

# ЧАСТЬ ПЕРВАЯ ТЕОРИЯ ДЛЯ ТЕОРЕТИКОВ

## О ВАРИАТИВНОСТИ БЫТИЯ И КОНСТАНТАХ ОБРАЗОВАНИЯ

*В.Л. Бенин*

Знаю, что многие найдут эту повесть безнравственной и неприличной, тем не менее от всего сердца посвящаю ее матерям и юношеству.

*А. Куприн. Эпиграф к повести «Яма»*

**Проблема.** Прежде всего, отмечу, что авторы статьи «О константах бытия и инвариантах образования» мне давно и хорошо знакомы. Некогда я оппонировал одной кандидатскую, а другому докторскую диссертации, а потому знаю их не понаслышке и отношусь с симпатией и уважением. Но поставленный ими вопрос, «почему возникло столь много педагогических технологий (500!)», основанный на убеждении в том, что «люди во многом и психологически, и физиологически одинаковы» и потаенная уверенность, что у множества названных технологий должны быть некие инвариантные основания, обнажили проблему методологической зауженности технологического видения педагогического процесса.

**Предложение по решению проблемы.** Некий известный в педагогических кругах профессор, кокетливо вспоминая, что «в прошлой жизни он был инженером», любил подчёркивать: случаи перехода инженеров в педагоги науке известны, а обратные случаи – нет. Полагаю, он подразумевал переход из технарей в гуманитарии, поскольку людям с педвузовскими дипломами химиков, физиков или биологов на инженерных должностях нет числа. Почему же «физики» в «лирики» уходят, а гуманитарии

рии в технари нет? Потому, очевидно, что любое гуманитарное знание шире любого технического.

Проблемы истории, философии, литературоведения изначально разностороннее и многограннее проблем вулканизации, гидролиза, либо аргонно-дуговой сварки. Техническое знание, безусловно, конкретнее, а потому точнее, чем гуманитарное. Оно менее подвержено конъюнктуре и в житейском плане надежнее кормит. Но оно у'же. Так стоит ли удивляться тому, что человек, которого занимала **вся** мировая история (литература, искусство, *etc.*), не прельстился технологией обработки металлов давлением (не путать с технологией обработки металлов резанием!)? Стоит ли удивляться тому, что широкая гуманитарная проблематика становится интересна химику-технологу или инженеру-самолетостроителю? Ответ очевиден.

Приходя на педагогическую ниву, вчерашние инженеры приносят с собой и естественную для них логику, сообразно которой наука есть там, где есть закономерность. В свою очередь, закономерность есть там, где есть повторяемость. Технология же требует чёткой повторяемости действий (по В.Э. Штейнбергу и Н.Н. Манько – инварианта). Следовательно, внедрение инвариантной педагогической технологии означает важный шаг, направленный на укрепление научности педагогики, и плохо, что «проблема признания, обоснования и применения инвариантов образования в дидактике» [11, 140], по словам наших авторов, остается мало исследованной.

Между тем педагогика не ограничивается неким шаблонным набором знаний, умений и навыков, даже если их называть компетенциями. Ш.А. Амонашвили справедливо определил ее как сложное, многогранное явление, объединяющее характерные черты науки, философии и искусства. Нет оснований спорить с его утверждением, что «в педагогике... доля научно обоснованных за-

кономерностей и потому точных суждений и действий крайне ограничена» [1, 15]. В содержательном плане, научные понятия, как правило, фиксируют внимание на общем и отвлекаются от любых особенностей отдельных отражаемых объектов. Что же касается гуманитарных дисциплин, к числу которых принадлежит и педагогика, то их отличительной чертой является преимущественное внимание к единичному. В этом заложены принципиальные методологические расхождения «типологизаторов» и «солипсистов» от педагогики.

Нам не первый раз, вслед за пушкинским Сальери, предлагают «поверить алгеброй гармонию». И цель-то благая! Только при этом забывается, что герою «Маленьких трагедий» для этого, по его же словам, потребовалось «звуки умертвив», разъять музыку «как труп». Я не намекаю, хотя некоторые параллели и напрашиваются.

