

Драма неклассической педагогики

Ирина Аполлоновна Колесникова,
профессор, доктор педагогических наук

НЕ ВЕДАЕТ НАШ БРАТ-УЧИТЕЛЬ, КАКИЕ БЕЗДНЫ ОТКРЫВАЮТСЯ НА САМОМ ДЕЛЕ ЗА ПРОСТЫМ ТЕЗИСОМ О САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЧЕЛОВЕКА.

С.А. СМIRНОВ

В обществе, полном парадоксов и мифов, где практически всё дозволено, выбор деяний в сторону добра или зла целиком ложится на плечи отдельного человека и зависит от степени его нравственной стойкости. И вот тут-то выясняется, насколько *действительно очеловечился* мир с момента возникновения в нём человека как особой сущности. Много или мало педагоги тому способствовали?

Похоже, что пока население нашей планеты не готово к сдаче Единого глобального экзамена (возможный вариант расшифровки аббревиатуры ЕГЭ). Имея перед глазами многотысячелетний опыт агрессии, насилия, территориальной и духовной экспансии, человечество до сих пор не накопило социально-нравственных сил и способности отказаться от них как способов приобретения благ и господства над собой подобными. Гуманитарная метафора Ф.М. Достоевского о «слезинке ребёнка», перевешивающей на весах людской совести любые попытки достигнуть благополучия, хотя бы и всеобщего, так и осталась в сознании образованной части общества красивой цитатой.

Некогда поверив в то, что именно человек является «мерой всех вещей», люди стали перекраивать мир, опираясь на силу научного знания и технический прогресс. Со временем обнаружилось, что, будучи существом переменчивым и несовершенным, человек в его нынешнем виде никак не может служить «мерой». У разных представителей человечества сложилось слишком разное представление о самих себе. В силу концептуальной размытости «чело-

веческое измерение», не успев утвердиться в практике образования как устойчивый ориентир, стало незаметно исчезать из жизни общества в целом. Однако призыв к использованию в любых действиях критерия человекообразности ещё не перестаёт звучать из уст гуманитарно-ориентированных философов и педагогов.

В современном образовательном пространстве *страсти по Человеку* продолжают разыгрываться с не меньшим драматизмом, чем во времена Античности или в эпоху Возрождения. Не «педагогическая поэма», не «поэзия педагогики», но «*драматическая педагогика*». Именно так в 1980-е годы назвал свою книгу известный писатель и публицист Альберт Лиханов, тем самым определив жизненный настрой значительного числа детей и родителей, вовлечённых в образовательные процессы. Позднее оказалось, что драматический жанр как нельзя более точно отражает состояние, в котором оказывается педагогика, утратившая классические черты.

Драма — сценический жанр, связанный с демонстрацией наличия и наглядным (постановочным) предъявлением зрителю способа разрешения неких важных жизненных проблем. Сущность драмы состоит в раскрытии *противоречий* действительности, получающих воплощение во внешних конфликтах, определяющих динамику действия, и во внутренних противоречиях личности, стимулирующих её дальнейшее развитие.

Источниками драматических сюжетов, помимо объективно складывающихся противоречий, служат *мифы, исторические события, бытовые сюжеты*. Анализируя дра-

матическую природу современной педагогики, имеет смысл выяснить:

- в чём именно состоят *противоречия* педагогической действительности;
- какие внешние и внутренние *конфликты* порождаются этими противоречиями;
- что определяет *драматизм бытия и бытования* служителей современной педагогики.

Чтобы понять, в чём проявляется суть современной педагогической драмы, важно прояснить для себя: кто в этой драме является главными действующими лицами. Кто статистами. Кто зрителями. Кто пишет сценарий и режиссирует постановку. Какие между всеми этими персонажами складываются внутренние и межличностные противоречия. В каких историко-культурных декорациях, по каким сценическим правилам развёртывается драматическое действие. Каких деяний оно требует от педагогов и общественности для успешного разрешения основных конфликтов.

