

ПЕДАГОГИКА БЕЗ ВОСПИТАНИЯ — птица с одним крылом

Эльбрус ДЗУЦЕВ, профессор, доктор педагогических наук

В последнее время как-то незаметно, но назойливо-просяще входит в педагогический обиход слово «технология», являясь то ли данью моде, то ли насущной необходимостью. Вытесняя более привычные и устоявшиеся «методика», «система» обучения и прочее, оно, должно быть, претендует на определённое терминологическое откровение. Чем, однако, обогатила эта «инновация» нашу педагогическую кухню в отличие от своих терминологических собратьев, которые верой и правдой обслуживали сложившиеся образовательные реалии, ставшие столь привычными и обыденными, что порой начинают казаться некоей неизменной данностью?

Одним из первых, кто употребил это слово в своём изначальном производственном значении, был не кто иной, как А.С. Макаренко. Оно понадобилось ему для сравнения происходящих в педагогическом ведомстве процессов с производственными, совершающимися в строго иерархической последовательности, ориентированной на вполне

конкретный прогнозируемый результат. Усомнившись в ординарности, ритуальной незыблемости сложившейся образовательной парадигмы, он с горечью отмечал: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди».

Чтобы прояснить позицию Антона Семёновича, небезынтересно вспомнить, какой ответ он дал на вопрос своего современника, педагога-новатора Г.В. Гасилова о том, чем школа отличается от коммуны — главного сооружения автора «Педагогической поэмы»: «Коммуна — это нормальная, здоровая птица с двумя крыльями. Одно крыло — обучение, другое — воспитание. Вот она и летит. А у нашей школы пока одно крыло — обучение. Тут не до полёта. Как бы прохромать и проползти».

Памятуя о том, что опорой и костяком макаренковского детища — и теоретического, и практического — являлся труд, социально-практическая деятельность его воспитанников, принципиально

меняющая весь расклад педагогических отношений, можно догадаться, что имел в виду гениальный строитель новой школы. Вряд ли следует полагать, что терминология отражает здесь простые силлогистические зависимости: труд — это воспитание, а обучение — нечто инородное, к этому процессу не причастное. Макаренко лишь подчёркивал, что по исходной генетической сущности они составляют органическое единство и, лишь сопрягаясь в школьной деятельности учащегося, могут оптимально выполнять свои формирующие функции. Порожнь же каждая из них не может представлять собой самоценного педагогического средства.

Просвещённые обладают одним правом по отношению к невежественным — правом просвещать их.

Р. Эмерсон

В педагогике был даже выдвинут принцип связи обучения с трудом, ставший звучать до банальности просто. Но он не мог

быть реализован сколько-нибудь удовлетворительно, так как труд в школе по-прежнему оставался случайным гостем, не равноправным с обучением, не сопоставимым с ним по важности. Поэтому «всё, что связано с трудовой подготовкой, воспринимается как нечто инородное для жизни школьника, не имеющее отношение к главному делу, которым он занят в школьные годы» (Н. Талызина).

Понятно, что однобокая учебная деятельность, ограниченная классом, уроком и усвоением знаний, не подкреплённая социальными стимулами и функциями, может держаться лишь на увещеваниях и моральных проповедях. Поэтому её трудно превратить в технологический процесс. Тут отсутствует сердцевина, которая высвечивала бы участникам процесса конечный смысл своего активного прилежания, позволяющего им строить свою деятельность в определённой последовательности и преемственности.

Это принципиальное уточнение, конкретизация и практическое преломление которого составляют чуть ли не сквозную, генеральную проблематику педагогики как науки.

К её чести, кое-какие откровения в этом направлении она сделала. К их числу относятся, в частности, более трезвые оценки возможностей учения, являющегося по своей сути не главной, а замещающей, вспомогательной деятельностью, выполняющей «факультативные», пропедевтические функции, без актуализации которых оно как бы размывается и теряет своё естественное предназначение. В переводе на язык практики это означает, что в достоверности знаний, которыми пичкают детей в течение всего периода пребывания в школе, достаточно продолжительного, можно убедиться лишь на собственном опыте, систематически организованном, от которого школьники как раз старательно ограждены. Дежурная же установка на то, что ребят готовят к будущей взрослой жизни, — лишь скрытая уловка апологетов обучающей школы. Ученики уже живут — здесь и сейчас.

