

СОЦИАЛЬНО- ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Осенью 2018 года в Москве под эгидой Института управления образованием РАО и НИУ «Высшая школа экономики» состоялся исследовательский семинар, посвященный проблемам социально-эмоционального обучения (СЭО) и нравственного воспитания (руководитель — М.Н. Кожевникова). В семинаре приняли участие московские и петербургские ученые из Института образования ВШЭ, Института управления образованием РАО (СПб, филиал), Института философии РАН, Института психологии РАН, Департамента психологии ВШЭ, сотрудники благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее». Одной из задач семинара было обсуждение опыта внедрения в регулярное образование программ СЭО и итогов XXXIII конференции «Ум и жизнь» (Дхарамсала, Индия, март 2018), на которой был представлен международный опыт развития СЭО. В данной специальной рубрике вниманию читателей предлагаются статьи М.Н. Кожевниковой, А.С. Обухова и Т.Н. Котовой, подготовленные по итогам обсуждений на этом исследовательском семинаре.

© 2019 М.Н. КОЖЕВНИКОВА

ВОСПИТАНИЕ ЧЕЛОВЕКА В НОВОМ ТЫСЯЧЕЛЕТИИ



Кожевникова Маргарита Николаевна — кандидат философских наук, заведующая Научно-исследовательской лабораторией социальной поддержки личности. Институт педагогики. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Российская Федерация, 191186 Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, д. 48/11, Электронная почта: margaritakozh@ya.ru

Аннотация. Статья посвящена современной проблематике воспитания и социализации в связи с введением в образование программ социально-эмоционального обучения (СЭО) за рубежом и в России. СЭО про-

анализировано в историческом контексте, выявлена его связь с гуманистической парадигмой. При проблематизации СЭО обнаруживается, что важнейшие смыслы программ применительно к воспитанию определяются как опора на внутренний опыт, поворот к субъектности (условию «практик себя»), а также как мотивационный переход к эмпатии, любви и нравственности и обеспечиваются применением созерцательных практик, производящих *замедление, остановку, молчание* и создающих условия для развития эмпатии и любви. В философском анализе контекста современного образования выявлены влияния, представляющие риски для воспитательных возможностей СЭО. Осмысляя их, автор рассматривает как симптоматичное вытеснение «воспитания» «научением» и связывает причины последнего с образовательной политикой в мире, испытывающей влияние неолибералистской ментальности, ориентированной на экономический подход в понимании человека.

Ключевые слова: воспитание, социализация, философия образования, эмоциональный интеллект, социально-эмоциональное обучение, нравственное воспитание, неолибералистская образовательная политика.

Ссылка для цитирования: Кожевникова М.Н. Новые направления в образовании и воспитании // Человек. 2019. Т. 30, № 3. С. 80–95.

DOI: 10.31857/S023620070005381-6

М.Н. Кожевникова
Воспитание
человека в новом
тысячелетии

Смыслы «социально-эмоциональных» образовательных программ

К новым социально-эмоциональным направлениям образования, прежде всего, следует отнести программы социально-эмоционального обучения (СЭО) и социально-эмоционально-этического обучения (СЭЭО). Вторые отличаются усиленной декларацией этических элементов как целей, в СЭО же этические составляющие проводятся как достигаемые результаты и как подразумеваемые основания. Например, курс СЭО акцентирует развитие эмоциональной грамотности и начинается со знакомства с эмоциями, а СЭЭО — с выявления потребности людей в счастье и добре других и культивирует альтруистические позиции. Изучение и освоение эмоций здесь — лишь часть программы, причем внимание к эмоциям объединяется с особым вниманием к телесности («отслеживанию ощущений»). В варианте программы СЭЭО университета Эмори, реализуемой в Вудворд Академии, заложено постепенное продвижение учеников посредством изучения, практики навыков и рефлексии в своих журналах от получения знания к критическому постижению и дальше к «воплощению» (телесному уровню, действиям)¹.

¹ Официальный сайт: https://www.woodward.edu/blog/p/~board/beyondthegate/post/teacher-shares-work-of-woodward-students-with-the-dalai-lama?utm_

СОЦИ- АЛЬНО- ЭМОЦИО- НАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Однако помимо этих существуют и другие программы, ориентированные на социально-эмоциональные аспекты. Выделю два направления: нравственно-развивающее («сострадательное образование») и «осознанное образование». Примером первого служат:

- движение «Создание сострадательных культур»², начатое Пэм Кэйтон в 1989 году, культивирующее «педагогику семи шагов», ведущих от «осознанного намерения» до «эмпатии (со-чувствия)» и «сострадания»³;
- «Всеобщее образование»⁴;
- Стэнфордский «Центр исследования и образования сострадания и альтруизма» с программами развития любви и сочувствия («тренингом по воспитанию сострадания»⁵);
- программа Декьи-Ли Олдершо и Элисон Мердок «16 руководящих принципов для жизни»⁶, распространенная в 23 странах на 6 языках.

