

Значение иррационального аспекта при формировании отношений в системе «учитель – ученик – учитель»*

Т.Э. Мариносян

Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия

DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-58-76

Оригинальная исследовательская статья

Аннотация

Статья посвящена значению иррационального в вопросах воспитания, а также роли учителя как источника психологического воздействия на формирование личности ребенка. В настоящее время программа педагогического образования в высших учебных заведениях должным образом не знакомит студентов с аспектами взаимовлияния бессознательных сфер при взаимодействии между людьми, в первую очередь в системе «воспитатель – воспитуемый». Вместе с тем в научной и методической педагогической литературе практически отсутствуют специальные работы по этой проблематике. Психологические теории и методики воспитания, призванные формировать и развивать личность, могут просто уничтожить в ребенке то, что, возможно, привело бы к его самостоятельности и самоутверждению. Ведь за так называемый «индивидуализм» можно расплатиться очень высокой ценой – человеческой судьбой. Теориями часто прикрываются некомпетентные в педагогических вопросах учителя, ведь куда проще сослаться на известные имена ученых и их теории. Теории ни в коем случае не должны стать догмами, исключаящими новые концепции и методы в воспитании. Они могут служить лишь в качестве основы учебно-воспитательного процесса. Теория образования обязана подвергнуть ревизии содержание и форму организации образовательного процесса в соответствии с пониманием и чувством ритма Нового мира, с учетом интеграции образовательных концепций, обеспечивающих баланс рационального и иррационального в познавательной деятельности учащегося, необходимый для полноценного и всестороннего развития личности ребенка, формирования его самости. Автор настоящей статьи полагает, что в условиях масштабной симулякризиса, виртуализации, цифровизации образовательного пространства, необходимо существенно усилить эмоциональную составляющую в образовательном процессе, во избежание окончательной элиминации ауры (В. Беньямин)

* Статья подготовлена в рамках поддержанного Российским фондом фундаментальных исследований (РФФИ) научно-исследовательского проекта «Дидактические условия усвоения учащимися некогнитивных видов опыта» (№ 17-06-00669-ОГ).

классного поля из сферы человеческих отношений в системе «учитель – ученик – учитель».

Ключевые слова: миф, бессознательное, иррациональное, неявное знание, педагогика, воспитание, школа, функциональная грамотность, эмоциональный интеллект.

Мариносян Тигран Эмильевич – кандидат философских наук, ученый секретарь Института стратегии развития образования Российской академии образования, доцент Кафедры ЮНЕСКО по глобальному образованию, член редакционной коллегии журнала «Отечественная и зарубежная педагогика».

moscowline@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0003-4565-5994>

Для цитирования: *Мариносян Т.Э.* (2019) Значение иррационального аспекта при формировании отношений в системе «учитель – ученик – учитель» // *Философские науки.* 2019. Т. 62. № 2. С. 58–76. DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-58-76

The Significance of Irrational Aspect for the Formation of Relations in the “Teacher – Student – Teacher” System*

T.E. Marinosyan

Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russia

DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-58-76

Original research paper

Abstract

The article is devoted to the significance of the irrational in education processes and to the role of teacher as an actor of psychological influence on the formation of child’s personality. Unfortunately, teacher education programs at universities do not properly introduce to the students all the aspects (including unconscious ones) of the interaction between people, in particular in the “teacher – student” system. At the same time, in the pedagogical literature there are no special works related to this issue. Psychological theories and methods of education, which are designed to form and develop a personality, can simply destroy the necessary qualities in a child that lead to his independence and self-affirmation. Teachers who are incompetent in pedagogical issues often defend themselves by appealing to the well-known names of scientists and their theories. The theories should

* The research is conducted in the frame of supported by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR) project “The didactic conditions of students’ adoption of non-cognitive types of experience” (no. 17-06-00669-ОГ).

not become a dogma and a main path in education. They should serve as an auxiliary instrument. The theory of education is obliged to revise the content and form of the organization of educational process in accordance with the understanding and sense of the rhythm of the New World, taking into account the integration of educational concepts that provide a balance of the rational and irrational in the cognitive activity of a student. This balance is necessary for the full and comprehensive development of child's personality, for the formation of his/her identity. The author of the article believes that under the conditions of large-scale simulacration, virtualization, digitalization of the educational space, it is necessary to strengthen the emotional component of the educational process to avoid the final elimination of the aura (W. Benjamin) of the class area from the sphere of human relations in the "teacher – student – teacher" system.

Keywords: myth, unconscious, irrational, implicit knowledge, pedagogy, education, school, functional literacy, emotional intelligence.