Рассогласования сложившейся образовательной ситуации отмечал, как известно, ещё Дж. Дьюи. Он видел однополярность, дидактическую замкнутость и закрытость школы, что, по его мнению, может быть преодолено организацией «самой свободной и богатой социальной жизни ребёнка», органически дополненной обучением. Для вящей убедительности подчеркну, что прорывы из этой замкнутости школы были — и весьма внушительные. Имею в виду не только Макаренко, опыт которого обычно признаётся только применительно к трудновоспитуемым. Хотя по поводу таких замечаний можно было бы утверждать обратное: педагогические проблемы в подобной экстремальной ситуации обострены и их решение не терпит отлагательств. К тому же ведь были школы Монтессори, Френе, Штайнера, Сухомлинского... Список можно продолжить и расширить. К сожалению, по объективным и субъективным причинам эти прорывы не стали нормой. Но исключения, как известно, подтверждают правило, характеризующее направление педа-

гогических поисков. На общем фоне они всё ещё воспринимаются массовым педагогическим сознанием как некая экзотика, украшающая фасад школы, а не как сущностное её свойство.

Поэтому институт воспитания подрастающего поколения всё ещё сохраняет свои первозданные черты «монастырского», студийного учебного заведения, ограниченного выполнением корпоративных задач, для решения которых достаточно классно-урочной составляющей. Но ведь с тех пор статус школы принципиально изменился. Это уже не рядоположенная социальная структура (наподобие, скажем, промышленности, сельского хозяйства, культуры, науки, медицины и пр.). По существующим цивилизационным стандартам, она представляет собой срез всего общества в возрасте от 6 до 18 лет. Иначе говоря, школа — это целая республика: здесь должны быть своя промышленность, своё сельское хозяйство, культура, наука, теснейшими узами включённые в общественные отношения и ни в коем случае не остающиеся за частоколом школы. Если иметь в виду, что область применения знаний, их функция — не сам учебный процесс, не ответы на заданные вопросы по материалу учебника, а социальная практика, станет ясно, какое мощное крыло обретает школа-птица, чтобы парить в свободном полёте (позволим себе, вслед за А.С. Макаренко, воспользоваться метафорами). И обходиться здесь по-прежнему одним словесным морализаторством, «гимнастикой» ума, или, по меткому выражению А. Кушнера, «подвергать детское население страны стерилизации духа посредством кормления теоретическим содержанием», — значит обрекать само общество на застой, если не экономический, то нравственный определённо.

Пережитки прошлого, однако, столь прочно укоренились в педагогическом сознании, что под теми или иными модификациями, громкогласно объявляемыми инновациями, продолжают довлеть над образовательным пространством. Понятно, что никакие «нестандартные», шокирующие приёмы и методы в особом наборе и с любыми перестановками не могут исправить положения без глубоких изменений системы. (А почему, собственно, с ребёнком непременно следует обращаться нестандартно? Он и без

Воспитательная ИДЕОЛОГИЯ

того находится в «обучающей» школе в нестандартной ситуации!)

Разговор, однако, затевался по поводу незадачливого, критически неосмысленного и нетребовательного употребления термина «технология», который был введён в наш обиход именно для оценки педагогической деятельности с точки зрения её процессуальности, обращённой к конечной цели. Он так приглянулся новоявленным любителям громких сенсаций, грезящим инновациями, а на деле находящимся в плену самых заскорузлых педагогических анахронизмов, что от частого повторения — к месту и не к месту — его исходное назначение было размыто и подзабыто. Тем не менее он постоянно на слуху и на устах — как некий спасительный талисман, держащий педагогического обывателя в вере: без перестройки самой образовательной парадигмы возможны какие-то чудодейственные преобразования.

Действительно, тут в пору впасть в эйфорию, ведь звучит возвышенно и по-деловому — технология! В толковом словаре она определяется как «совокупность производственных методов и приёмов в определённой отрасли производства, а также научное описание способов производства». Это вам не методика, которая всего-навсего «совокупность методов обучения чему-нибудь, практического выполнения чего-нибудь, а также — «наука о методах преподавания». Но ведь, как говорят, назвался груздем — полезай в кузов! Хотите технологию — занимайтесь ею! О какой технологии, однако, может идти речь в узкой расщелине между пультом учителя и партой ученика? Тут «как бы прохромать и проползти».

**Повторять слова
учителя — не значит
быть его продолжателем.**
Д.И. Писарев

**Чем кто невежественнее,
тем нетерпеливее он
порывается судить.**
Э. Кондильяк

Скажите на милость, какие есть возможности для технологических манёвров в этом узком, маловыразительном пространстве, замкнутом между столом учителя и партой ученика? А получено оно нами в соответствии со сложившейся историко-культурологической традицией под названием «классно-урочная система», берущая своё начало от Я.А. Коменского. К сожалению, этим великим достоянием мы пока не суме-

ШКОЛ—ПРИКОЛ:

— Ты прочитала мою книгу со стихами, что я прислал тебе вчера?
— Разумеется! Стихи просто замечательные. Не помню только, куда я положила книжку?
Маленький братишка:
— Ты положила её под ножку стола, чтобы он не шатался.

