труда.

В российской педагогике компетентностный подход был закреплен в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) второго и третьего поколений. Вместо привычных «должен знать, уметь, иметь представление» появились формулировки «должен обладать компетенциями»: общекультурными, общепрофессиональными, профессиональными. Школы и вузы бросились переписывать программы, осваивать новую терминологию, внедрять компетентностно-ориентированные задания.

На первый взгляд, это был огромный шаг вперед. Образование разворачивалось лицом к реальности, отказывалось от схоластики, становилось прагматичным и полезным. Ученик переставал быть пассивным приемником информации и превращался в активного строителя собственных компетенций. Учитель из транслятора знаний становился организатором деятельности, фасилитатором, тьютором. Проектная деятельность, кейс-методы, деловые игры, портфолио – все эти формы и методы пришли в массовую школу именно благодаря компетентностному подходу.

Казалось бы, вот он, долгожданный выход из тупика знаниевой парадигмы. Но уже в первые десятилетия широко-

го внедрения компетентностного подхода стали проявляться его теневые стороны, его внутренние ограничения и даже опасности. Компетенции, ориентированные исключительно на успешность и эффективность, при ближайшем рассмотрении обнаруживали свою этическую нейтральность, а иногда и прямую враждебность всему тому, что не поддается прагматическому измерению. Феномен, который мы позволили себе назвать «компетентностным идиотом», стал предметом острой критики со стороны философов, культурологов и педагогов-гуманистов.

### **2.3. Феномен «компетентностного идиота»: этическая нейтральность навыка и его социальные последствия**

Термин «компетентностный идиот» не является строгим научным понятием. Его происхождение связывают с разными именами – то ли с финским исследователем педагогики, то ли с немецкими социологами, но суть его схвачена на удивление точно. Речь идет о человеке, который блестяще владеет набором компетенций, успешно решает профессиональные задачи, достигает поставленных целей, но при этом совершенно не способен к рефлексии над смыслом своих действий, к моральной оценке их последствий, к пониманию того, частью каких более широких процессов он является.

Представим себе хирурга, в совершенстве владеющего техникой операций, но равнодушного к боли пациента, для которого операция – лишь очередная единица в отчете. Представим себе юриста, виртуозно использующего пробелы в законодательстве, чтобы оправдать заведомо несправедливое решение. Представим себе программиста, создающего алгоритм, который будет манипулировать поведением миллионов людей, и гордящегося его эффективностью, но не задумывающегося об этических последствиях. Представим себе чиновника, идеально выполняющего регламенты и инструкции, но не видящего за ними живых людей с их бедами и нуждами. Все они – компетентные специалисты. Все они – жертвы собственной компетентности, лишенной смыслового измерения.

В чем же природа этого феномена? Почему компетентностный подход, призванный приблизить образование к жизни, порождает людей, отчужденных от подлинной человечности?

Первая причина коренится в самой логике компетенции как операционального понятия. Компетенция всегда описывается через глаголы: способен анализировать, готов применять, уметь взаимодействовать. Она принципиально операциональна, процедурна, технологична. Она отвечает на вопрос «как сделать?», но оставляет в стороне вопрос «зачем делать?» и «стоит ли это делать вообще?». Будучи вырванной из ценностного контекста, компетенция становится чи-

стым инструментом, который можно использовать для любых целей. Нож можно употребить, чтобы нарезать хлеб для голодных, а можно – чтобы убить. Само по себе умение точить нож еще не делает человека ни добрым, ни злым.

Вторая причина связана с критериями успешности, заложенными в компетентностном подходе. Успех измеряется через результат, через достижение цели, через эффективность. Но результат может быть достигнут любой ценой. Компетентностный подход, ориентированный исключительно на внешнюю эффективность, не содержит в себе механизмов, ограничивающих эту «любую цену». Более того, в условиях рыночной экономики и корпоративной культуры высокая компетентность часто вознаграждается независимо от моральных издержек, на которые идет человек. Общество платит за результат и закрывает глаза на средства. Так формируется «компетентностный циник», для которого мораль – лишь помеха эффективности.