Tigran Marinosyan – Ph.D. in Philosophy, Academic Secretary of the Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education, Associate Professor of the UNESCO Chair on Global Education, Member of the Editorial Board of the Journal *Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika*.

moscowline@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0003-4565-5994>

For citation: Marinosyan T.E. (2019) The Significance of Irrational Aspect for the Formation of Relations in the "Teacher – Student – Teacher" System. *Russian Journal of Philosophical Sciences = Filosofskie nauki*. Vol. 62, no. 2, pp. 58–76. DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-58-76

Я не верю в бесконечную силу разума, рационального начала. В рациональное я верю постольку, поскольку оно способно подвести меня к иррациональному. Когда рациональное вас покидает, на какое-то время вы оказываетесь во власти паники. Но именно здесь вас ожидают откровения. В этой пограничной полосе, на стыке рационального и иррационального.

Иосиф Бродский

Введение

Классно-урочная система обучения и воспитания формировалась в эпоху господства механистической картины мира,

сциентистской интерпретации научной рациональности, классической рациональности с доминантой естественнонаучного познания. Сегодня пришло осмысление ограниченности классического рационализма, понимание сложности процесса рационализации. Практически во всех естественных и гуманитарных науках, в самых различных сферах человеческой деятельности используются теории представителей критической философии, а также методы изучения нелинейного взаимодействия сложных саморазвивающихся диссипативных систем в контексте неклассического и постнеклассического типов рациональности.

Перемены, происходящие в периоды Реформации, Просвещения, индустриальной революции, нанесли определенный ущерб духовной жизни человека, ее полноценности и гармоничности. Образовавшийся в результате непомерного возвеличивания статуса разума человека разрыв между сознанием и бессознательным привел к обнищанию человеческого духа. Миф – духовный мир человека, который тысячелетиями был для человека живой реальностью и благодаря которому его жизнь получала свое выражение, оправдание и свой целеполагающий смысл, оказался объектом критики Разума. Миф стал рассматриваться как фантастическое отражение действительности в первобытном сознании, воплощенное в фольклоре и устном предании. Характерным для идеологии данного периода оказалось утверждение, что первобытные люди пытались через мифические образы обобщить и объяснить различные явления природы и общества. Понятие мифа использовалось для обозначения различного рода иллюзорных представлений, оказывающих влияние на сознание людей. Такое представление о мифе находит поддержку и у современных исследователей этой проблематики.

Вместе с тем многие ученые строили свои теории о мифе, основываясь на постулате безусловной реальности мифа. А.Ф. Лосев определил мифологию следующим образом: «Логос мифа, или осознание мифической действительности, есть мифология. Как бы ни относиться к мифологии, всякая критика ее есть всегда только проповедь иной, новой мифологии. Миф есть конкретнейшее, реальнейшее явление сущего, без всяких вычетов и оговорок, – когда оно предстает как живая действительность» [Лосев 1993, 771]. О важности и значимости мифа в жизни человека говорят следую-

щие слова этого философа и мифолога: «Миф не есть выдумка или фикция, не есть фантастический вымысел, но – логически, т.е. прежде всего диалектически, необходимая категория сознания и бытия вообще» [Лосев 1994, 71].

Фантазии как продукт мифотворческой деятельности человеческой психики перестают восприниматься современным человеком в качестве важнейшего источника внутренней энергии. И мы, взрослые, родители и учителя, часто лишаем детей такой духовной подпитки, высмеивая эти «вымыслы», а то и вовсе запрещая думать о «несуразном», заподозрив их в психической неустойчивости. Парадокс заключается в том, что многие из нас, вероятно, сами страдали в детстве от такой духовной узурпации со стороны взрослых. Мы упускаем из виду колоссальный пласт человеческой психики, способный быть как плодородной почвой для процветания разума, так и тяжелым грузом, парализующим жизнедеятельность индивидуума. Пусть дети создадут себе миры, странствуют в них. Эти миры могут оказаться намного чище нашей действительности. Уничтожая эти миры или препятствуя их созданию, мы можем косвенно способствовать уходу детей в заменяющие реальность сферы иным путем – с помощью наркотиков. Не замечать, не чувствовать внутренний мир ребенка – значит не быть педагогом!

Междисциплинарный подход – новое качество воспитания и образования

С революционным открытием психоанализа как научного направления резко изменились представления о человеке, начали пересматриваться ценности тысячелетних традиций. В истории человечества до переломного момента неопровержимого доказательства существования бессознательной компоненты психики человека переоценка действительности происходила дважды – с момента создания Коперником гелиоцентрической системы мира и после провозглашения теории эволюции Дарвина. Печувствовать себя в центре Вселенной и смириться со своим небожественным происхождением человеку было весьма тяжело, но намного тяжелее оказалось понять и принять тот факт, что его собственные мысли и поступки порой продиктованы бессознательным миром. Иррациональное поведение становится важным предметом в изучении человека в философии, социологии, культурологии, психологии и других сферах гуманитарного знания, невзирая на

сложность установления демаркационной линии между рациональным и иррациональным как в психике индивидуума, так и в социуме. Порой попытки установить подобную демаркационную линию попросту бессмысленны – считают радикально настроенные мыслители, такие как, например, Ж. Делез, по мнению которого «бесполезно пытаться различать, что в обществе рационально, а что иррационально» [Делез, Гваттари 2007, 544].