ли распорядиться по-хозяйски, воспроизведя его без каких-либо существенных преобразований, лишь время от времени меняя расклад информации, подлежащей сообщению. А ведь слово «реформа» стало

для нас притчей во языцех в ещё большей мере и с более ранних пор, чем ни в чём не повинная «технология». Надо полагать, касается оно не только (и не столько) системы знаний, заполняющих пространство взаимодействия между учителем и учеником, но и более глубоких оснований школы как способа общественной организации жизни подрастающего поколения.

Кстати, и авторы нормативного материала, опубликованного в названном выше сборнике Минобробразования России, выход из положения видят в «расширении возможностей развития личности», считая, что «реформа образования — это реформа всей жизни растущего и обучающегося ребёнка, а не только и не столько реформа педагогического метода, той или иной специальной технологии обучения».

Признаться, официальная педагогика (та, которая беспрепятственно находит выход в практику за счёт, как нынче модно говорить, административного ресурса) пытается разрабатывать и собственную методологическую базу. Но и она отличается такой плюралистичностью, разношёрстностью, что никак не может

свести концы с концами. Уточним лишь, что, подобно «технологиям», различного рода наукообразные построения, претенциозно именуемые педагогической наукой, также замыкают деятельность ребёнка в рамках учебного процесса — «в себе и для себя».

Примечательно, что для обозначения своих различий «концепции» жонглируют терминами, как бы состязаясь в их научной привлекательности: проблемное обучение, развивающее обучение, оптимизация, воспитывающее обучение и т.д., и т.п. При этом остаётся непонятным: почему, скажем, проблемное обучение не должно быть развивающим, развивающее — проблемным, воспитывающее — развивающим и — наоборот — в том же духе. От перемены мест этих терминов ничего не изменится! В конечном же счёте единая предметно-объектная область педагогики предстаёт как состоящее из разрозненных сущностей эклектичное образование.

Каждая из названных (и неназванных) авторитетных и громких попыток как-то разрешить кризисные явления в образовании, противопоставляя себя «традиционной системе», в конце концов оказывается в её же сетях и не преодолевает замкнутого круга, ибо в конечном счёте проблему формирования человека отдаёт на откуп знаниям. Вот чем объясняется то обстоятельство, что из огромного числа различных вариантов обучения (инноваций), появившихся за последние два-три десятилетия, ни один не составил конкуренции традиционному. Они просто не вышли из его рамок, пытаясь внутри него как-то найти выход из положения. Но, увы: в ущербном пространстве, зияющем пустотами — и довольно значительными, — вряд ли можно построить действенную функциональную систему. Это, впрочем, касается любой деятельности.

Надо отдать должное практике в её взаимоотношениях со своим научным попечителем: поставленная в безальтернативные условия, нацеленная на самодостаточность,

она в лице своих предприимчивых представителей оказалась на высоте, подтвердив истину об известной пословичной братии, которая хитра на выдумки. И «технологии» полились как из рога изобилия. Причём нашлась и соответствующая упаковка для их подачи, делающая их привлекательными в глазах потребителя, да и заказчика: творческие находки громогласно окрестили «инновацией».

Так ещё один термин заполнил педагогическое пространство, будоража воображение: что ни технология — то инновация, что ни инновация — то технология. Бери — не хочу! Произошло чуть ли не полное слияние науки и практики — не знаешь, где начинается одна и кончается другая. Одним словом, впору пропеть известную сатирическую песенку, возвещающую о благостном состоянии в нашем ведомстве: «Всё хорошо, прекрасная маркиза! Всё хорошо, всё хорошо...»

Вряд ли найдётся какая-то другая область человеческой деятельности, где бы обсуждение профессиональных проблем столь долго подменялось подобной бездумной, безответственной какофонией.

Всё это было бы смешно, если бы не было столь грустно. Горькая правда о школе, которая была на замете у педагогических классиков,

не стала слаще. Приходят на ум слова великого И.Г. Песталоцци, сокрушавшегося по поводу подобного «научно-практического» плюрализма: «Самым грустным во всём этом является то, что порча школы... слабое развитие ума и беспомощность обычно прикрываются символом всезнания, словесной шелухи и поверхностного, никогда не оказывающего подлинного благотельного влияния на человеческую натуру мнимого педагогического мастерства. Всё это настолько часто ослепляет глаза даже невинных и честных людей в стране, что они не только предполагают, но, безусловно, уверены в том, что эти мнимые педагогические средства являются действительными средствами развития ума, просвещения и облагораживания человеческого рода».

Вот на такой пессимистической ноте закончим наш разговор о так называемых образовательных технологиях, утвердившись во мнении, что путь к их разработке — решение генеральной педагогической проблемы, а именно: предоставление ребёнку необходимого общественного простора для его личностного, трудового, гражданского становления, в целостной, системной организации и самоорганизации школьной жизни, включённой в жизнь всего общества. **В.Ш**