

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАУЧНЫЕ ИДЕИ И МОДНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УВЛЕЧЕНИЯ

За последние десятилетия в педагогике появилось немало свежих идей и подходов. Это идеи теории управления, а также комплексный, субъект-субъектный, деятельностный, личностный, антропологический, системный, технологический, инновационный и иные подходы к педагогическим проблемам.

Использование ценных для педагогики идей и новых подходов можно только приветствовать, поскольку с их помощью удаётся глубже понять, точнее объяснить и предсказать развитие тех или иных педагогических процессов, оптимизировать обучение и воспитание детей. Но только в том случае, если эти идеи используются продуманно, если мы не переходим за разумную черту, не впадаем в крайности. Когда же свежая научная идея становится модной и стереотипно, без тщательного анализа используется в различных педагогических ситуациях, результаты оказываются печальными.



Иосиф Гликман,
доцент Московского
городского
педагогического
университета,
кандидат
педагогических наук

Идеи *теории управления* стали особенно модными после появления кибернетики и глубокой разработки в этой науке логики и технологии управления. Они были восприняты учёными разных наук. Так, экономисты стремились использовать их для повышения эффективности работы промышленных предприятий. Однако польза практического применения положений теории управления оказалась меньшей, чем ожидалось, так как прежняя социально-экономическая система в нашей стране не стимулировала эффективную работу.

В области образования идеи теории управления давно уже используются учёными-педагогами и школьными администраторами для повышения эффективности управления школами. Они нашли своё применение в интересных и полезных работах М.М. Поташника, В.С. Лазарева, Т.И. Шамовой, Ю.А. Конаржевского, В.И. Кричевского, Е.А. Ямбурга и многих других известных исследователей.

Однако управленческий подход стал проникать и в другие области педагогики, что далеко не всегда оказывается правомерным. Например, когда говорят, что воспитание — это *управление развитием ребёнка*, то допускают явную ошибку. Ребёнок развивается самостоятельно, он сам управляет своей деятельностью. А влияние педагога на развитие ребёнка осуществляется коррекцией окружающих его условий. При этом влияние педагогов может быть меньшим или большим, но только доступными им средствами организации жизни и деятельности детей.

Увлечение идеями теории управления привело к тому, что вместо прежнего «Школоведения» студентам педагогических вузов предлагается изучать «Управление педагогическими системами». Мне непонятно, чем вызвана такая замена. Полагаю, что выпускнику вуза важно знать всё, что связано со школой: особенности работы начинающего учителя, свои права и обязанности в школе, классное руководство, взаимодействие учителя с родителями, этику и психологию отношений в учительском коллективе, организацию внеурочной и, в частности, клубной работы с детьми, пути повышения собственной квалификации и тому подобные проблемы. Но ведь это проблемы *школоведческие*, а не управленческие.



Распространение *системного подхода* в педагогике можно только приветствовать. Когда непростые педагогические явления рассматриваются не упрощённо и изолированно, а во всей их сложности и целостности, во взаимосвязях и взаимовлияниях с другими явлениями, учёные получают более точную картину происходящих процессов и улавливают ранее скрытые закономерности обучения и воспитания. Но и здесь мы наблюдаем непомерное увлечение перспективной идеей.

Приведу некоторые примеры. В ряде педагогических трудов вместо терминов «школа», «школьное сообщество» или «школьный коллектив» стали употреблять термин «педагогическая система». Я думаю, что такая замена неправомерна, потому что педагогическими системами являются и отдельный класс школы, и педагогический коллектив, и районное объединение школ, и все школы страны вместе с органами управления, и Министерство образования, и Российская академия образования, и любое высшее учебное заведение! Вообще педагогических систем неисчислимо множество. Почему же под названием «педагогическая система» мы должны понимать лишь школьное сообщество? Разве это не вносит путаницу в педагогические понятия?

Ещё пример. Разрабатывая в своё время стандартную программу преподавания педагогических дисциплин, учёные старой вузовской дисциплине «Педагогика» дали новое название: «Педагогические теории, системы, технологии». Среди рассматриваемых в программе проблем оказались: «Воспитание как система. Сущность системного подхода в воспитании», «Система методов воспитания. Воспитательная система школы. Авторские воспитательные системы». В другом разделе педагогического стандарта читаем: «Основы управления педагогическими системами. Социально-педагогические системы, понятие и виды. Система образования. Образовательные

учреждения как система. Система образования в РФ, зарубежных странах». Прямо какая-то «системная» чесотка!

Интересно: это только мы догадались, что все сложные явления надо рассматривать системно, или и в других науках и вузовских стандартах пишут подобное? (Например, вместо медицины, химии и права: «Медицинские теории, системы и технологии», «Химические теории, системы и технологии» и «Юридические теории, системы и технологии»?!)