Несмотря на некоторые положительные изменения в социальной сфере и невиданный прогресс науки и техники, человек не ощущает уверенности в своей судьбе. Многообещающие установки эпохи Ренессанса не привели человечество к заветным целям. Искусственно сконструированный образ человека как разумного и доброго существа, созданный рационализмом Просвещения, лишь усилил в человеке иррациональные и примитивные душевные импульсы. Характерный для этого времени упор на индивидуализм и рационализм привел к активизации архетипов коллективного бессознательного, способных компенсировать образовавшийся дисбаланс в душе человека. Насилие со стороны разума в качестве ответной реакции привело к появлению соответствующих бессознательных сил, направленных против него же. Примером тому могут послужить результаты Индустриальной революции, осуществившей на практике рациональные научные теории эпохи Просвещения.

Очевидно, что педагогическая наука также претерпела существенные изменения под влиянием Рационализма, а тенденция обесценивания значения иррациональных факторов в развитии личности человека, бесспорно, коснулась и ее.

Хотя «в последние годы возрос интерес к роли “эмоционального интеллекта” как в академической успеваемости учащихся, так и в их эмоциональной адаптации в школе» [Humphreya et al. 2007, 235], рационалистическая точка зрения многих представителей педагогического сообщества и ученых продолжает занимать «крайнюю позицию, согласно которой познание и эмоция – это два несопоставимых и диаметрально противоположных понятия. Такая позиция в сочетании с “рационалистической верой” в то, что эмоции будут каким-то образом приводить к иррациональным решениям, поставила эмоцию в более низкое положение по сравнению с познанием в профессиональной и образовательной областях» [Humphreya et al. 2007, 236–237].

Но если мы понимаем, что «невзирая на существование множества определений эмоциональной грамотности, они все фокусируются на взаимосвязи эмоционального опыта с социальной средой и взаимодействии с другими» [Oksuz 2016, 34], то становится очевидной необходимость социально-философского осмысления проблемы взаимоотношений в системе «ученик – учитель – ученик» с учетом единства рациональных и иррациональных компонентов.

Сегодня «эмоциональная грамотность» является важной частью функциональной грамотности, которую можно определить в качестве уровня знаний, умений и навыков, обеспечивающих нормальное функционирование личности в системе социальных отношений. Естественно, что понятие «функциональная грамотность» в современном мире обретает новое значение и требует нового понимания. Оно широко используется с 1960-х гг., когда Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) начала заниматься проблемой нехватки навыков грамотности среди значительного процента детей, не посещающих школу, и взрослого населения. Со временем «характеристика обсуждаемого понятия постепенно расширялась и углублялась: функциональная грамотность перестала рассматриваться как явление, в первую очередь связанное с ликбезом. Об этом, в частности, свидетельствуют международные документы, касающиеся народного образования» [Виноградова 2017, 6].

Автор настоящей статьи полагает, что в условиях масштабной симулякризации, виртуализации, цифровизации образовательного пространства необходимо существенно усилить эмоциональную составляющую образовательного процесса во избежание окончательной элиминации ауры (В. Беньямин) классного поля из сферы человеческих отношений в системе «учитель – ученик – учитель».

Вот уже более полувека в результате научно-технической революции, приведшей к трансформации индустриального общества в постиндустриальное, системы образования развитых стран ориентируются в своей основе на классическую модель научности естествознания с присущими для нее субъект-объектными (учитель – ученик) отношениями. Что же касается содержательной стороны образования, то следует отметить присутствие примата рафинированного естественнонаучного знания над гуманитарным, хотя «жесткая граница между естествознанием и социально-гуманитарными науками сегодня стирается» [Степин 2017, 27].

Сейчас остается только констатировать, что «границы классно-урочной системы обучения как физически, так и психологически давно преодолены самим учащимся. Пока еще ученик, студент географически находятся в школьном, университетском здании, имеют свои топологические координаты, общаются с глазу на глаз с преподавателями. Прогнозировать, где будет находиться учащийся в будущем, невозможно и бесполезно, но очевидно, что он будет иметь траекторию движения блуждающего субъекта» [Мариносян 2018, 12–13]. Может ли этот субъект, в реальности блуждающий в онлайн-образовательном пространстве, овладеть некогнитивными навыками, в частности, эмоциональными и коммуникативными качествами, определяющими его жизненный успех не в меньшей степени, чем академическая успеваемость? Вопрос, над которым сегодня размышляют, работают психологи, разработчики информационных систем, специалисты в области мультимедийных технологий, пытаюсь создать необходимую эмоциональную атмосферу, максимально приближенную к реально классно-аудиторным. Развитие у учащихся некогнитивных навыков является не только проблемой онлайн-образования: «Некоторые онлайн-курсы, вероятно, лучше, чем худшие классы колледжей в этом отношении, но многие из них являются просто технологически сложной версией большого лекционного курса. Большие аудитории могут быть таким же барьером для социального и эмоционального обучения, как и онлайн-классы. Поэтому мой аргумент должен рассматриваться как призыв к студентам уделять больше времени личным встречам с различными группами сверстников и профессоров» [Morton 2016, 106].

