

# 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. Порознь же каждая из них не может представлять собой самоценного педагогического средства.

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 педагогических 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. Кушнира, «подвергать детское население страны стерилизации духа посредством кормления теоретическим содержанием», — значит обрекать само общество на застой, если не экономический, то нравственный определён.

Пережитки прошлого, однако, столь прочно укоренились в педагогическом сознании, что под теми или иными модификациями, громогласно 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 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».

Между тем: «Учитель даёт, ученик берёт. Мы так привыкли к этому положению дел, что оно представляется чуть ли не «законом природы». Это уже горестная примета нового времени. А принадлежит она таким знатокам образовательного ведомства, как А.Г. Асмолов и Г.А. Ягодин, и почерпнута из их работы, опубликованной в сборнике нормативных документов Минобразования РФ под названием «Общее образование России» (М., 1993). Чтобы убедиться в парадоксальности описанной ситуации, типичной для «обучающей школы», они предлагают провести простой эксперимент: подойти к незнакомому прохожему на улице и сказать: «Вчера в Бразилии была жаркая погода (или что-то в этом роде)». Вы убедитесь, что от вас отшатнутся и посмотрят, как на странненького. Но не нечто ли подобное происходит в школе, когда учитель преподносит ответы ученику, который ни о чём его не спрашивал? «Обучение в школе — это снабжение ответами без поставленных вопросов», — заключают авторы.

Понятно, что, если предлагаемая информация не является искомой для слушателя, то и сама процедура её передачи не обретает органической стройности, превращаясь в линейный набор методов, приёмов, выкрутасов. (Благо, императивно-волевое давление на учащегося уже считается неприличным педагогическим тоном.)

Тогда, 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 сумели 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 Минобразования 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».

К большому сожалению, приходится констатировать, что эта концептуальная норма приходит в противоречие с правовыми положениями, нашедшими своё отражение в Законе РФ «Об образовании», в ст. 15 которого говорится: «Организация образовательного процесса в образовательном учреждении регламентируется учебным планом (разбивкой содержания образовательной программы по учебным курсам, дисциплинам и по годам обучения), годовым календарным учебным графиком и расписаниями занятий, разрабатываемыми и утверждаемыми образовательным учреждением самостоятельно. Государственные органы управления образованием обеспечивают разработку примерных учебных планов и программ курсов, дисциплин».

Как видим, образовательный процесс (то бишь школьная педагогическая деятельность в целостности) сводится по преимуществу к обучению, сужая содержание деятельности ученика в школе и замыкая его в рамки урока и усвоения знаний как таковых. Подобная установка не только не соответствует социальному заказу воспитания предприимчивого человека, но и наработанным в науке представлениям о нём как субъекте собственной деятельности, во главу угла которой ставится труд, продуктивная социальная практика.

По злой иронии судьбы Закон РФ опубликован в том же сборнике нормативных документов, что и работа А.Г. Асмолова и Г.А. Ягодина, ставя учителя в двусмысленное положение, при котором ему невдомёк: по какой дороге идти? Понятно, что педагогический воз остаётся на месте, а школа никак не может продвигаться к своей органичности, целостности, стремление к которым составляет суть её стратегических поисков. К сожалению, эта генерирующая тенденция её развития упирается во многие, в том числе теоретические, препоны, поэтому зачастую верх берут устои обучающей парадигмы, ставшие столь обыденными и привычными, что порой начинают казаться чуть ли не священными.

Позволительно в таком случае поинтересоваться: чем же в сложившейся ситуации располагает школа, какими «технологиями» может обольщаться, борясь за выполнение отнюдь не информационно-рецептивных, а более глобальных задач? Вопрос можно поставить и так: что может предложить педагогика школе, по праву взяв её под свою неусыпную опеку и, по сути дела, отвечая за всё происходящее в ней?

Впрочем, однозначный ответ здесь вряд ли возможен: ведь сама наука, обслуживающая воспитательную практику, далеко не однородна и не с одинаковым успехом доходит до адресата. Причины разные и не о них сейчас речь — вина, очевидно, обоюдная. Важнее разобраться в научных течениях и направлениях, рассогласования между которыми, а подчас принципиальные барьеры, приводят к неутешительным последствиям, обрекая школу на застой. Внешне отличаясь пестротой и кажущимся разнообразием, они тем не менее расходятся в главном: в понимании целей воспитательной деятельности и средств их достижения. И в этом отношении они обычно подразделяются на два основных вида: на педагогику обучающей и педагогику трудовой школы.

Как бы по наследству бал в образовании правит «официальная», «традиционная» педагогика, «идущая строго в фарватере школьной практики и потому не способная привести к коренной перестройке образования» (Г.А. Глотова).

Работая, как говорится, на потребу дня, стараясь поспеть за различного рода циркулярами и указаниями «сверху», плодя их для собственного же исполнения, она-то как раз и затевает всевозможные технологические игрища или устраивает празднично-суетливые шоу (наподобие конкурса «Учитель года»), создавая видимость движения в ведомстве.

Увязшая в собственных прегрешениях, эта педагогика подчас принимает демократическую позу, заявляя, что предоставляет учителю право «самому творить», экспериментировать, создавать авторские программы, учебники и т.д. Под красноречивыми лозунгами о раскрепощении талантов она забывает, что такая свобода — не что иное, как дары данайцев, и является вынужденной мерой: уж если сама наука не способна что-то дельное предложить, так, может быть, практике удастся как-то улучшить положение! Пусть, мол, она сама и расхлёбывается, раз взялась за гуж — не так ли следует понимать подобное великодушие за счёт ребёнка?

Признаться, официальная педагогика (та, которая беспрепятственно находит выход в практику за счёт, как нынче модно говорить, административного ресурса) пытается разработать и собственную методологическую базу. Но и она отличается такой плюралистичностью, разношёрстностью, что никак не может свести концы с концами. Концепция наслаивается на концепцию и концепцией погоняет: об этом уже не раз писалось в журнале «Народное образование» и вряд ли есть необходимость повторять сказанное. 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. Приходят на ум слова В.И. Абаева, сказанные по аналогичному поводу: «Когда по одному вопросу существует такое множество теорий, это само по себе говорит красноречиво о плачевном положении дела».

Подобное случается, однако, потому, что 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 благом 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: **«Самое грустное во всём этом является то, что порча школы... слабое развитие ума и беспомощность обычно прикрываются символом всезнайства, словесной шелухи и поверхностного, никогда не оказывающего подлинного благодетельного 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.

*г. Беслан Республика Северная Осетия - Алания*