Однако сколько ни говори «халва», от этого во рту слаще не станет! Не проще ли было указать в вузовских программах на важность системного подхода в педагогике и ограничиться этим? А идею системности реализовать *на деле*, например, путём системного построения самих программ, учебных пособий, вузовских лекционных курсов и т.д.

Теперь несколько замечаний об *антропологическом подходе* к педагогическим явлениям. Смысл его в том, чтобы для решения педагогических проблем привлекать данные различных наук, изучающих человека, — не только педагогики, но и психологии, социологии, философии, логики, этики, истории, медицины и других. Только при таком целостном подходе мы сможем разобраться в сложных процессах обучения и воспитания.

Необходимость антропологического подхода, по-моему, очевидна. Это когда-то педагогическая наука у нас была нормативной. Норму определяло руководство страны, из указаний которого составлялась система основных идей «науки». Однако уже в советское время стало ясно, что эта система непригодна для решения актуальных задач воспитания, поэтому педагогическая общественность стала обращаться к психологии, философии, этике, социологии, развернулось довольно широкое педагогическое творчество, началось обогащение педагогики.

Сейчас учёные, педагоги широко используют данные науки о человеке. Разработка проблем дидактики опирается на философскую теорию познания (гносеологию, эпистемологию) и психологические знания о процессах усвоения, осмысления и закрепления знаний; теория воспитания опирается на идеи и теории философии, социологии, психологии, логики (без которой, кстати, нельзя разработать методики формирования убеждений), филологии, этики. И это естественно, так как эффективное влияние на личность возможно лишь тогда, когда мы используем знания о ней, накопленные изучающими её науками.

Особенно важны для педагога психологические знания. Психология изучает закономерности психической деятельности, а педагогика — как совершенствовать личность ребёнка, т.е. прежде всего — его психические качества. Но можно ли её совершенствовать, не понимая, что, почему и как в ней происходит!

Итак, антропологический подход к педагогическим проблемам полезен, более того — он необходим. Однако и при



этом подходе надо избегать крайностей, когда педагогика подменяется набором множества сведений из различных наук о человеке.

Является ли ребёнок *субъектом* воспитательной работы? Конечно, ответят мне, «ведь это же всем ясно», кто только об этом ни писал и где только ни писали! Неужели, скажут мне, вы считаете, что дети — *объект* воспитательного воздействия?! Может быть, вы вообще против *субъект-субъектного* подхода?!

Да, я, безусловно, *за* субъект-субъектный подход! Но давайте разберёмся. Как известно, объект — это то, на что направлено действие. Воспитательная деятельность педагога направлена на детей. Именно их старается учить и воспитывать педагог. И в этом смысле ребёнок, безусловно, *объект* воспитания.

Однако тот, кто останавливается на констатации этого факта, делает большую ошибку, ибо ребёнок, как живое, мыслящее, активное существо, бесспорно, — *и субъект собственной деятельности*. Те педагоги и родители, которые пытаются навязывать детям собственную волю, требуют от них беспрекословного подчинения и безусловной покорности, встречают постоянное сопротивление и не добиваются воспитательных целей. Главное средство воспитания — организация жизнедеятельности и отношений детей. Характер ребёнка складывается в процессе его собственной жизнедеятельности и зависит от тех отношений, которые её пронизывают. И поэтому всем, кто связан с воспитанием, надо напоминать, что ребёнок — *субъект* собственной деятельности и не следует видеть в нём *лишь* объект воздействия взрослых. Воспитателю необходимо согласовывать с ним совместную деятельность, сотрудничать и взаимодействовать. Именно в этом смысле правомерно говорить о *субъект-субъектном* подходе.

Но это не значит, что ребёнок *сам себя воспитывает* (во всяком случае, до тех пор, пока не взялся за *самовоспитание*). Более того, наши наблюдения показывают, что процесс воспитания идёт эффективнее, когда детям не сообщают и не напоминают, что их воспитывают или что им надо воспитаться или перевоспитаться.

И вот почему. Воспитание связано с преднамеренным совершенствованием личности школьника педагогами, а значит, и с определённым вмешательством в психику человека.

Но психика и взрослого человека, и ребёнка обладает некоторой устойчивостью. Поэтому каждый человек, в том числе и такое пластическое существо, как ребёнок, стремится оградить себя от чьих-либо попыток изменить стабильную, устойчивую основу его психики. Всем известно, как остро реагируют школьники (даже если не говорят этого вслух) на требования взрослых измениться, вести себя иначе и т.д. Даже взрослые люди, в массе своей более сознательные, чем дети, в ответ на справедливую критику далеко не всегда готовы из-

менить своё поведение. Что уж говорить о детях. Поэтому не надо и напоминать детям, что их воспитывают. Без назойливого напоминания воспитание не встречает дополнительного сопротивления и идёт эффективнее.