Примеры второго направления многочисленны — это преимущественно программы на основе традиции осознанности (mindfulness), но также и на основе других традиций («Сеть осознанности в образовании»⁷; «Осознающие школы», возникшие в 2007 году и обучившие к сегодняшнему дню преподавателей из всех 50 штатов США и из более чем 100 стран и оказавшие влияние на 2 млн детей и подростков во всем мире⁸, и др.).

Согласно тому, как определяют авторы программ «Осознающих школ» свой курс обучения, начинающийся в начальной школе, — это 15-минутные занятия, обычно 3 раза в неделю в течение 5-недельного периода, которые помогают «преуспеть в школе и в жизни», увеличивая диапазон внимания (и академическую успеваемость). Они улучшают управление импульсами/побуждениями (и управление классом), увеличивают время, в которое дети способны учиться; снижают стресс детей и учителей (делая их более счастливыми и эффективными); выстраивают здоровое школьное сообщество благодаря общности и эмпатии. По приведенным авторами программ наблюдениям над детьми, «вся штука в осознанности того, что когда ты собираешься сделать что-то плохое, то знаешь это и можешь остановиться» (из записей уче-

² Официальный сайт: <http://tararedwoodschool.org/>

³ Официальный сайт: <https://www.compassionandwisdom.org/blog/2018/5/25/interview-with-pam-cayton>

⁴ Официальный сайт: <https://compassmag.3ds.com/es/2/Educacion/EDUCACION-UNIVERSAL>

⁵ Официальный сайт: <http://ccare.stanford.edu/education/about-compassion-cultivation-training-cct/>

⁶ Официальный сайт: <http://www.16guidelines.org/>

⁷ Официальный сайт: <http://www.mindfulued.org/>

⁸ Официальный сайт: <https://www.mindfulschools.org/>

ника пятого класса)⁹. К примерам этого направления относятся и такие особенные версии, как «Преобразующая осознанность» Декьи-Ли Олдершо¹⁰; «Внутренние дети» Сьюзен Кайзер Гринлэнд¹¹ и др.

Сравнивая программы выделенных направлений, замечаем, что они разделяют основные идеи, цели, принципы, методы. Кратко очерчу их. Идеи — включение в образование сфер эмоций, мотиваций, отношений и ценностей как подлежащих изучению и культивированию («внутренние ценности»). Цели — достижение индивидуального и общественного благополучия. Принципы:

- *опыт* — опора на основания, выявляемые в собственной практике;

- *трансформация* — личностно-трансформирующий характер образовательных программ, нацеленных на разрыв прямой связки «стимул-реакция» реактивной модели поведения;

- *альтруизм* в отношениях к другим, к обществу.

Методы — культивируемое внимание к внутреннему миру человека; развитие внимательности (осознанности) как таковой; развитие эмпатии; включение фантазии; рефлексия; критическое мышление; диалог и дискуссия; этическое исследование.

Если посмотреть на происхождение, основания, парадигму этих направлений в историческом контексте, то обнаружится, что они представляют более широкое холистическое движение в образовании, возникновению которого со времен движения хиппи послужил интерес, пробужденный встречей с духовными традициями Востока, точнее, присутствующими там «практиками-себя». Сами теоретики холистического (целостного) образования заявляют, что его интеллектуальные корни уходят к Руссо, Песталлоцци, Фребелю, Юнгу, Маслоу и Роджерсу [10].

Эти программы реализуют гуманистическую парадигму, оформившуюся во второй половине XX века. Причины обращения к ней коренятся в возникшей необходимости противостоять вне-ценностным позитивистским основаниям сциентистской образовательной идеологии.

Сделаем ряд выводов об особенных смыслах СЭО для человека в образовании. Прежде всего, это противостояние объективированию, разворот к субъектности. Разворот к собственной субъектности приводит к тому, что внутренний опыт человека начинает почитаться за ценность. Поворот к субъектности других ведет к опереживанию, к развитию способностей общения.

М.Н. Кожевникова
Воспитание
человека в новом
тысячелетии

⁹ См.: <https://www.mindfulschools.org/>

¹⁰ Официальный сайт: http://www.lamponthepath.org/about_us

¹¹ Официальный сайт: <https://www.susankaisergreenland.com/inner-kids-model/>

Выделим аспекты, в которых реализуется созерцание. Первый — «замедление». Поскольку ум, «зерцало» из своей орудийной функции и невидимости переводится в самостоятельно значимое, созерцание неминуемо становится замедлением.