Завязкой отечественной педагогической драмы, ныне уже прошедшей момент кульминации, можно считать конец 1980-х годов. Тогда появилась серия публикаций, развенчивающих официальную педагогику в лице Академии педагогических наук. Параллельно явил себя широкой публике феномен новаторства, продемонстрировавший возможности гуманной педагогики. Началась подлинная революция во взглядах российского общества на образование, чему немало способствовали СМИ («Учительская газета», «Первое сентября», телевизионные «Встречи в Останкино» и пр.).

На середину 1990-х пришлась кульминация творчества «живой педагогики», её расцвет. В профессионально-педагогическом сообществе России возник своеобразный «эффект кольца мастеров», действующих по принципу «возьмёмся за руки, друзья, чтоб не пропасть поодиночке». Активную работу развернуло содружество педагогов-эвриканцев, активизировались педагогикоммунары, последователи коллективной педагогики И.П. Иванова. В полную силу разворачивалась инновационная деятельность,

создавались авторские программы, появлялись новые типы образова-

тельных учреждений. Повсеместно в России возникали экспериментальные площадки, интегрирующие коллективный, научный и практический поиск, щедро финансировались из-за рубежа гуманитарные образовательные проекты.

Финальная точка в движении энтузиастов была поставлена где-то на уровне 1998–2000 годов, когда в масштабе национальных программ была провозглашена идея *модернизации образования*. Её основной установкой стала *адаптация школы и вуза к новым социально-экономическим условиям*. Иными словами, к рынку. Оказалось, что если педагогическое вдохновение не продаётся, можно продать педагогическую концепцию. Если не хватает средств, чтобы «учить всех всему», можно проявить творчество в предоставлении дополнительных платных услуг. Сейчас мы являемся свидетелями того, как в режиме приоритетного национального проекта под названием «Образование» разыгрывается *эпилог драмы неклассической педагогики*, и можем только предполагать, что станет с её основными и второстепенными героями.

Если мысленно взглянуть в воображаемое «окно» на окружающее образовательное пространство, мы увидим:

1. *Переформатирование социально-исторической жизни* за счёт трансформации, смешения форм политико-экономической организации общества и соответствующих им образовательных форм.
2. *Разрушение традиционных связей*, проявляющееся в отпадении образовательных процессов от национальной, религиозной, культурной традиции, тысячелетиями психологически и нравственно защищавшей человека от прямого соприкосновения с реальностью¹.
3. *Распад классического опыта обучения и воспитания*, его методологическую и технологическую недостаточность для объяснения безмерно усложнившегося мира.

Даже беглый взгляд обнаруживает на просторах образования такое количество противоречий и несообразностей, которых хватило бы для нескольких драматических сюжетов. В центре любого из них мы видим бессилие социальных институтов воспитания и обучения, оставляющих человека наедине с проблемами природного, социаль-

¹ В данном случае использован взгляд на традицию Ю. Мамлеева.

КОНТЕКСТЫ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ

ного и любого иного бытия. Возникшее в международных масштабах расхождение онтологических и социальных смыслов образования вылилось в *отчуждённость системы образования от судьбы конкретного человека*. Это и составляет основное содержание педагогической драмы общества. Внешними социальными проявлениями отчуждённости являются:

- дефицит бесплатного доступа к образованию современного уровня для большого количества желающих его получить;
- нарастающая тенденция к редифференциации образования по социальному признаку; появление новых политических, экономических, технологических, научно-педагогических, социально-психологических предпосылок к росту информационного неравенства;
- обыденность фактов предъявления человеку его интеллектуальной несостоятельности с помощью тестового определения сиюминутного уровня образовательной подготовки;
- социально-экономическое давление на образованного человека, заставляющее его менять род деятельности вопреки своей воле и вразрез с имеющимся профессионально-образовательным потенциалом.

Для одних в этой ситуации драматичной оказалась невозможность учиться вообще. У других появилась тревога по поводу больших финансовых затрат, необходимых для получения достойного образования. Кто-то испытал разочарование от процесса и результатов собственной учёбы. У кого-то нарастает обида от ненужности окружающим имеющегося профессионального опыта и знаний.