Значение иррационального в вопросах воспитания субъекта образовательного процесса

Очевидно, что «сегодня педагогика автономно, посредством собственных теорий и научного инструментария не в состоянии определить, кого учить, так как учащийся из субъекта превращается в субъект+, виртуально мигрирующий в кибер-образовательном пространстве посредством всевозможных гаджетов, формирующих протезный остов современного обучающегося – школьника, студента» [Мариносян 2018, 15]. Такой субъект+ способен самообразовываться, непосредственно контактируя с саморазвивающейся рефлексивно-активной средой, представляющей собой «мета-субъект, который обладает инвариантны-

ми свойствами для различных типов субъектов: целеустремленность (активность), рефлексивность, коммуникативность, социальность, способность к развитию» [Лепский 2018, 16]. Такая среда, как считает В.Е. Лепский, «принципиально отличается от сетей. Это взаимодействие активных элементов, которые могут образовываться на основе естественного интеллекта (личности, группы и т.д.), искусственного интеллекта (агентов) и интеграции естественного и искусственного интеллекта» [Лепский 2018, 16], что является характерным для кибернетики третьего порядка, соответствующей постнеклассическому типу научной рациональности.

К.Г. Юнг, считавший одной из важных проблем «современного человека» обеднение эмоциональной сферы в субъект-объектных отношениях и инфляцию духовных ценностей в эпистемологии XX в., в своем последнем произведении «Человек и его символы», вышедшем в свет еще в 1961 г. отмечает: «Сегодня, к примеру, мы говорим о “материи”, мы описываем ее физические свойства. Мы проводим лабораторные эксперименты, чтобы продемонстрировать некоторые из этих свойств. Но слово “материя” остается сухим, внечеловеческим, чисто интеллектуальным понятием без какого-либо психического содержания. Насколько разительно отличается прежний образ материи – Великой Матери, – который мог вместить в себя и выразить глубокий эмоциональный смысл Матери-Земли. То же самое и с духом, который теперь отождествляется с интеллектом и перестает быть Отцом всего. Он генерировал до ограниченных эго-намерений человека, а колоссальная эмоциональная энергия, выраженная в образе “нашего Отца”, ушла в песок интеллектуальной пустыни» [Юнг 1996, 107].

Метаморфозы души ребенка нередко остаются незамеченными даже самыми близкими людьми – родителями – из-за недооценки нерациональных, с точки зрения взрослых, представлений и поступков воспитуемого, его фантазий и значимости детского сказочного мира. Сколько сломанных судеб из-за снисходительного отношения к порой единственно доступному для ребенка пристанищу – его душе! Школы, разумеется, призваны в первую очередь обогащать человека знаниями. Но будут эти знания направлены на создание, например, атомной бомбы, атомной электростанции или на запрет использования атомной энергии зависит от сформировавшейся души личности.

Не менее важное значение имеет в воспитании школьников неявное знание наряду с явным, которое «структурировано и формализовано. Оно может быть выражено естественными языковыми средствами, может существовать в виде текстов, описываться аналитическими выражениями, передаваться средствами специального информационного языка» [Цветков 2014, 200]. Автор оригинальной концепции личностного знания М. Полани считал, что существует два типа знания: центральное, явное, эксплицируемое и периферическое, неявное, скрытое, имплицитное. По поводу значения неявного знания в привязке к обучению искусству он пишет: «Искусство, процедуры которого остаются скрытыми, нельзя передать помощью предписаний, ибо таковых не существует. Оно может передаваться только посредством личного примера, от учителя ученику» [Полани 1985, 86].

По мнению Ю.С. Тюнникова и М.А. Мазниченко, «если научные знания, как правило, рациональны, основаны на разуме и логике, то в структуре ненаучных знаний могут преобладать как рациональные, логически обоснованные, так и иррациональные, неосознаваемые компоненты, средством рационализации которых выступают педагогические действия. Думается, что теоретикам никогда не удастся убедить педагогов-практиков руководствоваться только теоретическими положениями. И даже если бы удалось, вряд ли бы это способствовало повышению эффективности педагогической деятельности. Ведь воспитание – это не только методика и технология, но прежде всего жизнь, живое общение воспитателя и воспитанников. Если строить его только на научной основе, то оно может потерять свою естественность, духовность, личностность (субъективность), а значит и силу воздействия на ученика. Взаимодействие педагога-мастера с воспитанниками – это прежде всего личностное взаимодействие, основанное на эмоциональном, духовном контакте, и наибольшей силы такое взаимодействие достигает в редкие “педагогические Моменты Истины” (Ш.А. Амонашвили)» [Тюнников, Мазниченко 2016, 160–161].