В образовании замедление особо осуществляется в практиках «медленного чтения» [15], «медленного преподавания» [12]. В этом смысле надо признать значение созерцания для образования как отстаивания, удержания *процессов* в их неравном сегодняшнем противоборстве с «результативностью» («выходами»), этим принципом образовательной политики.

Второй аспект — *остановка*. Вследствие замедления созерцание может достичь стадии *остановки* и стать поворотом привычного хода мыслительной деятельности, обращаемой созерцающим к предметам (и чувственным, и интеллектуальным). Благодаря этому становится возможным то «снятие наличного бытия» в феноменологическом процессе, которое Гегель трактовал как возвращение в субстанцию того, что в мышлении (точнее, в сознании повседневности) прежде только перешло в представление, став чем-то «известным» [2, с. 24].

В религиозной практике появляется способность смотреть на Бога, а в образовании — способность смотреть на мир. Так созерцание открывает глубины, которые не могут быть исчерпаны [13]. Можно понять, что это, прежде всего, развиваемая способность смотреть на *другое*, терпение к нему как таковому.

Молчание. Остановки и молчание открывают иные возможности, которые лежат в центре созерцательных практик [18, 13, 19]. Неудивительно, что в последние десятилетия возросло внимание к педагогическим возможностям молчания, приведшее к возникновению понятия «педагогика молчания». Оно было введено Росом Оллином вместе с классификацией видов педагогического молчания: «визуально-словесного», «интерактивного» и «мета-молчания» [16, с. 277].

Заявленные выше особые возможности могут быть интерпретированы как разрыв, в котором проявляется способность испытывать удивление. Последнее не только мотивирует нас «уйти от неведения», но и дает раствориться, замещаясь знанием положения вещей. Пассивное, или «глубокое удивление», по Шинкелю, родственно личностной любви — «нерасчетливой отдаче себя без потери себя в этих отношениях». В данном же случае это любовь к миру — «отказ контролировать, манипулировать и эксплуатировать... отказ фокусироваться на полезности» [18].

Роль созерцания как бездеятельности (остановки, молчания) велика с точки зрения качественного роста опыта и мышления. Это не бездеятельность лени (обычной замены трудовой деятельности на деятельность чувственного удовольствия, сон или сноподобное состояние), но остановка обычной активности. В этом

смысле это не вербальное, но ментальное молчание. И разрыв привычного дает возможность начать подлинно новое действие, отойти от автоматизма, возможность «чувствования впервые».

Когда созерцание позволяет путем «замедления» и «возвращения» обнаружить неизвестное в «известном» и начать собственно *видеть* предмет, к этому моменту приложимы характеристики созерцания как «чистого опыта». Таковы особые возможности, смыслы созерцания. Однако степень приближения, восхождения к «чистому опыту» может быть разной.

Когда «зерцало ума» вместе с предметами созерцания начинает высвечиваться, мы делаемся способными замечать собственную субъектность (чего в повседневности почти не случается).

Необходимо различать два типа созерцания: ориентированное на функциональное мышление и не ориентированное на него. Первое — это рефлексивное созерцание, второе — дорефлексивное. То и другое участвуют в созерцательных практиках, в частности, в пришедших с модой на «осознанность». Однако если первое можно включить как важнейший элемент «практик себя», самодисциплинирования в педагогическое планирование (обучение детей действиям в области самосознания и самоконтроля, саморегуляции, к которым относится и управление эмоциями), то второе следует оставить за рамками педагогического управления. Тем не менее требуется уделить в образовании место и дорефлексивному созерцанию — как области *неопределенного*.

Итак, созерцательные практики несут с собой особые возможности. Но они не реализуются в узкоутилитаристском виде, когда их применяют для борьбы со стрессом, социальной нестабильностью, для усиления креативности и общего обеспечения успешности. Эти подходы уже давно были признаны подозрительно редуccionистскими [17].

Эмпатия, любовь, нравственность

Усиление способности к созерцанию, ослабевающей у современного человека, создает почву для культивирования мышления. Но то же самое верно и для чувствования, во всех его основных видах: эстетического, эмпатического, нравственного.

Во многих версиях СЭО прослеживается в качестве основания неявная гипотеза о смыкании сферы эстетического (чувственного) и этического через связку эмпатического чувствования.