Первое, что бросается в глаза при прочтении статьи уважаемых авторов, это вынесенная в название уверенность в константности бытия. Она тем более удивительна, что в числе своих методологом В.Э. Штейнберга и Н.Н. Манько упоминают социокультурные и антропокультурные основания процессов образования и обучения [11, 141]. Не берусь судить об антропокультурных<sup>1</sup>, но социокультурные основания обучения были вариативны всегда. Исторически они различались у земледельческих и промысловых этносов. Характер труда первых в качестве главных вменяемых требований диктовал приходившим поколениям исполнительность, послушание и безоговорочное следование образцу (что логично – при севе или на косьбе не до индивидуальных самореализаций). Иное дело – промысел на морского или лесного зверя, успех которого зависит от активности и инициативы охотника. Эти качества соплеменники в нем и формиро-

---

<sup>1</sup> Исследование В.Р. Дольника [2] дает богатую и пока не осмысленную педагогикой пищу для размышлений по этому поводу.

вали сызмальства. Где же здесь константность бытия? И чем дальше от исторического прошлого будем мы уходить, тем большую вариативность бытия должны будем засвидетельствовать.

Среди различных «констант бытия» В.Э. Штейнберг и Н.Н. Манько выделяют истину, красоту и добро, «которые являются глобально значимыми, так как коррелируют с тремя исторически сложившимися сферами освоения мира человеком: наукой, задачей которой является отыскание истины; искусством, задачей которого является отыскание или формирование образов красоты; и моралью, задачей которой является различение и оценивание добра и зла» [11, 141]. Рискаю продемонстрировать «*Urbi et Orbi*»<sup>2</sup> свою этико-эстетическую необразованность, осмелюсь всё же спросить: в чём уважаемые авторы увидели эти «константы бытия»? Во взглядах стоиков и эпикурейцев на смысл жизни? В толкованиях Мартина Лютера и папы Льва X пути к спасению души? В понимании красоты сторонниками русской академической школы живописи и передвижниками? Высокоморальная и благообразная семья мусульманина есть не что иное, как грех многоженства и прелюбодеяния с позиций морали христианина. При этом творения Рублева, Рафаэля или иные живописные «образы красоты» христианства греховны с позиций мусульман, ибо ислам, как известно, запрещает изображать живое. В этом заключаются реальные крайне вариативные социокультурные условия мира, окружавшего нас в прошлом и окружающего сейчас.

Дабы не множить примеры, остановлюсь на весьма показательной истории, описанной И. Ильфом и Е. Петровым в «Одноэтажной Америке». Старый ковбой рассказал им историю об индейце из племени навахо, который решил заняться торговлей. Он отправился из пустыни в ближайший городок, закупил разных товаров и

---

<sup>2</sup> «Граду и миру» (лат.).

привез их в свое родное кочевье. Но продавал свои товары ровно за такую же цену, какую заплатил за них сам. «Тут я принялся втолковывать другу, что так торговать нельзя, что он разорится, что товары надо продавать дороже их цены. "То есть как это дороже? – спросил меня индеец... – Это обман, купить за доллар, а продать за доллар двадцать. Ты советуешь мне обманывать людей". И он продолжал торговать так же, как и начал, а вскоре и совсем бросил это занятие» [3, 260–262]. Бьюсь об заклад, что никакие логико-смысловые модели эффективной торгово-закупочной деятельности не смогли бы убедить этого индейца в целесообразности и правильности торговли с прибылью, поскольку его взгляды основывались не на том, что его «плохо учили», а на иной системе социокультурных ценностей. Как после этого, вслед В.Э. Штейнбергу и Н.Н. Манько, можно говорить о константности морали и о том, что психологически люди одинаковы?

Это первое возражение против идеи константности бытия. Но не единственное.

Утверждение о константности бытия кажется не убедительным еще и потому, что одним из родовых признаков человека, специфическим видом социального действия и интегративной характеристикой человеческой деятельности является творчество, которое априори противоположно константности. С.Л. Рубинштейн подчеркивал: «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, но в них создается и определяется» [7, 94]. В общественном процессе своей жизнедеятельности ассоциированный человек постоянно сталкивается с противоречием между старым накопленным опытом, изменившимися условиями его бытия, выдвигающими новые задачи, и невозможностью решения последних при помощи традиционных (инвариантных) методов. Поэтому

творчество является внутренней неотъемлемой (инвариантной) чертой деятельности человека. Исторически оно возникает одновременно с этой деятельностью, когда субъект (человечество) противопоставляет себя объекту (природе). Для меня это положение столь же очевидно, сколь невероятно то, что оно осталось незамеченным В.Э. Штейнбергом, одним из создателей инновационного научного центра «Майевтика», много и плодотворно работавшим по проблематике творчества.