Психологические теории, методики воспитания, призванные формировать и развивать личность, могут просто уничтожить в ребенке то, что, возможно, привело бы к его самостоятельности и самоутверждению. Ведь за так называемый «индивидуализм» можно расплатиться очень высокой ценой – человеческой судьбой. Теориями часто прикрываются некомпетентные в педагогических вопросах учителя, ведь куда проще сослаться на известные имена

ученых и их теории. Теории ни в коем случае не должны стать догмами, исключаящими новые концепции и методы в воспитании. Они должны служить лишь в качестве основы учебно-воспитательного процесса.

Учитель является психоэнергетическим источником в классе, образно говоря, постоянно продуцирующим сигналы. Приемники детских душ еще не выработали защитный механизм, способный погасить или отразить ненужный сигнал. На детей действительнее влияют не сознательные нравоучительные речи и разумно рассчитанные поступки взрослых, а их бессознательный фон. Душевный мир ребенка легко сопрягается с психологическими установками взрослых, в особенности родителей. Тем самым надо полагать, что значительная часть патологий нервной системы в детском возрасте базируется на нарушениях душевной сферы представителей старшего поколения, в первую очередь родителей. Поэтому связывать детские неврозы или более серьезные патологии только со школой было бы недопустимой ошибкой, однако содействие учебных заведений в выявлении и нейтрализации их, полагаю, вполне возможно при соответствующей степени образованности учителей. Такая образованность может оказаться полезной и самому учителю в случае неудовлетворенности своей специальностью или своей участью вообще в результате неправильного выбора профессиональной деятельности. В отличие от детей, воспитатель обязан находиться в процессе непрерывного самовоспитания и не в последнюю очередь разобраться в собственном бессознательном. Ведь психика человека – это не только сознание, но и бессознательный мир. К сожалению, программа педагогического образования в вузах не знакомит студентов должным образом с аспектами взаимовлияния бессознательных сфер при взаимодействии между людьми, в частности в системе «воспитатель – воспитуемый». Хочется верить, что такое упущение нетрудно восполнить самообразованием уже практикующих учителей, ведь «очень важно, чтобы учителя оценивали себя в процессе обучения и не воспринимали себя как работающие в структурированной организации, где они просто функционеры» [Chohan 2010, 16].

Даже видимая жизнь взрослых, соответствующая общепринятым моральным ценностям, признанным нормам и правилам, не может служить для ребенка истиной, так как дети легко могут обнаружить за этой искусственной ширмой подлинную жизнь

«ревнителей морали». Психологический барометр детской души очень быстро выявит наигранную «порядочность» взрослого. Прямую действительности невозможно прятать за кривой лжи. Подпольный разврат «порядочных» людей Викторианской эпохи, обладавших внешним лоском воспитанности, искалечил не только свое поколение. Как себя невозможно обмануть, так и детей. При непосредственном влиянии окружающей среды на психику ребенка необходимо учитывать и принять действенную силу психических факторов, связанных с иррациональными ценностями его души, не поддающимися рациональному анализу. Душа – это не примитивный механизм, четко и однозначно реагирующий определенным образом на внешние раздражители. Она постоянно подвержена иррациональным превращениям. Ссылаясь на статью Шихо Мэйн «“Другая половина” образования: бессознательное воспитание детей», И. Семенки пишет, что автор «противопоставляет цель “другой половины” образования – процесса косвенного бессознательного образования – формальной учебной программе и процессу непосредственного образования». Вместе с тем И. Семенки отмечает, что Шихо Мэйн в статье «обращается к детской психике, описывая ее с позиции “мистического соучастия” (1), согласно квалификации К.Г. Юнга» [Semetsky 2012, 4].

На одном примере хотелось бы обратить внимание на важность бессознательного восприятия ребенком окружающего мира. Так как большинство учителей женщины, нельзя забывать о магическом авторитете всего женского. Этот авторитет может сыграть в жизни ребенка как защищающую и оберегающую положительную, так и травмирующую психику, опустошающую душу отрицательную роль. Останутся ли творческие фантазии ребенка на инфантильном уровне развития психики, что, вероятно, может привести к возникновению неврозов, или этим фантазиям будет послан созидательный импульс, способствующий становлению самостоятельной личности, во многом зависит от женского авторитета. Полагаю, не обязательно быть психологом, чтобы, представив часто встречающуюся семейную картину трепетно лелеющей ребенка, тотально контролирующей его действия, беспокоящейся по каждому поводу матери, узреть вероятность проявления патологии нервной системы у ребенка. В таких случаях авторитет учителя может компенсировать влияние матери или же, наоборот, усилить представление ребенка о негативном образе женской природы.

Нередки случаи, когда дети повсеместно ищут защиту от своих родителей, даже если они идеально подходят под категорию интеллигентных, нравственно богатых и устойчивых людей. У школы и, соответственно, у учителей есть шанс предоставить им эту защиту, ведь дети вверены их попечению. Школа может помочь ребенку войти в настоящий взрослый мир и безболезненно оторваться от родительской среды, чтобы он не оставался инфантильным, становился самостоятельной личностью. К.Г. Юнг отмечает: «В качестве практической проблемы коллективное бессознательное детей в расчет не идет, так как у них приспособление к окружению играет главную роль. Но узы, связывающие их с исходной бессознательностью, все же должны быть расторгнуты, поскольку их дальнейшее существование могло бы стать препятствием для развития сознания, а в этом дети нуждаются прежде всего» [Юнг 1995а, 134]. Также известно, что «одним из феноменов, которые, по-видимому, являются общим фактором в динамике взаимоотношений – образовательного характера или иного – является перенос – бессознательное смещение мыслей, чувств и поведения из предыдущего значимого отношения на текущие отношения» [Robertson 1999, 152].