Эмпатию исследовали как сопереживание другому и как «способность видеть глазами другого» в искусстве. В первом, согласно Басину, надо увидеть идентификацию (эмоциональную, когнитивную, социальную) себя с другим, что можно понять как моделирование «Я» и принятие «Я-образов», с которыми иден-

тифицирует себя реальное «Я» человека. Здесь требуется выделить «симпатическую проекцию «Я», «проективную интуицию», «симпатическую интуицию», «аффективное слияние», «симпатию» [1, с. 32–33]. Нельзя не возразить на это, что концепт «Я» способен быть дезориентирующим, — ведь эмпатия в элементарной форме возникает раньше, нежели формируется представление о «Я»: младенец «подсоединяется» к чувствам матери, улыбающейся ему.

Философская теория субъектности (разработка которой видится мне крайне важной и практически значимой для образования [7]) позволит объяснить появление эмпатии с помощью присущей человеку «открытой субъектности» — способности принимать в расчет субъектность других существ и действовать с ориентацией на нее. Кроме того, человеку свойственна «вещающая субъектность»: способность принимать в себя субъектность Других вместе с направленностями их субъектностей. Эмпатия опирается на оба эти уровня субъектности.

Созерцательные практики требуется дополнять критическим мышлением, берущим за свой предмет противоречие «Я» — «Другой», чтобы обнаружить эгоизм, составляющий основу большинства наших чувствований, и произвести открытие Другого как такового в его субъектности. Только благодаря напряжению противоречия становится возможным прийти к его снятию, значит, принять «Другого» как такового, вмещающая его в собственную субъектность. Это, по сути, и есть любовь.

Так реализуется важнейший смысл программ СЭО: благодаря опоре на внутренний опыт (чувствование) и повороту к субъектности осуществляется переход к эмпатии, любви и нравственности.

Проблемы социально-эмоционального обучения. Новое воспитание

Социально-эмоционально ориентированные направления образования в их важных смыслах встречаются с проблемами.

Обобщая, сразу замечу одну симптоматичную особенность: в представленных в начале статьи программах наблюдается наводящая на особые размышления обычная идентификация их как программ «обучения», или «научения»: начиная с входящего в название термина *learning* и включая их содержание, ориентированное на знания и навыки. Здесь царят термины: «общая эмоциональная грамотность», «коммуникативная грамотность», навыки «решения конфликтов» и т.д., трактуемые как «навыки XXI века», нацеливаясь на которые психологи разрабатывают и инструменты их массовой мониторинговой оценки.

М.Н. Кожевникова
Воспитание
человека в новом
тысячелетии

Так, можно свести замеченное в основной вопрос: «Почему предметная область СЭО, традиционно представлявшая область воспитания, сегодня становится научением, а не воспитанием?» В связи с этим вопросом рассмотрю и все основные проблемы СЭО.

Начну с вопроса: «*Что* это значит?» (для учителей, для учащихся и т.д.) и предложу обнаруживаемые ответы с их критикой.

Первое: «социально-эмоциональные навыки» подразумевают принятие их в фактичности, не требующей, даже не допускающей пересмотра со стороны педагогов и остальных.

Однако необходимо проблематизировать СЭО с точки зрения социальных аспектов образования. Ведь в аспекте «социального» по-разному могут решаться задачи программ СЭО. Если они будут пониматься как гармонизация в значении подстройки «Я» и сообщества и сама «подстройка» как таковая будет составлять нравственный смысл содержания СЭО, тогда возможны две ошибки в трактовке. Спрошу: «Разве не может человек, научившийся распознавать эмоциональные состояния, социальные роли и отношения себя и других, использовать эту “социально-эмоциональную грамотность” для того, чтобы совершенствовать собственную конформность, приспособленчество, социальную мимирию и манипулировать Другими, подстраивая их под свои интересы — и так умело сохранять или создавать “гармонизацию” отношений?»

Дабы избежать нежелательных следствий, требуется первоначально уточнить понимание социальности, различив социальность «ложную» и «подлинную» [6], то есть поверхностную, исходящую из принципа адаптации — подстройки и не ведущую к проработанному свободному выбору и умению «быть сообщца» (что есть общество) с Другими как таковыми, и противоположную ей, исходящую из принципа самоорганизации человека. В соотношении с той и другой производятся разные педагогические подходы.