Разумеется, из признания того, что творчество в исторической перспективе становится органическим, активно-личностным фактором человеческого труда, независимо от его конкретно-предметного содержания, еще не следует, что этот фактор срабатывает автоматически. Будет или не будет конкретная деятельность конкретного человека творческой, зависит от ряда причин. Не останавливаясь на рассмотрении общественных условий, как способствующих, так и противодействующих раскрытию творческих потенций человека, оговорюсь, что формы и методы обучения и воспитания педагогической системы в целом и, особенно, конкретных педагогов способны либо активизировать, либо подавлять творческие способности обучающихся. И здесь мы подходим к тезису принципиальной важности.

Можно предположить, утверждают В.Э. Штейнберг и Н.Н. Манько, «что на инвариантную “клетку”, акцент которой может делаться на тот или иной этап-компонент, условно “наслаиваются” (при необходимости) вариативные компоненты: полезные для изучения темы межпредметные связи; реализационные потенциалы изучаемых знаний, включая задачи на практическое применение их в области той или иной компетенции; а также авторское вариативное исполнение занятия педагогом» [11, 146]. Вот в чём наше принципиальное расхождение: для уважаемых коллег авторский стиль – это всего лишь

«а также»; он допустим только «при необходимости»; он один из сопутствующих факторов и не более. Я же полагаю, что этот фактор наиглавнейший и вот почему.

В труде учителя (преподавателя, воспитателя) неизбежен целый ряд обстоятельств, изначально предполагающих авторское творческое решение и не терпящих инвариантности. Упомяну лишь некоторые из них.

Первое. Любая неожиданная (незапрограммированная) ситуация в процессе обучения и воспитания представляет собой задачу на проявление творческих способностей учителя. Вспомним знаменитую сцену с вороной из кинофильма «Доживем до понедельника»<sup>3</sup>. Но чаще (и это проявление низкого профессионализма учителя) она решается традиционными способами.

Второе. Нестандартная ситуация в обучении и воспитании всегда требует быстроты ответной реакции. Неумение быстро и адекватно отреагировать чаще всего приводит к быстрому, но стандартному (инвариантному) ответу с минимальным либо отрицательным педагогическим эффектом.

Третье. Многие ситуации в обучении и воспитании внешне стандартны, но имеют место в разных классах и реализуются в разных условиях (сельская малокомплектная школа, сельская школа в райцентре, «обычная» городская школа, элитарная городская гимназия и т. п.). Это позволяет каждую подобную ситуацию характеризовать как новую, что затрудняет выбор правильных реакций-решений в каждом отдельном случае.

Четвёртое. Внешне типичные ситуации в своей основе часто имеют различные источники. Например, одно и то же нарушение дисциплины в четвёртом и девятом классах имеет разное значение и разный психологиче-

---

<sup>3</sup> Залетевшую в класс ворону придумал сценарист фильма Г.И. Полонский. Реальная жизнь намного изобретательнее...

ский смысл в связи с возрастными особенностями учащихся.

Пятое. «Событие за кадром». Каждому педагогу известно, сколь отличаются уроки в одном и том же классе, если они проходят: а) после физкультуры, б) перед годовой контрольной, в) последним уроком в четверти, г) как открытый урок, д) и прочее, прочее, прочее...

В любой названной ситуации учитель должен одновременно учитывать большое количество переменных, влияющих на его действия, а выбор наиболее правильного поведения представляется в высшей степени вероятностной задачей. Если же, оспаривая Козьму Пруткова, попытаться «объять необъятное» и подвести всё возможное многообразие ситуаций под некий инвариантный набор, то будет удивлять не «почему возникло столь много педагогических технологий (500!)» [11, 140], а «почему возникло так мало педагогических технологий (только 500!)».