Надо признаться, воспитательная система в школах дает сбой. Так уж сложилось. Переоценили свою «ученость» или недооценили детскую психику. Нужно хотя бы не навредить детям и взяться за свое собственное воспитание. Почему-то мы уверены, что учитель, педагог есть сформировавшаяся личность и имеет полное право воспитывать детей. К сожалению, в реальности в первую очередь новоиспеченные педагоги в большинстве случаев сами нуждаются в воспитании. К тому же, маловероятно, что в молодом возрасте они являются сложившимися личностями и в состоянии внести свой вклад в становление личностей младшего поколения.

Достаточно распространенная проблема взрослых – попытка не допустить повторения ошибок, происходящих в процессе собственного воспитания, приводящая к новой ошибке – передозировке альтернативного, порой противоположного метода воспитания. Во взрослых на протяжении всей жизни остается ребенок, и это осознанное или бессознательное желание исправить свои упущения, разрешить внутренние психологические конфликты, связанные с детством, может привести к деформированию психики ребенка, за воспитание которого они взялись,

т.к. полем для селекции личных «культур» служит гибкая, легко проницаемая душа ребенка, а не собственная. Развитие личности возможно из-за мотивирующего принуждения со стороны судьбы по необходимости и при сознательном моральном выборе своего жизненного пути, но оно никак не подчиняется ни благонамеренным пожеланиям взрослых, ни их приказу. И усердные попытки родителей и педагогов создать личность по своим представлениям могут погубить настоящую личность. Личность – это не человек, действующий в соответствии с установленными унифицированными правилами поведения и согласно нравственным нормам общественного порядка, а индивидуум, цель и потребность которого состоят в том, чтобы дать выявиться целостности своего существа.

Только единицы учителей способны признаться даже самим себе в том, что сами нуждаются в воспитании, что в них все еще сохранился инфантилизм, препятствующий развитию личности. Самообман, а также общепринятое ложное представление о том, что педагог, бесспорно, является личностью и авторитетом для детей, говорят только о нашей нечестности. А ведь как необходимы в воспитании ребенка честность взрослого, его смелость признаться в собственных изъянах! В этой связи П. Фейерабенд писал: «Благороднейшие человеческие дарования, дружеские чувства, искренность, потребность в общении, стремление делать добро другому подвергаются извращению и искажению со стороны учителей, сохранивших едва ли крупицу таланта, избретательности, обаяния своих учеников. Они отчасти осознают свою неполноценность и мстят за нее. Единственной целью их жизни становится низведение своих учеников до того уровня тупости и убожества, на котором они находятся сами. Даже хорошие и умные учителя не могут защитить своих учеников от того отупляющего материала, который они вынуждены преподавать. Они лишь пытаются сделать его усвоение более легким, делая, тем самым, свободу менее привлекательной. Каков же результат такого обучения? Мы каждый день видим это в университетах: несчастные существа, занятые тщетными поисками источника своих страданий и всю жизнь посвящающие попыткам “найти себя”. Что они могут найти в процессе обучения, когда отсутствие перспективы выдается за “ответственность мышления”, когда неграмотность отождествляется с “профессиональной компетентностью”, а тупоумие – с ученостью? Вот так начальное образование

рука об руку с высшим образованием создают индивидов, которые чрезвычайно ограничены, лишены перспектив и способны лишь налагать усвоенные ограничения на других под именем знания» [Фейерабенд 2010, 275].

Но можно ли исключить вероятность проецирования учителями своих собственных проблем, недостатков и склонностей на детей? Застраховано ли общество от того, что выбор профессии учителя не был продиктован его скрытым мотивом властвования над людьми? Уверены ли родители, что психоэмоциональное поле школы не индуцирует в душах их чад негативные вихри? Так, нельзя исключить использование учителем манипулятивных техник в процессе межличностного взаимодействия с учеником, на что обращает внимание, например, К.А. Вербицкая: «...проведенные исследования на предмет наличия манипулятивности личности (“макиавеллизма” личности) у студентов педагогических специальностей указывают на наличие высокого уровня данного качества личности. Этот факт дает основание предполагать, что эти студенты будут применять манипуляции в общении со своими учениками и тем самым наносить им вред. Возникает вопрос: а как осуществить профилактику и если не предотвратить полностью (что не представляется возможным), то хотя бы минимизировать риски для учащихся? Как снизить уровень макиавеллизма личности будущего педагога в условиях обучения в вузе или сузе?» [Вербицкая 2016, 511].