Третья причина лежит в плоскости антропологии. Компетентностный подход, будучи последовательно реализованным, формирует человека, который идентифицирует себя с набором своих компетенций. Я – это то, что я умею делать. Моя ценность определяется моей полезностью, моей востребованностью на рынке. Такая идентичность крайне уязвима: стоит компетенциям устареть или потерять спрос, как человек теряет и себя. Глубокая экзистенциальная тревога, чувство пустоты и бессмысленности – вот обратная сторо-

на чисто функционального существования. Человек бежит от этой пустоты в еще большую активность, еще более интенсивное наращивание компетенций, но это лишь временное облегчение, наркоз, а не лечение.

История сохранила для нас леденящие душу примеры «компетентностных идиотов» в масштабе целых социальных систем. Нацистские преступники, судимые в Нюрнберге, поражали наблюдателей своей заурядностью, своей обыденностью. Это были не садисты и психопаты, а добросовестные исполнители, хорошие семьянины, компетентные чиновники. Адольф Эйхман, как показала Ханна Арендт в своей знаменитой работе «Банальность зла», был воплощением такой функциональной компетентности, полностью лишенной способности к моральной рефлексии. Он блестяще организовывал перевозки, оптимизировал логистику, повышал эффективность – и при этом был абсолютно слеп к тому, что именно он перевозит. Компетенции работали на уничтожение, потому что не были укоренены в смысле.

Конечно, можно возразить, что это крайний случай и что компетентностный подход не несет прямой ответственности за Холокост. Но дело в другом: любая система образования, которая сводит человека к набору функций, которая оценивает его исключительно по эффективности, которая не пестует в нем способность к рефлексии и моральному суждению, потенциально готовит почву для подобной антропологической катастрофы. Зло в современном мире часто со-

вершается не чудовищами, а компетентными менеджерами, просто выполняющими свою работу.

Современная корпоративная культура изобилует примерами, когда высочайшая профессиональная компетентность сочетается с полной моральной слепотой. Финансовые консультанты, продающие клиентам заведомо разорительные продукты, топ-менеджеры, оптимизирующие прибыль за счет увольнения тысяч сотрудников, разработчики софта, проектирующие аддиктивные интерфейсы для детей, – все они действуют в рамках своей компетенции, все они достигают поставленных целей. Но спроси их, зачем они это делают, и они, скорее всего, ответят в логике системы: «так надо», «это моя работа», «все так делают», «иначе я буду неконкурентоспособен». Смысловый вакуум заполняется корпоративными мифами или циничной иронией.

Школа, ориентированная исключительно на формирование компетенций, unwittingly готовит именно таких специалистов. Она учит ребенка достигать целей, но не учит выбирать цели. Она развивает его инструментальный интеллект, но оставляет в небрежении интеллект ценностный. Она готовит победителей в игре, но не спрашивает, стоит ли вообще в эту игру играть.

И здесь мы подходим к главному противоречию компетентностной парадигмы. Провозглашая себя ответом на вызовы современного мира, она игнорирует самый главный вызов – вызов бессмысленности. Человек, лишенный смыс-

ла, даже будучи вооруженным самыми современными компетенциями, оказывается беспомощным перед лицом экзистенциальных вопросов, которые рано или поздно встают перед каждым. Он может быть успешным, богатым, признанным, но при этом глубоко несчастным, тревожным, опустошенным. Психические эпидемии нашего времени – депрессии, тревожные расстройства, суициды – бьют по самым благополучным, самым компетентным слоям общества. Это плата за забвение смысла.

Деятельностный подход и компетентностная парадигма стали необходимым этапом в развитии педагогической мысли. Они преодолели созерцательность классической школы, вернули образованию связь с реальностью, научили ценить результат и эффективность. Но они же обнажили новую проблему: эффективность без смысла разрушительна для человека и общества. Инструмент без компаса, каким бы совершенным он ни был, неизбежно заведет в тупик или пропасть.

Третья великая парадигма – гуманистическая – попыталась вернуть в образование человека, его свободу, его внутренний мир. Но и она, как мы увидим в следующей главе, столкнулась с собственными ограничениями и породила новые противоречия. Анализу антропологии «человека свободного» мы и посвящаем дальнейшее исследование.