Можно ли игнорировать все перечисленные факторы? Можно. Плохие педагоги именно так и поступают. И если ставить целью увеличение их числа, то наработка педагогических инвариантов просто незаменима. Но это ли наша цель?

Любая педагогическая ситуация (и не только школьная, но и семейная) не знает алгоритмизированных решений. Ее участники вступают в контакт при постоянно и порой мгновенно меняющихся условиях и установках, эмоциональном фоне и определившим его событиями «за кадром», степени взаимности доверия и уважения и множества прочих обстоятельств, перечислить которые практически невозможно. Поэтому у педагога нет, и не может быть жестких алгоритмов поведения. Не только поэзия есть «езда в незнаемое». Не случайно даже адепт образовательных технологий Г.К. Селевко, упоминая в своей «Энциклопедии» имя А.С. Макаренко, говорит о



*системе* «коллективного воспитания на основе трудовой деятельности в сочетании с учебной в условиях интернатного учреждения для несовершеннолетних правонарушителей» [8, 343]. Подчеркну, о *системе*, а не о *технологии*, поскольку в условиях колонии имени М. Горького (Трёпке) и в коммуне имени Ф.Э. Дзержинского (Куряж) методы педагогического воздействия не были и не могли быть инвариантны. А.С. Макаренко, разумеется, не исключение. На иных примерах, но то же самое можно говорить и о В.А. Сухомлинском, и о Г.М. Кубракове, и о З.Г. Шоюбове, и о многих других именах, упомянутых в «Энциклопедии образовательных технологий», о любой творческой личности, реализовавшей себя в образовании.

Образовательные технологии – это педагогика без личности<sup>4</sup>. Сколько ни кивай на греческий корень<sup>5</sup>, родовое понятие «технология» означает «совокупность методов, способов и приемов получения, обработки или переработки сырья и полуфабрикатов с целью изготовления продукции» [5, 720]. В ней нет места личностному началу. Владение ей необходимо, как необходимо освоение основ ремесла, без чего не может сформироваться мастер. Но тот, кто ограничивается основами ремесла, мастером не становится. Другой вопрос, захочет ли становиться мастером тот, кто, освоив образовательные технологии, удовлетворился статусом ремесленника?

---

<sup>4</sup> Как ни грустно это признавать, но изгнание личностного начала характерно для современной российской гуманитаристики. Это наглядно демонстрирует научно-педагогическая периодика. И если, усилиями Р.С. Бозиева, «Педагогика» еще держится за авторскую стилистику, то другие журналы под благовидным предлогом стремления к международным стандартам с легкостью от нее отказались. Но, уважаемый читатель, согласитесь, что если эта статья чем и интересна, то не тем, что в неё искусственно встроены разделы «Проблема», «Предложение по решению проблемы», «Апробации подхода» и «Заключение», а именно авторским видением и характерным авторским стилем. Обезличенные структуры статей – это первый шаг к высокотехнологичному, но обезличенному образованию.

<sup>5</sup> Др.-греч. τέχνη – искусство, мастерство, умение.

В большинстве профессиональных сфер деятельности человек сначала выбирает профессию (военный, врач, инженер) и уже затем определяет специальность (танкист или пограничник; терапевт или хирург; инженер-технолог или инженер-конструктор). В педагогических вузах (тем более – в классических университетах, которые в результате известной «оптимизации» стали главной кузницей педагогических кадров), за редким исключением, дело обстоит иначе: здесь абитуриент, прежде всего, выбирает специальность (филология или химия), а профессия (учитель) идет как бы «в нагрузку», что показывают и данные по трудоустройству, и социологические исследования [9].

В связи с отмеченным, можно задать крамольный вопрос: не в этом ли глубинные подсознательные корни нашей повальной любви к компьютерно-дистанционным и прочим обезличенным технологиям обучения? Хотя в публикациях (отнюдь не дилетантов!) уже отмечается и то, что вследствие этого теряется одна из главных особенностей учебного процесса – его индивидуальный и авторский подход в передаче не информации, но знаний [6]; и то, что технологии без профессорско-преподавательского состава вряд ли станут результативными, они по инерции могут лишь сохранить угасающий без экзистенциальной подпитки живых преподавателей результат [10]<sup>6</sup>.