«Нерв» современной педагогической действительности, её постоянное драматическое напряжение поддерживается всеобщим интуитивным *ощущением глобальности и необратимости ценностно-смысловых метаморфоз образования*. Этот процесс сродни тектоническому сдвигу земной коры, на изломе которого рождаются новые острова и океанические впадины. Но одновременно гибнут целые материки. Природные и социальные катаклизмы являются обществу как предвестники апокалипсических перемен.

Драматические переживания захватывают в свою орбиту всех без исключения участ-

ников образовательного процесса: работника дошкольного образования, учителя начальной школы, директора гимназии, преподавателя системы ПК, сотрудника методической службы и пр. «По ту сторону» не менее глубокую драму переживает дошкольник, первоклассник, выпускник, абитуриент, а также их родители.

Период, наступивший в образовании с приходом XXI века, по аналогии с известными названиями книг «Жизнь после смерти», «За пределами человеческого мозга» можно обозначить *«За пределами педагогического смысла»*. Вопрос о смысле — это вопрос о присутствии в жизни абсолютного начала, абсолютной истины. Если всё в мире относительно, то теряется и смысл жизни. Когда в сфере педагогического труда многое становится не только относительно, но и просто абсурдным, искать смысл своей деятельности становится затруднительным. Даже если в руках оказывается пресловутый «школьный миллион», полученный в рамках национального проекта «Образование».

Корпоративной драме утраты педагогическим «цехом» смысла своей профессиональной деятельности сопутствует *личная драма учителя*, на глазах которого происходит крушение ценностей образования в его классическом понимании — как передачи круга установленных культурных ценностей. Педагогам, привыкшим к рецептурности методических рекомендаций, психологически особенно трудно принять:

- наличие в теории и практике образования *множественности* точек зрения и взглядов на одни и те же проблемы;
- необходимость самостоятельного *выбора профессионально-личностной позиции* по многим вопросам, ещё вчера казавшимся однозначными (например, касающимся цели воспитания);
- возросшую *субъектность и субъективность* учащихся, воспитанников, их родителей.

С исчезновением единых критериев оценки происходящего в образовании растёт ощущение всеобщего «дискомфорта выбора». Драматичность положения усугубляется состоянием всеобщего взаимного непонимания. Педагог-практик перестаёт понимать педагога-учёного. Директор элитарной гимназии с трудом понимает малообеспечен-

ную мать-одиночку, ребёнок — требования школы. Педагоги и методисты, привыкшие работать «по классическим правилам», со скрипом вписываются в новый тип связей с окружением, основанный на механизмах социального партнёрства. Им трудно осознать, что музыку в образовании теперь зачастую заказывают люди, далёкие от понимания его подлинных национальных или региональных нужд.

Потеря общего языка внутри педагогического пространства сродни эффекту Вавилонской башни. Для согласования интересов различных социальных персонажей в кризисных условиях явно требуется расширение термина «понимающая педагогика». Причём понимание становится педагогу необходимым не только в отношении ребёнка, но и смыслов, заложенных в образовательной ситуации в целом.

Учительство оказалось незащищённым перед лицом надвигающихся перемен и пугающей самостоятельностью своих питомцев. Испытывающие хроническое состояние *экзистенциальной фрустрации*, метафизического беспокойства, жизненного и профессионального поражения педагоги всё меньше оказываются способными к воспитанию и обучению подрастающего поколения. Особенно тяжёлыми в психологическом отношении становится невозможность, а главное, кажущаяся «ненужность» передачи будущим поколениям *своего* понимания смысла и образа жизни, всего того объёма опыта, которым они владеют.

Преподавателю, привыкшему работать в условиях, где «знание — сила», исчезновение былой власти нормативного знания, которым он владел по определению, безусловно, драматично. Возникает своеобразная «ностальгия» по классическому опыту преобразования учащегося на манер чего-

то, например, образовательного стандарта, государственного, европейского и пр. Этакая тоска по позиции Демиурга или, на худой конец, — Пигмалиона.