# **Глава 3. Антропология «человека свободного» (Homo Liber)**

## **3.1. Педоцентризм и ненасильственное образование: великий гуманистический прорыв**

Если знаниевая парадигма видела в человеке вместилище истин, а деятельностьная – преобразователя мира, то гуманистическая парадигма совершила, пожалуй, самый радикальный антропологический поворот в истории педагогики: она поместила в центр образовательной вселенной самого ребенка с его уникальным внутренним миром, потребностями, интересами и правом на свободу. Этот поворот не был единовременным актом, он зрел на протяжении столетий, пробиваясь сквозь толщу авторитарной педагогики отдельными голосами пророков и подвижников, чтобы в XX веке стать мощным международным движением, изменившим лицо образования во многих странах мира.

Истоки гуманистической педагогики мы обнаруживаем задолго до оформления ее в систематическую теорию. Жан-Жак Руссо в своем знаменитом романе-трактате «Эмиль, или О воспитании» бросил вызов всей современной ему

педагогике, заявив, что ребенок – не маленький взрослый, а существо с особой природой, особой логикой развития и особыми потребностями. Руссо требовал уважать в ребенке человека, дать ему возможность расти свободно, ограждая не от жизни, а от тлетворного влияния испорченной цивилизации. Его призыв следовать за природой ребенка, а не насиловать ее готовыми схемами, стал евангелием для многих поколений педагогов-реформаторов.

Лев Николаевич Толстой, создавший школу для крестьянских детей в Ясной Поляне, пошел еще дальше. Он провозгласил принцип свободы как основу обучения: ребенок имеет право не учиться тому, что ему неинтересно, и уходить с урока, если он скучен. Толстой отрицал принуждение в любой форме, видя в нем главное препятствие для развития творческих сил ребенка. Его опыт, при всей его противоречивости и утопичности, показал, что даже крестьянские дети, предоставленные самим себе в выборе занятий, способны проявлять удивительную познавательную активность и глубину суждений. Толстой интуитивно нащупал то, что много позже будет научно обосновано психологией: внутренняя мотивация неизмеримо сильнее внешней, а интерес – лучший учитель.

Мария Монтессори, итальянский врач и педагог, создала целостную систему, основанную на тончайшем наблюдении за детьми и доверии к их спонтанному развитию. Ее знаменитый принцип «Помоги мне это сделать самому» выра-

жает самую суть гуманистической педагогики. Взрослый – не командир и не инструктор, а помощник, создающий среду, в которой ребенок может реализовать свои внутренние потенции. Монтессори разработала уникальные дидактические материалы, позволяющие ребенку учиться самостоятельно, через собственные открытия, в удобном для него темпе. Свобода выбора деятельности, свобода перемещения, свобода общения – эти принципы, реализованные в домах ребенка Монтессори, стали образцом для множества последователей по всему миру.

Рудольф Штайнер, австрийский философ и мистик, создал вальдорфскую педагогику, также основанную на глубочайшем уважении к ребенку, но с иной философской базой. Штайнер исходил из представления о человеке как единстве тела, души и духа, и педагогический процесс строился как бережное сопровождение развития всех трех начал в их гармонии. Отсутствие жестких программ, отметок, ранней специализации, акцент на художественном развитии и ремесле – все это было направлено на то, чтобы ребенок мог раскрыться наиболее полно и свободно, не будучи втиснутым в прокрустово ложе стандартов.

Однако подлинно научное обоснование гуманистической педагогики получила в середине XX века благодаря развитию гуманистической психологии. Карл Роджерс, Абрахам Маслоу, Гордон Олпорт, Ролло Мэй совершили революцию в понимании человеческой природы, противопоставив бихе-

виористской и психоаналитической картинам человека свой взгляд на личность как на изначально позитивную, стремящуюся к самоактуализации и обладающую свободой выбора.

Карл Роджерс перенес принципы своей клиент-центрированной психотерапии в педагогику, создав концепцию человеко-центрированного обучения. Он утверждал, что человек не может быть научен другим человеком – он может только научиться сам. Задача учителя – создать условия, в которых это научение станет возможным. Такими условиями Роджерс считал три базовые установки: конгруэнтность (подлинность, искренность) педагога, безусловное позитивное принятие ученика и эмпатическое понимание (способность встать на точку зрения ученика, увидеть мир его глазами). В такой атмосфере, утверждал Роджерс, у ученика исчезает страх, раскрываются творческие способности, возникает подлинный интерес к учению.