Казалось бы, какие могут быть крайности в *гуманном подходе* к детям в процессе воспитания? Этот подход можно только приветствовать. Видеть в ребёнке не вредное и сопротивляющееся существо низшего порядка, а такого же человека, такую же личность, как и сам педагог, относиться к нему по-человечески, приветливо, внимательно, участливо, дружелюбно — разве всё это не нормально для учителя и воспитателя? Именно так и должно быть.

Но когда я читаю, что решающее условие и средство воспитания детей — любовь к ним, меня это не убеждает. Ещё более удивительным было слышать на одной педагогической конференции слова очень известного педагогического академика и доктора наук о том, что *никакой общей науки педагогики нет (!)*, а у каждого учителя, *если он любит детей*, есть своя педагогика, и он обязательно правильно их обучит и воспитает...

Да, если педагог не любит детей, то он выбрал не ту профессию. Но ведь, кроме любви, надо ещё и *уметь* воспитывать. Мне немало приходилось видеть мужчин и женщин, которые шли к детям с желанием их воспитывать *и с большой любовью*, но терпели крах в работе только потому, что не обладали необходимыми педагогическими знаниями, умениями и навыками, т.е. не были профессионалами.

Когда педагоги говорят о *личностном подходе* к воспитанию детей, имеют в виду внимание и чуткость учителя и воспитателя к каждому ребёнку, понимание его, учитывают уровень развития, его личностные особенности, высокую оценку его собственной активности. С этим можно только согласиться.

Авторитарное подавление воли детей как в школе, так и в семье наблюдается не так уж редко. Оно совершенно



недопустимо. Не только потому, что антигуманно, но и потому, что нецелесообразно с воспитательной точки зрения. Нередко воля ребёнка подавляется под лозунгом «воспитания в коллективе». Но никакого отношения к воспитанию в коллективе такое подавление не имеет. В этом случае правильнее говорить не о коллективном, а о казарменном «воспитании».

Изменения в общественной жизни нашей страны с 90-х годов XX века затронули, естественно, и школу. Казарменное воспитание рухнуло. Ликвидированы детские коммунистические организации. Но в то же время из учебных пособий по педагогике стали исчезать главы о воспитании в коллективе и даже упоминания о нём (см., например: Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1998; *Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика. М., 1998). Некоторые педагоги, пытаясь опорочить или «усовершенствовать» макаренковскую теорию, опровергают роль коллектива в воспитании детей. Модно стало говорить не о коллективе, а о «педагогических системах», о социальном пространстве, в крайнем случае — просто о детских группах. Но ведь настоящий детский коллектив как раз и есть группа, но только высшего порядка — это особая психологическая общность, наиболее приспособленная именно к воспитанию детей. Воспитатель, который не умеет организовать детский коллектив и работать с ним, слаб, а его воспитательное влияние на детей — малоэффективно. Распространившееся в школе и педагогике *крайнее увлечение личностью в ущерб детской группе и коллективу* нанесло тяжёлый удар школьному воспитанию. От такой крайности пострадала больше всего именно личность школьника! (Подробнее см.: *Гликман И.З.* Воспитание и образование // Педагогика. 1999. № 2. С. 111–112).

Термины «технология» и «стандарт» пришли в педагогику из техники. Технологический подход оказывается плодотворным

в области педагогики, когда его применяют к организации *отдельных фрагментов учебно-воспитательной деятельности*. Там, где возможно построение тех или иных дел на основе довольно жёстких алгоритмов. Так, интересное применение технологического подхода к организации воспитательной деятельности с детьми мы видим в работах Н.Е. Щурковой и многих её последователей.

Но термин «технология» стали в последнее время применять неоправданно широко. Например, часто употребляется выражение «технологии воспитания». Как будто можно такой сложный процесс, как воспитание, построить в виде чёткой технологической цепочки! А если этого сделать нельзя (в чём я глубоко убеждён, и полагаю, многие педагоги со мною согласятся), тогда зачем употреблять такую терминологию и внести путаницу в педагогическую теорию и практику? Не лучше ли тогда пользоваться вполне оправдавшим себя термином «методика»?

То же можно сказать и о термине «стандарт». Ещё А.С. Макаренко писал, что при разработке цели воспитания детей надо выделить в ней *стандартную* часть (те качества, которые необходимо воспитать у всех детей, например, честность, трудолюбие и т.д.) и *индивидуальный корректив* к цели, соответствующий особенностям конкретного ребёнка.