Заключение

По мере возможности определить и в дальнейшем учитывать некий «коэффициент преломления» луча, исходящего из души ребенка, для понимания его внутреннего мира, еще не искаженного установками взрослых, – очень трудная задача, но, надо полагать, одна из основных, стоящих перед педагогикой. Мысли, поведение ребенка, очевидно, имеют свою личную мотивацию. Для ее оценки взрослый использует собственную интеллектуальную систему, образно говоря, призму, пройдя через которую, свет мира преломляется. Ведь мудрость, талант педагога-учителя, родителя заключается в том, чтобы правильно канализировать творческую энергию детей, а не образовывать ее застой путем запретов, тем самым создавая источник нервных, психических нарушений. Воспитанием и образованием детей в школе поддерживается процесс становления ребенка, формирования психики.

Согласно К.Г. Юнгу, задача учителя «не просто схематически вколлотить в умы детей известный объем учебного материала, но он должен также влиять на детей и своей личностью. Эта последняя его функция по крайней мере столь же важна, как и собственно учебная деятельность, если в некоторых случаях даже не важнее ее» [Юнг 1995а, 59].

Ответственность за психическое здоровье детей во многом лежит на учителях. Незначительный след, оставленный в душе ребенка, может стать глубокой колеей на его жизненном пути.

Теория образования обязана подвергнуть ревизии содержание и форму организации образовательного процесса в соответствии с пониманием и чувством ритма Нового мира, с учетом интеграции образовательных концепций, обеспечивающих баланс рационального и иррационального в познавательной деятельности учащегося, необходимый для полноценного и всестороннего развития личности ребенка и формирования его самости.

ПРИМЕЧАНИЯ

(1) Термин «мистическое соучастие» (*participation mystique*) введен Леви-Брюлем. Под ним понимают особого рода связанность с объектом. Она состоит в том, что субъект не в состоянии ясно отличить себя от объекта, что можно назвать частичным тождеством. Это тождество основано на априорном единстве объекта и субъекта [Юнг 1995б, 537].

ЦИТИРУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Бродский 2008 – *Бродский И.* Книга интервью. – М.: Захаров, 2008.
- Вербицкая 2016 – *Вербицкая К.А.* Рефлексивные методики воспитания будущих педагогов в профилактике манипулятивной деятельности // Бюллетень науки и практики. Научный журнал. 2016. № 5. С. 510–513.
- Виноградова 2017 – *Виноградова Н.Ф.* Функциональная грамотность младшего школьника: к постановке проблемы // Начальное образование. 2017. № 3. С. 3–8.
- Делез, Гваттари 2007 – *Делез Ж., Гваттари Ф.* Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения. – Екатеринбург: У-Фактория, 2007.
- Лепский 2018 – *Лепский В.Е.* Философско-методологические основания становления кибернетики третьего порядка // Философские науки. 2018. № 10. С. 7–36.
- Лосев 1993 – *Лосев А.Ф.* Бытие, имя, космос. – М.: Мысль, 1993.
- Лосев 1994 – *Лосев А.Ф.* Миф, число, сущность. – М.: Мысль, 1994.
- Мариносян 2018 – *Мариносян Т.Э.* Субъект-объект образовательного процесса в реалиях современности, или IP Aliases → ∞ // Философские науки. 2018. № 6. С. 7–30.

Полани 1985 – *Полани М.* Личностное знание. На пути к посткритической философии. – М.: Прогресс, 1985.

Степин 2017 – *Степин В.С.* Типология научной рациональности и синергетика // *Філософія освіти. Philosophy of Education.* 2017. № 1 (20). С. 6–29.

Тюнников, Мазниченко 2016 – *Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А.* К вопросу о соотношении рационального и иррационального в структуре педагогической мифологии субъектов гуманитарной систем // *Исследования гуманитарных систем.* Вып. 4. Аксиоматическая теория образования: перспективы построения / научн. ред. и сост. А.А. Остапенко. – М.: НИИ школьных технологий, 2016. С. 159–176.

Фейерабенд 2010 – *Фейерабенд П.* Наука в свободном обществе. – М.: АСТ, 2010.

Цветков 2014 – *Цветков В.Я.* Неявное знание и его разновидности // *Вестник Мордовского университета.* 2014. № 3. С. 199–205.

Юнг 1995а – *Юнг К.Г.* Конфликты детской души. – М.: Канон, 1995.

Юнг 1995б – *Юнг К.Г.* Психологические типы. – СПб.: Ювента; М.: Прогресс-Универс, 1995.

Юнг 1996 – *Юнг К.Г.* Человек и его символы. – СПб.: Б.С.К., 1996.

Chohan 2010 – *Chohan S.K.* Whispering Selves and Reflective Transformations in the Internal Dialogue of Teachers and Students // *Journal of Invitational Theory and Practice.* 2010. Vol. 16. P. 10–29.

Humphreya et al. 2007 – *Humphreya N., Curranb A., Morrisc E., Farrella P., Woods K.* Emotional Intelligence and Education: A Critical Review // *Educational Psychology.* 2007. Vol. 27. No. 2. P. 235–254.