Второе: если «навыки» — это то, что человек приобретает (то есть некий обучающийся А становится А+), и цели СЭО в аспекте «эмоционального» понимаются как обретение обучающимися способности взятия собственной эмоциональной сферой и отношениями с собой под контроль (то есть под управление посредством рациональности), тогда главным вопросом останется: «*Чье* это управление? Контроль с *какой* стороны?» Иначе говоря, каков этот «А»? «А» может иметь много знаний и навыков, однако может хотеть или не хотеть пользоваться ими в той или иной ситуации. Вопрос сводится к «управляющей собой» личности — или хотя бы к ее «идеальному Я» и тогда — как к изначальному — к другому вопросу: «*Кого* данная образовательная программа воспитывает?» В этом случае, похоже, ответ замыкается на том, что первоочередное значение имеет этическая систе-

ма, нравственные идеалы, задаваемые, а точнее, обнаруживаемые как ориентиры в образовании. И поскольку речь не идет про самообразование, то эти ориентиры зависят от педагогов: и педагогов — авторов программы, и еще в большей степени от учителей, ведущих программу. Заметим, что так появляются как необходимые понятия «воспитание» и «воспитывающие».

Третье: если программы СЭО — это область научения, тогда подразумевается нечто определенное, чему обучающегося учат: то, что может быть познано. В случае СЭО это эмоции, которые требуется подвести под свое управление посредством рациональности. Однако человек в полноте его субъектности не подпадает под рациональность: познание себя в модусе определенного, наличного, состоявшегося никогда не достоверно. Тем более не достоверно познание Другого в модусе определенного, наличного (то есть познание «научающим» педагогом «научаемого» ученика).

Логический вывод этого для «*практик себя*» в образовании: необходимо бережное отношение к себе-познаваемому, себе-управляемому и утверждение права за областью *неопределенного*. А в отношении к «Другому» (ученику) необходим отказ от научения в пользу воспитания, с присущими последнему подходами, ориентированными на взаимодействие субъектностей воспитателя и воспитуемого в их личностном общении. И это — собственно человеческая область, в отличие от области научения, которая доступна и животным, и искусственному интеллекту.

А ведь соотношение и взаимодействие человека и искусственного интеллекта в нашей исторической точке цивилизационной развилки — самая серьезная проблема, требующая осмысления. И такое осмысление применительно к образованию — сфере воспроизводства и развития человечества, во многом представляет то или иное решение этой проблемы, близорукое или дальнорукое, правильное или ошибочное.

Теперь перейду к вопросу: «*Почему сфера воспитания в программах СЭО сегодня становится научением?*», ответы на который также поднимают ряд важных проблем — вызовов, с которыми встречается воспитание сегодня.

Первый ответ. «Воспитание» как таковое в XX веке оказалось скомпрометировано его связью с идеологиями, то есть обнаружением его индоктринирующего характера. Поэтому и появление, и популярность СЭО обусловлены именно отказом в нем от индоктринации.

Однако возможно ли все же, по существу, воспитание без индоктринации? Если да, тогда замещение его научением не обосновано. А если нет, тогда последуют нежелательные выводы и для самого СЭО, которое, как это было наглядно продемонстрировано при обзоре версий программ, принимает на себя определенные воспитательные функции.

А что, если разобраться, подразумевается под воспитанием? В широком смысле — это направленное воздействие со стороны общественных институтов, влияющее на формирование у человека его взглядов, убеждений, нравственных ценностей и т.д. А в рамках общественного института образования это «воспитательная работа» учителей, направленная на развитие личности ребенка (в формулировках гуманистического образования), которое включает его/ее мотивационно-ценностное развитие. Но, как уже выяснилось выше (вторая проблема), избежать определения нравственных ориентиров и идеалов не удастся и значит СЭО равным образом, как и воспитание, встает перед проблемой: как учитывать и преодолевать педагогические риски индоктринации.

Второй ответ. Появление и популярность СЭО обусловлены переходом к деятельностной модели в образовании: возрастанием значения и доли активности самих учащихся. С этой точки зрения может считаться, что роль педагогов делается менее активной и роль «воспитателя» отменяется с введением для педагога роли «фасилитатора» (ученики в собственном опыте эмоций, чувств, нравственности проходят научение, и педагог не «воспитывает», но управляет процессами, отслеживая, чтобы научение состоялось).

Однако деятельностная модель во всех областях меняет способы педагогической работы (монологические, вербальные), но не преобразует природу самих этих областей образования (здесь же область воспитания передается научению). И в деятельностной модели педагог не менее, а более деятелен, чем в традиционной модели, — то есть и воспитатель должен не потерять своих функций, но стать сложно деятельным, что в действительности всегда и делали лучшие педагоги-воспитатели: Макаренко, Корчак, Амонашвили, и чего требуют от педагогов лучшие педагогические теории воспитания.