Сейчас, когда работники образования говорят о стандартах, имеют в виду общегосударственные стандартные программы обучения молодёжи в школе и вузе. Нужны ли стандартные программы обучения? На этот вопрос нельзя ответить однозначно.

С одной стороны, если к разработке стандартных программ привлекается достаточно широкий круг сильных и авторитетных учёных, если отбирается наиболее важный и нужный для учащейся молодёжи материал, а не устаревшие представления или необоснованные утверждения, то это позволяет поддерживать высокий уровень образования и единство школьной и вузовской системы в стране.

Однако, с другой стороны, стандартная программа таит в себе немало опасностей. Во-первых, она «замораживает», консервирует содержание образования на уровне, который в наше время стремительного развития науки быстро устаревает. Кроме того, все учебники и учебные пособия должны соответствовать этой стандартной программе, иначе Министерство образования не рекомендует их для использования в процессе обучения, что препятствует притоку в образование новых идей. Во-вторых, составленная группой учёных, привлечённых министерством, стандартная программа отражает больше, по-видимому, их личные позиции, а не мнение большинства ведущих специалистов, работающих в этой отрасли науки. Безраздельное господство стандарта приводит к тому, что *нет открытой конкуренции идей и нет альтернативных программ!* Поэтому преподаватель-учёный не может са-



мостоятельно выбрать лучший и наиболее подходящий программный материал из других источников. Наконец, давайте задумаемся: а вообще-то насколько при-

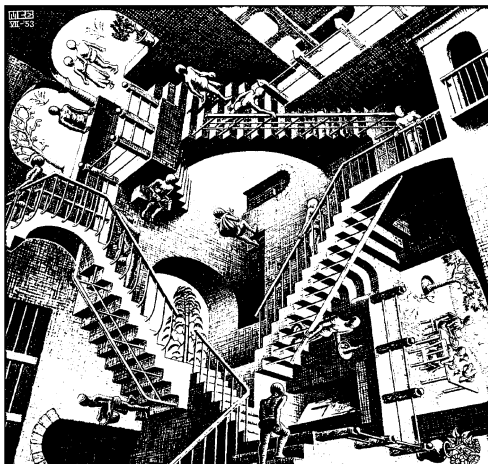


Рис. М. Эшера

менима *стандартизация* к области образования? Если мы посмотрим на участников образовательного процесса (школьники, студенты, учителя, преподаватели вузов; школы разных типов; вузы и т.д.) — все они настолько разные, настолько отличаются друг от друга по многим параметрам, что трудно

(да и не нужно!) их усреднять.

Итак, некоторое единство в программах необходимо, но стандарт образованию противопоказан. Каков же выход из этого положения? Думается, выходом было бы утверждение Министерством образования обязательного для всех учебных заведений страны документа (скажем, «Государственного перечня основ программ для вузовского и школьного образования»), содержащего общие принципы и основные идеи, на которых должно базироваться программирование материала по основным учебным предметам. А довести эти «основы» до уровня программ по предметам можно было бы поручить высшим учебным заведениям и местным органам управления образованием (с помощью привлечённых учёных-методистов).

Возможны и другие решения этой проблемы. Но всё-таки, я полагаю, *стандартизация* больше подходит к сфере производства, чем к области образования...

Мы рассмотрели различные общенаучные подходы к педагогическим проблемам. Все они оказываются плодотворными, если используются в меру. Однако повальное увлечение новым, потеря чувства меры ничего, кроме вреда, не принесёт.

Можно ли как-то объяснить подобные крайности?

Думается, причины могут быть такие. Во-первых, исследователь, который первым открыл или, что бывает чаще, нашёл где-либо (скажем, в статьях или книгах учёных из других областей науки) некоторый новый подход, увидев его плодотворность, настолько им увлекается, что начинает его применять и буквально притягивать к объяснению слишком широкого круга явлений. Такое увлечение характерно, например, для многих из тех, кто готовил кандидатские диссертации.

Во-вторых, исследователь обращает особое внимание на неизвестные ранее *связи* изучаемого явления или процесса с другими. Новый подход позволяет увидеть новые связи, а эти вновь открытые связи, в свою очередь, подкрепляют авторитет нового подхода. Такой познавательный резонанс чрезмерно расширяет значение области новых открытий. Однако увлечение поиском и констатацией различных связей рассматриваемых педагогических явлений может препятствовать уяснению, определению *решающих, ключевых* связей и отношений, опираться на которые необходимо для успешного педагогического *действия*. И тогда в деятельности исследователя преобладает скорее общетеоретический и даже некий абстрактно-философский подход за счёт ориентации *на практическое использование* научных идей.

Наука, в конце концов, должна служить практической деятельности людей. И сейчас хотелось бы придать ей более прагматический, практико-ориентированный характер. ■■