Morton 2016 – *Morton J.M.* Unequal Classrooms: Online Higher Education and Non-Cognitive Skills // *Philosophical Inquiry in Education.* 2016. Vol. 23. No. 2. P. 97–113.

Oksuz 2016 – *Oksuz Y.* Evaluation of Emotional Literacy Activities: A Phenomenological Study // *Journal of Education and Practice.* 2016. Vol. 7. No. 36. P. 34–39.

Robertson 1999 – *Robertson D.L.* Unconscious Displacements in College Teacher and Student Relationships: Conceptualizing, Identifying, and Managing Transference // *Innovative Higher Education.* 1999. Vol. 23. No. 3. P. 151–169.

Semetsky 2012 – *Semetsky I.* Introduction: Jung and Inclusive Education // *Educational Philosophy and Theory.* 2012. Vol. 44. No. 1. P. 1–5.

REFERENCES

- Brodsky I. (2008) *Book of Interviews.* Moscow: Zakharov (in Russian).
Chohan S.K. (2010) Whispering Selves and Reflective Transformations in the Internal Dialogue of Teachers and Students. *Journal of Invitational Theory and Practice.* Vol. 16, pp. 10–29.

Deleuze J. & Guattari F. (1972) *Capitalisme et schizophrénie. L'anti-Œdipe* (Russian translation: Ekaterinburg: U-Factoring, 2007).

Feyerabend P. (1978) *Science in a Free Society* (Russian translation: Moscow: AST, 2010).

Humphreya N., Curranb A., Morrisc E., Farrella P., & Woods K. (2007) Emotional Intelligence and Education: A Critical Review. *Educational Psychology*. Vol. 27, no. 2, pp. 235–254.

Jung C.G. (1921) *Psychologische Typen* (Russian translation: Saint Petersburg: Yuventa; Moscow: Progress-Universe, 1995).

Jung C.G. (1964) *Man and His Symbols* (Russian translation: Saint Petersburg: B.S.K., 1996).

Jung C.G. (1995) *Conflicts of Child's Soul*. Moscow: Kanon (Russian translation).

Lepskiy V.E. (2018) Philosophical-Methodological Basis for the Formation of Third-Order Cybernetics. *Russian Journal of Philosophical Sciences = Filosofskie nauki*. 2018. No. 10, pp. 7–36.

Losev A.F. (1993) *The Being, the Name, the Space*. Moscow: Mysl', 1993 (in Russian).

Losev A.F. (1994) *The Myth, the Number, the Essence*. Moscow: Mysl', 1994 (in Russian).

Marinosyan T.E. (2018) Subject-Object of the Educational Process in the Realities of Contemporaneity, or IP Aliases IP Aliases $\rightarrow \infty$. *Russian Journal of Philosophical Sciences = Filosofskie nauki*. 2018. No. 6, pp. 7–30.

Morton J.M. (2016) Unequal Classrooms: Online Higher Education and Non-Cognitive Skills. *Philosophical Inquiry in Education*. Vol. 23, no. 2, pp. 97–113.

Oksuz Y. (2016) Evaluation of Emotional Literacy Activities: A Phenomenological Study. *Journal of Education and Practice*. Vol. 7, no. 36, pp. 34–39.

Polani M. (1958) *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy* (Russian translation: Moscow: Progress, 1985).

Robertson D.L. (1999) Unconscious Displacements in College Teacher and Student Relationships: Conceptualizing, Identifying, and Managing Transference. *Innovative Higher Education*. Vol. 23, no. 3, pp. 151–169.

Semetsky I. (2012) Introduction: Jung and Inclusive Education. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 44, no. 1, pp. 1–5.

Stepin V.S. (2017) Typology of Scientific Rationality and Synergetic. *Filosofiya osvity. Philosophy of Education*. 2017. No. 1, pp. 6–29 (in Russian).

Tsvetkov V.Y. (2014) Implicit Knowledge and Its Varieties. *Bulletin of Mordovia University*. 2014. No. 3, pp. 199–205 (in Russian).

Tyunnikov Y.S., Maznichenko M.A. (2016) On the Question of the Relationship between the Rational and the Irrational in the Structure of the Pedagogical Myths of the Subjects of the Humanitarian System.

In: Ostapenko A.A. (Ed. & Comp.) *Studies of Humanitarian Systems. Issue 4. The Axiomatic Theory of Education: The Prospects of Building* (pp. 159–176). Moscow: Scientific Research Institute of School Technologies (in Russian).

Verbitskaya K.A. (2016) Reflexive Methods of Educating Future Teachers in the Prevention of Manipulative Activity. *Vestnik nauki i praktiki. Scientific Journal*. 2016. No. 5, pp. 510–513 (in Russian).

Vinogradova N.F. (2017) Functional Literacy of the Younger Student: On the Problem Statement. *Nachalnoe obrazovanie*. 2017. No. 3, pp. 3–8 (in Russian).