Неизмеримое усложнение педагогических задач вкупе

со снижением общего уровня профессиональной осознанности действий выливается в *драму кругового воспроизведения «дурной» образовательной практики*. На уровне здравого смысла обращает на себя внимание искусственность, надуманность, «постановочность» многих педагогических перемен, предлагаемых «сверху». В сознании организаторов образования за последнее время словно происходит некий «сдвиг по менеджменту». В погоне за новыми организационно-финансовыми моделями нередко утрачивается то, что подлежит менеджменту, а именно *педагогическая суть образовательной системы как объекта управления*. В итоге вместо педагогического содержания работы образуется «пустое множество» образовательных форм. Образованию и педагогике приходится достаточно жёстко адаптировать человека к социально заданной картине мира и общества. И вдобавок профессионально оправдывать такую адаптацию.

Многие известные авторы, например, И.А. Ефремов, Н.Н. Моисеев, братья Стругацкие, оказывались едиными во мнении, что *центральной фигурой цивилизации будущего станет Учитель*². Однако постиндустриальное общество с его имитацией, иллюзорностью таит опасность перерождения в общество постчеловеческое, а значит, постпедагогическое³. Неслучайно всё чаще стали раздаваться призывы к обучению *без педагога*, с помощью современной техники и ИКТ. Выхолащивание из педагогического сознания бытийного начала приводит к тому, что всё большее число педагогов начинают остро ощущать *неподлинность* своего бытия в профессии.

Адаптация к социально-экономическому и политическому абсурду постиндустриального общества не проходит бесследно. Исследователи отмечают преобладание среди преподавателей реакций, переживаний, оценок отрицательного, пессимистического свойства. На уровне педагогического сознания они воспринимаются как «несбывшиеся ожидания». Переживание «несбывшегося» с его набором противоречивых установок сопровождается психологическим напряжением. Некоторые вынуждены избирать «тактику недеяния», не желая обслуживать движение в очевидный для них «социально-педагогический тупик».

² Так, по мысли Н.Н. Моисеева, с изменением функции учителя его профессия становится эталонной для почти всех сфер человеческой деятельности.

³ В этом плане, возможно, неслучайно проявление тенденции подмены тематики педагогики как теории ведения и ведения ребёнка тематикой эдукологии, изучения образовательных систем как неких надличностных сущностей.

КОНТЕКСТЫ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ

Боль утраты смысла профессиональных действий препятствует усмотрению в происходящих переменах потенциала для позитивных преобразований. Драма крушения педагогических надежд сопровождается среди учительства почти детской реакцией ожидания перемен, которые обязательно должны прийти «сверху». Шанс на то, чтобы внести собственный посильный вклад в изменение положения, педагог, как правило, всерьёз не расценивает, думая о бессилии что-либо сделать. Нередко тоска безысходности выливается в уход из профессии или желание самоутвердиться путём участия в бесконечных педагогических конкурсах и проектах.

И всё же отнесение происходящего в современном образовании именно к драматическому жанру оставляет некоторую надежду. Драматический конфликт обычно не получает смертельной развязки. По накалу страстей драму располагают между трагедией и комедией. В этом смысле она выглядит как «оптимистическая трагедия». Однако педагогическая драма не может и не должна превращаться в социальный фарс.

Драма как жанр требует внутреннего и внешнего действия, как от исполнителей, так и от зрителей. В действии противоречия проявляются, но в действии же и разрешаются. Внутренняя реакция порождает реакцию внешнюю. Каждый должен определиться, кто он в этой драме: сторонний наблюдатель, заинтересованный, но пассивный зритель, строгий критик или активный участник. Этико-психологическая дилемма Э. Фромма «быть или казаться» напрямую соотносится с понятием профессионализма. Педагогу классической школы можно какое-то время ещё казаться профессионалом, упорно играя роль хранителя привычных смыслов, целей, способов деятельности, которые никто уже всерьёз не воспринимает. Или всё же рискнуть сменить амплуа, подвергнуть себя непростой процедуре *репрофессионализации* с учётом новых неклассических реалий?

В первом случае неминуем трагический исход из образовательного пространства за ненадобностью. Во втором — через внутреннюю драму преодоления возможен выход в новое профессиональное качество. Конечно, и на этом пути неизбежны переживания: усталость, разочарование, напря-

жение. Но может быть, не стоит заранее унывать? Как говорится в известной метафоре, *то, что для куколки выглядит как смерть, для бабочки означает рождение.* □