Но вернемся к педагогу, тем более что профессия носит массовый характер, а родители (и не только они) требуют по штучному Сухомлинскому в каждый класс. Очевидно, эти ожидания следует признать беспочвенными. Массовая продукция никогда не сравнится со штучной выделкой, хотя соответствовать определенному (и дос-

---

<sup>6</sup> «Но именно в этом – экзистенциально “нагруженном” – непосредственном взаимодействии происходит интенсивное личностное развитие студентов. А личностное развитие – «материя» высоко индивидуализированная, к общим знаменателям не сводимая» [4, 16].

таточно высокому) уровню качества она должна. Вот здесь и появляются образовательные технологии как средство достижения *минимально необходимого* уровня педагогического профессионализма. Поэтому если мы изначально выносим личность и творчество учителя «за скобки», то образовательные технологии (инварианты образования) – это панацея. С учётом вариативности бытия, они будут постоянно множиться, попутно умножая число диссертаций, статей и монографий. Но не ждите от них появления новых Сухомлинских, Шаталовых и Соловейчиков. «Штучный товар» делается по-другому.

**Апробации подхода.** Апробация изложенного в статье подхода осуществлялась автором не столько в монографических и иных публикациях (бумага всё стерпит), сколько в его повседневной педагогической практике. За сорок с лишним лет преподавания (кроме прочего, увенчанных мантией лучшего профессора своего вуза) он не припомнит и двух одинаковых (инвариантных) занятий. За более четверти века заведования кафедрой ему также не довелось посетить двух константных занятий коллег.

### **Заключение.**

1. Задача исследования инвариантов образования и обучения представляется актуальной в контексте поиска экономически эффективных (дешевых) методов построения дистантного образования и самообразования, т.е. обезличенного образования, из которого удалено личностное начало педагога.

2. Образовательные технологии представляют собой средство достижения минимально необходимого уровня педагогического профессионализма. Их целесообразно использовать, но видеть в них вершину педагогического мастерства безосновательно.

3. Знаю, что многие найдут эту статью безнравственной и неприличной, тем не менее от всего сердца посвящаю ее учащим и обучающимся.

1. *Амонашвили, Ш.А.* Школа Жизни [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – Москва : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1998. – 76 с.
2. *Дольник, В.Р.* Непослушное дитя биосферы. Беседы о поведении человека в компании птиц, зверей и детей [Текст] / В.Р. Дольник. – Санкт-Петербург : Петроглиф, 2009. – 352 с.
3. *Ильф, И.* Одноэтажная Америка [Текст] / И. Ильф, Е.Петров // *Собрание сочинений : в 5 т. – Т. 4.* – Москва : ГИХЛ, 1961. – С.5-448.
4. *Кислов, А.Г.* К оценке эффективности труда преподавателя вуза (читая книгу коллег) [Текст] / А.Г. Кислов // *Современная высшая школа: инновационный аспект.* – 2017. – Т. 9. – № 1. С. 10–21.
5. *Новый иллюстрированный энциклопедический словарь [Текст].* – Москва : Большая Российская энцикл., 2000. – 912 с.
6. *Преподавательский труд в современной России: трансформация содержания и оценки [Текст].* – Екатеринбург г: Изд- во Урал-ун-та, 2016. – 207 с.
7. *Рубинштейн, С.Л.* Принципы и пути развития психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – Москва : Изд-во АН СССР, 1959. – 356 с.
8. *Селевко, Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий [Текст] / Г.К. Селевко : в 2 т. – Т. 2. – Москва : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
9. *Собкин, В.С.* Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. Т.ХІ-ХІІ. Вып. ХХІ. [Текст] / В.С. Собкин, О.В. Ткаченко. – М.: Центр социологии образования РАО, 2007. – 200 с.
10. *Фоминых, М.В.* Особенности педагогического взаимодействия в условиях проблемно-модельного подхода [Текст] / М.В. Фоминых // *Высшее образование сегодня.* - 2017. - № 1. – С. 11-12.
11. *Штейнберг, В.Э.* О константах бытия и инвариантах образования (в порядке дискуссии) [Текст] / В.Э. Штейнберг, Н.Н. Манько // *Педагогический журнал Башкортостана.* – 2017. – № 4. – С.140–152.