Абрахам Маслоу создал знаменитую пирамиду потребностей, на вершине которой поместил потребность в самоактуализации – реализации своих потенциальных возможностей, стремление стать тем, кем ты можешь стать. Образование, с этой точки зрения, должно не столько передавать знания, сколько помогать человеку в его движении к самоактуализации. Школа, ориентированная только на удовлетворение низших потребностей (в безопасности, в принятии), не способствует росту личности; школа должна создавать условия для «пик-переживаний» – моментов высшего творческого

подъема, когда человек чувствует себя наиболее целостным и подлинным.

В педагогическую практику идеи гуманистической психологии проникали разными путями. В англоязычном мире это движение «открытых школ» и «свободных классов», где дети сами выбирали, чем заниматься, учителя играли роль фасилитаторов, а стены классов исчезали, уступая место открытому пространству для общения и творчества. Самые радикальные формы это движение приняло в знаменитой школе Саммерхилл Александра Нилла, где дети имели право участвовать в управлении школой наравне со взрослыми, а посещение уроков было добровольным. Нилл исходил из простой веры: если ребенку не мешать, он вырастет тем, кем должен стать.

В советской педагогике гуманистическая линия тоже присутствовала, хотя и в жестких идеологических рамках. Антон Семенович Макаренко, при всей его противоречивости и культе коллектива, сумел создать педагогику, основанную на глубочайшем уважении к личности воспитанника и вере в его силы. Василий Александрович Сухомлинский в своей «Павлышской средней школе» реализовал настоящую педагогику любви к ребенку, основанную на доверии, бережном отношении к его внутреннему миру и развитию его эмоциональной сферы. Шалва Амонашвили продолжил эту линию, создав педагогику сотрудничества, где учитель и ученик – равноправные партнеры в увлекательном процессе по-

знания, где отметки отменены, а учение построено на радости и интересе.

К концу XX века гуманистическая педагогика стала, по сути, общепризнанным идеалом. Никто уже не спорит с тем, что ребенка надо любить, уважать его личность, считаться с его интересами, не применять насилия, развивать его творческие способности. Эти идеи вошли в декларации ЮНЕСКО, в международные конвенции о правах ребенка, в национальные образовательные стандарты. Казалось бы, вот он, долгожданный триумф человечности в педагогике. И все же, чем шире распространялись гуманистические идеи, тем отчетливее проявлялись их внутренние противоречия и те теневые стороны, которые в момент борьбы с авторитарной педагогикой были незаметны.

## **3.2. Ловушка релятивизма: может ли свобода быть абсолютной ценностью без смысловых ориентиров?**

Апологеты гуманистической педагогики часто исходили из презумпции, что ребенок, предоставленный самому себе, неизбежно выберет путь добра, творчества и развития. Эта вера в изначальную доброту человеческой природы, идущая от Руссо, стала аксиомой для многих педагогов-реформаторов. Но так ли это бесспорно? Не является ли эта вера столь же наивной, как и вера в то, что знания автоматически

делают человека добродетельным?

Проблема в том, что свобода, понимаемая как отсутствие внешних ограничений и принуждения, сама по себе не содержит критериев выбора. Свобода – это возможность выбирать, но она не подсказывает, какой выбор правильный. Предоставленный самому себе ребенок (да и взрослый) может выбирать не только творчество и саморазвитие, но и потребительство, гедонизм, эскапизм, агрессию или наркотики. История XX века с его тоталитарными режимами и массовыми психозами наглядно показала, что человек, лишенный внутренних нравственных ориентиров, легко становится жертвой манипуляций и сам выбирает рабство, принимая его за свободу.

Здесь мы сталкиваемся с фундаментальным философским вопросом: что первично – свобода или истина, свобода или добро? Гуманистическая педагогика, особенно в ее радикальных версиях, часто постулирует примат свободы над всеми остальными ценностями. Но если нет объективных критериев добра и истины, если все ценности относительны и зависят только от индивидуального выбора, то мы попадаем в ловушку релятивизма. В этой ловушке любой выбор равноправен, любое мнение имеет право на существование, любые ценности столь же хороши, как и любые другие. Педагог теряет право не только настаивать на своем мнении, но даже на то, чтобы считать его более правильным.

# Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «Литрес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на Литрес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.