Третий ответ. Область научения усилилась благодаря возрастающей влиятельности науки и техники. Современное образование также пребывает в непрерывной трансформации, ориентируясь на достижения науки и техники (прежде всего, информационных технологий), и этим можно объяснить стремление образования к собственной технологизации. В русло этого стремления попадают и технологии научения, которые могут начинать доминировать в программах СЭО, и тенденция производить научные обоснования (и проводить исследования) применительно к образовательным программам, что наблюдается повсеместно в симптомах включения в материалы занятий СЭО апелляций к науке о мозге, акцент на проведении научного мониторинга процессов и результатов курсов СЭО.

Педагогам может представляться, что научно-техническая ориентация имеет особо сильные стороны, так как образование обретает таким образом объективные основания, а также благодаря ценностно (мировоззренчески) идеологически нейтральному характеру науки.

Однако эти представления наивны, они исходят из веры в возможность объективности и ценностной, мировоззренческой нейтральности науки в целом (необоснованность чего была подробно прояснена в процессе массивной критики позитивизма) и в особенности применительно к образованию (относительно чего особо уместна критика Макинтайра [14, 7]).

В этих представлениях сказывается обратное влияние отчужденной науки и техники на человека, ведущее к опасности потери собственно человеческой территории развития (а не-собственно-человеческая территория интеллекта очень скоро неминуемо окажется занята). И ответственность образования, педагогов этой опасности противостоять [4].

Ответ четвертый и окончательный. Научение вступает на место воспитания под влиянием современной образовательной политики, сложившейся в силу позитивистских тенденций в социальных науках, техницизма и неолибералистской ментальности.

Последняя ориентирована на экономический, рыночный подход к образованию и на понимание человека как homo economicus (рационального существа, стремящегося к максимальной выгоде любых видов — материальной, социальной, психологической). В результате такого влияния сформировалась менеджеристская парадигма в образовании [там же], требование которой — подведение всех процессов под возможность управляемости на основе поэлементного разложения, переводящего сложную человеческую реальность в измеряемые показатели. Итак, на первый план вышли принципы «достижений» и «эффективности», поддающихся отслеживанию и проверке.

Научение, в отличие от воспитания, легче, естественней поддается этим требованиям (хотя и в воспитание сегодня тоже вводят измеряемые «показатели» и критерии «эффективности», определяя для этой цели компетенции «мужества», «непредвзятости», «благодарности», «эмпатической заботы» и т.д.).

Выводы и предупреждения

Как только мы попробуем глубже выявить то, что стоит за проблемой «смены власти» в области «социально-эмоционального», то есть за вытеснением воспитания научением, нам придется признать уровень проблемы как углубляющийся не меньше, чем до самых оснований философии образования — до различий в пред-

ставлениях о человеке. В одном случае это трактовка человека как редуцируемого до набора определенных элементов, в другом — представление, исходящее из неопределенности в человеке. Поднимаясь же с этого уровня выше — до различия в типах знания, потребуется признать, что в первом случае доминирует знание технэ (знание предметов), а во втором — фронезис (мудрость познания себя и познания человеческого мира) [9]. Поднимаясь еще выше, придем к разным парадигмам образования, а в их рамках — к разным направлениям образовательных практик.

Очевидно, что та область, которая стала предметом обсуждения в статье, коррелирует на всех уровнях со вторым случаем (хотя без специальной проблематизации и анализа эти разноприродные начала в пределах практикуемых программ СЭО для наблюдателей и деятелей образования могут оставаться незамеченными и непонятыми).

Поэтому, имея в виду идеальный случай, в котором отмеченные проблемы и вызовы будут приняты во внимание и разрешены, выскажу следующую педагогическую гипотезу относительно СЭО.

Благодаря появлению программ СЭО для образования стало возможным, чтобы начали складываться новые стратегии относительно воспитания. В настоящее время три составляющих элемента: эмоционального, этического и социального, традиционно, в особенности, согласно российской педагогической традиции, входящие в сферу воспитания в образовании, претерпевают разделение и спецификацию в СЭО. Такое теоретическое и практическое разделение и спецификацию можно уподобить расхождению разных научных областей для углубления исследований в условиях отдельных научных специальностей.

Сопоставимо с таким подходом в воспитании, где элементы объединялись, эмоциональная область не выделялась как отдельная, и потому ей не уделялось необходимого и достаточного внимания. Именно потому произведенный анализ и спецификация элементов воспитания продемонстрировали определенные преимущества.

Однако, поскольку в человеке эти элементы и области взаимообусловлены и интегрированы, ясно и то, что, так как в анализе было проделано разделение, требуются дальнейшее их сопряжение и интеграция в образовательном процессе — уже на новых проясненных, переосмысленных и упроченных основаниях.

И если начать разбираться, где и как эта интеграция может быть произведена, то придется признать, что первоначальный синтез разделенных элементов должен состояться в «живом котле» человека, в котором, благодаря связыванию элементов разных

сфер, и как сами «узлы связи» появляются «жизненные смыслы». Здесь под «живым котлом» подразумевается тот, кто ведет программы СЭО, — сам педагог.

Так должны быть развеяны возможные надежды на методы СЭО как некие «экстракорпоральные» (отчужденные) технологии, которые якобы способны существовать и «срабатывать» вне зависимости от личности педагога. Эти ложные и опасные надежды должны быть скорректированы пониманием необходимой внутренней, «инкорпоральной» эмоционально-нравственно-педагогической деятельности. Такова деятельность воспитания, которая требует от педагога СЭО его личности во всей полноте, то есть личности воспитателя.

И в этом случае мы во многом вернемся к имевшейся в педагогике, а в особенности в российской ее традиции, теории воспитания — но, несомненно, в обогащенном виде.

На основании этого понимания программ СЭО возможно удерживать воспитание в рамках подлинно-гуманитарной парадигмы и противостоять менеджеристской парадигме с ее техницистскими подходами.

Литература

1. Басин Е.Я. Искусство и эмпатия. М.: БФРГТЗ «СЛОВО», 2010.
2. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. СПб.: Наука, 1992.
3. Гуссерль Э. Феноменология / пер., предисл. и прим. В.И. Молчанова // Логос. 1991. № 1. С. 12–21.
4. Кожевникова М.Н. 100 лет спустя: современное образование «перед лицом Дьюи» // Педагогика. 2017. № 3. С. 115–125.
5. Кожевникова М.Н. Российская цивилизация, менталитет и стратегические задачи образования // Социум и власть. 2017. № 4. С. 36–42.
6. Кожевникова М.Н. Социальность подлинная и ложная как проблема философии образования // Социология образования. 2016. № 5. С. 44–54.
7. Кожевникова М.Н. Субъектность ученика и автономия учителя: образовательно-философский анализ // Человек и образование. 2015. № 1. С. 63–67.
8. Фостер Р. Созерцательная молитва: созидание души. М.: Триада, 2013.
9. Carr W. Philosophy, methodology and action research // J. of philosophy of education. 2006. Vol. 40, iss. 4.
10. Forbes S.H. Holistic education. An analysis of its ideas and nature. Brandon: VT Foundations for Educational Renewal Publisher, 2003.
11. Hart T. Opening the Contemplative Mind in the Classroom // Journal of Transformative Education. 2004. № 1.
12. King B.J. Would College Students Retain More If Professors Dialed Back The Pace? // NPR. 2018 [Electronic resource]. URL: <https://www.npr.org/sections/13.7/2018/02/01/581864513/would-college> (date of access: 26.11.2018).
13. Lewin D. Behold: Silence and Attention in Education // Journal of Philosophy of Education. 2014. Vol. 48, iss. 3. P. 362–368.
14. MacIntyre A. Social Science Methodology as the Ideology of Bureaucratic Authority, in Through the Looking Glass: Epistemology and the Conduct of Inquiry / Maria J. Falco, ed. Washington: University Press of America, 1979. P. 42–58.
15. Miedema J. Slow Reading. Duluth, Mn.: Litwin Books, 2009.

М.Н. Кожевникова
Воспитание
человека в новом
тысячелетии

16. *Ollin R.* Silent Pedagogy and Rethinking Classroom Practice: Structuring Teaching through Silence Rather than Talk // *Cambridge Journal of Education*. 2008. Vol. 38, N 2. P. 265–280.

17. *Picard M.* The World of Silence. Washington DC, Regnery Pub, 1972.

18. *Schinkel A.* The Educational Importance of Deep Wonder // *Journal of Philosophy of Education*. 2009. Vol. 51, N 1.

19. *Zimmermann A.C., Morgan W.J.* A Time for Silence? Its Possibilities for Dialogue and for Reflective // *Learning, Studies in Philosophy and Education*. 2016. Vol. 35, N 4.

Edication of the human being in the New Millennium

Margarita N. Kozhevnikova

PhD in Philosophy, Head, Research Laboratory for social support of the personality problems. Institute of Pedagogy.
The Herzen State Pedagogical University of Russia.
48/11 Moika Embankment, St. Petersburg 191186, Russia.
E-mail: margaritakozh@ya.ru

Abstract. The article focuses on the contemporary issues of upbringing and socialization, in connection with the introduction of social-emotional learning (SEL) abroad and in Russia. SEL is analyzed in its historical context and its relation to the humanistic paradigm. While problematising SEL one finds that the most important meanings of programs in relation to education can be defined as dependence on one's internal experience, a turn towards subjectiveness (as the condition for "practices of the Self"), and as the motivational transition to empathy, love and morality, and that they all that is achieved through the use of contemplative practices that make 'slow down', 'stop', 'silence' and create conditions for the development of empathy and love. In the philosophical analysis of the context of modern education, the effects that pose risks to the educational opportunities of SEL are revealed. Among such I regard the replacement of "upbringing" by "learning" as a symptomatic phenomenon, and I link the latter with educational policies in the world that are influenced by a neo-liberalist mentality oriented towards an economic approach in understanding humans.

Keywords: upbringing, socialization, philosophy of education, emotional intelligence, moral education, social-emotional learning, neoliberal educational politics.

For citation: Kozhevnikova M.N. New approaches in education and upbringing // *Chelovek*. 2019. Vol. 30, N 3. P. 80–95.
DOI: 10.31857/S023620070005381-6

References

1. *Basin E. Ya.* *Iskusstvo i ehmpatiya* [Art and empathy]. Moscow: "SLOVO" Publ., 2010.

2. Hegel G.V.F. *Fenomenologiya duha* [The phenomenology of spirit]. St. Petersburg: Nauka Publ., 1992.
3. Husserl E.H. *Fenomenologiya* [Phenomenology], trans. V.I. Molchanov, *Logos*. 1991. Vol. 1.
4. Kozhevnikova M.N. 100 let spustya: sovremennoe obrazovanie 'pered licom Dewey [100 years later: modern education 'in the face of Dewey]. *Pedagogika*. 2017. P. 115–125.
5. Kozhevnikova M.N. Rossijskaya civilizaciya, mentalitet i strategicheskie zadachi obrazovaniya [Russian civilization, mentality and strategic tasks of education]. *Socium i vlast'*. 2017. N 4. P. 36–42.
6. Kozhevnikova M.N. Social'nost' podlinnaya i lozhnaya kak problema filosofii obrazovaniya [Sociality genuine and false as a problem of philosophy of education]. *Sociologiya obrazovaniya* [Sociology of education]. 2016. N 5. P. 44–54.
7. Kozhevnikova M.N. Sub'ektnost' uchenika i avtonomiya uchitelya: obrazovatel'no-filosofskij analiz [The student's subjectiveness and the teacher's autonomy: Philosophical analysis]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and education]. 2015. Vol. 1. P. 63–67.
8. Foster R. *Sozercatel'naya molitva* [Contemplative prayer]. Moscow: Triada Publ., 2013.
9. Carr W. Philosophy, methodology and action research. *Journal of philosophy of education*. 2006. Vol. 40, N 4.
10. Forbes S.H. *Holistic education. An analysis of its ideas and nature*. Brandon: VT Foundations for Educational Renewal Publisher, 2003.
11. Hart T. Opening the Contemplative Mind in the Classroom. *Journal of Transformative Education*. 2004.
12. King B.J. Would College Students Retain More If Professors Dialed Back The Pace? *NPR*. 2018 [Electronic resource]. URL: <https://www.npr.org/sections/13.7/2018/02/01/581864513/would-college> (date of access: 26.11.2018).
13. Lewin D. Behold: Silence and Attention in Education. *Journal of Philosophy of Education*. 2014. Vol. 48, N 3. P. 362–368.
14. MacIntyre A. *Social Science Methodology as the Ideology of Bureaucratic Authority, in Through the Looking Glass: Epistemology and the Conduct of Inquiry*, Maria J. Falco, ed. Washington: University Press of America. 1979.
15. Miedema J. *Slow Reading*. Duluth, Mn.: Litwin Books, 2009.
16. Ollin R. Silent Pedagogy and Rethinking Classroom Practice: Structuring Teaching through Silence Rather than Talk. *Cambridge Journal of Education*. 2008. Vol. 38, N 2. P. 265–280.
17. Picard M. *The World of Silence*. Washington DC: Regnery Pub, 1972.
18. Schinkel A. The Educational Importance of Deep Wonder. *Journal of Philosophy of Education*. 2009. Vol. 51, N 1.
19. Zimmermann A.C., Morgan W.J. A Time for Silence? Its Possibilities for Dialogue and for Reflective. *Learning, Studies in Philosophy and Education*. 2016. Vol. 35, N 4.

М.Н. Кожевникова
Воспитание
человека в новом
тысячелетии