

МЕТОДОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

А. Остапенко
Педагогические промахи и огрехи
5 - 15

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОМАХИ И ОГРЕХИ

А. ОСТАПЕНКО

В годы педвузовской юности я, честно говоря, не придавал особого значения курсу истории педагогики. Может, потому, что нам его читали не очень интересно. Может, потому, что настоящие первоисточники были почти недоступны. А прочитать можно было лишь некоторые труды, фрагменты, представленные в хрестоматиях. Какие-то имена выдающихся педагогов запомнились, а какие-то пролетали мимо. И спустя годы приходится навёрстывать упущенное и штопать исторические пробелы.

Среди пропущенных в студенческие годы мимо ушей оказалось имя выдающегося педагога Александра Григорьевича Ободовского (1796–1852), автора первых русских учебников педагогики и дидактики.

Сейчас, слава богу, эти первоисточники доступны. Не надо ехать в «Ленинку» или нырять в спецхраны. Достаточно, не выходя из дома, тщательно перелопатить электронные архивы крупных библиотек, и можно заполучить сканы раритетных изданий, о доступе к которым и мечтать не приходилось.

Праздником для моей педагогической души стало чтение учебников А.Г. Ободовского. Никуда не торопясь, медленно, растягивая радость, я наслаждался педагогической мудростью и русским слогом, написанными в пушкинскую эпоху. Тем более, что писал он, в том числе, о пользе неторопливости: «Поспешность в преподавании обыкновенно бывает вреднее, нежели мнимая





¹ Ободовский А. Руководство к дидактике или науке преподавания, составленное по Нимейеру. Изд. 2-е. СПб.: В Тип. Конрада Вингебера, 1837. 166 с.

² Там же. С. 3.

³ Там же. С. 27–28.

⁴ Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 11–13.

⁵ Вслед за С.Е. Кургиняном под поиском базовой метафоры мы понимаем «важный этап любой исследовательской работы. <...> Затем надо развить метафору, превратить её в концепцию, построить теорию, создать модели и получить искомое» (Кургинян С.Е. Кризис и другие // Завтра. 2009. № 38).

медлительность и постоянное повторение первых начал¹. Или вот это: «Воспитание в тесном смысле есть обдуманное развитие и образование всех человеку дарованных сил, направленное так, чтобы он мог достигнуть наилучшим образом своего назначения»². Рискую переписать всю книгу.

Среди всего этого педагогического богатства я вдруг неожиданно встречаю непринуждённо используемое А.Г. Ободовским понятие «педагогического греха». Причём использует он его, совершенно не проясняя, не определяя, как само собой разумеющееся (аксиоматическое) понятие: «Быть скучным для учеников есть величайший педагогический грех»³.

Слово «грех» в переводе с греческого (αμαρτία, αμαρτήματα) буквально означает промах или непопадание в цель. Грех — это, по сути, несоответствие человека цели своего существования. По словам блаженного Феофилакта Булгарского, «грех есть уклонение от цели назначенной человеку по природе». Тогда педагогический грех — это **вольное или невольное уклонение от педагогической цели**. В этой статье слова «грехи», «огрехи» и «промахи» будем использовать как синонимы.

Промахнуться, т.е. не попасть в цель, или, в нашем случае, не достичь цели как предполагаемого результата можно по разным причинам. Эти причины могут быть связаны как самой целью (главным, доминантным компонентом педагогической системы) и/или отношением к ней, так и с остальными (периферийными) компонентами подсистемы — средствами, содержанием, учеником или самим педагогом. Здесь и далее мы будем пользоваться понятием педагогической системы Н.В. Кузьминой⁴, которая когда-то предложила пятикомпонентную модель: **цель** (зачем учить?), **педагог** (кто учит?), **ученик** (кого учат?), **содержание** (чему учат?), **средства** (как учат?).

Для наглядности и удобства изложения сути нашей идеи используем некую базовую метафору⁵ (см. рис. 1), которую условно назовём «артиллерийской».

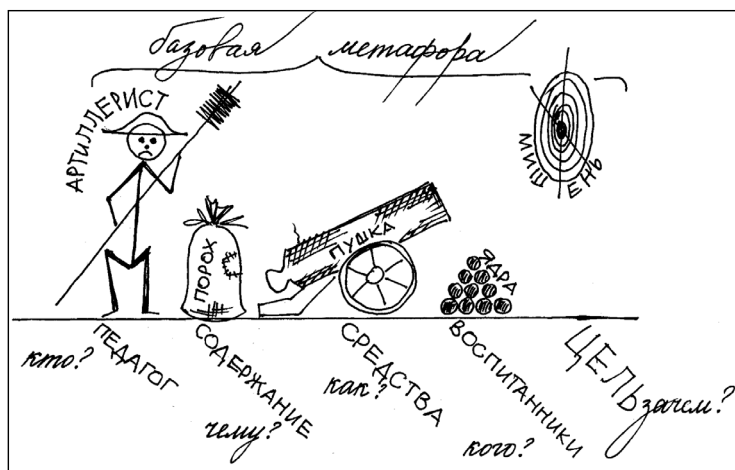


Рис. 1



Каждому компоненту педагогической системы соответствует каждый компонент системы «цель (мишень) — артиллерист — пушка — ядро — порох». Педагогической цели (то, зачем) поставим в соответствие цель как мишень, воспользовавшись омонимичностью этих разных по значению слов. Артиллерист — это педагог (тот, кто), который стремится направить ядро-воспитанника (того, кого) в цель / к цели. Для этого артиллерист использует пушку-средство (то, чем), которую набивает порохом-содержанием (тем, чему).

Не попасть в цель можно по разным причинам. Может быть пушка слабой, ядро кривым, порох сырым, артиллерист косым. А можно не попасть из принципа, пальнув на дуэли в воздух сознательно. Но обо всём по порядку.

Доминантные промахи

Редактируя статью протоиерея Алексея Касатикова, в которой он предлагает авторскую классификацию видов доминантности систем, я вдруг подумал, что разные виды доминантности педагогических систем соответствуют разным видам педагогического греха. В норме доминанту педагогической системы составляет её педагогическая цель. Уклониться от достижения цели (согрешить) можно разными способами: не **целиться** в неё вовсе; не туда **целиться**; растеряться между множественными **целями**, намеренно уводить от **цели**.

Слово «цель» интуитивно уж очень хочется увязать этимологически со словом «целостность» и на этом основании развить педагогическую идею о том, что стремление к целостности (полноте, всесторонности) и должно стать истинной педагогической целью. Но только вот совсем не хочется быть примитивным доморощенным горе-этимологом типа Михаила Задорнова, увязывая слова только по внешнему сходству. Тут, не имея специального филологического образования, лучше обратиться к профессионалам. Так, академик В.В. Виноградов замечает, что «слово *цель* (до 1917 г. писалось — *цѣль*), несомненно, в языковом сознании говорящих как-то связывалось с корневым элементом **цѣл-**. Например, А.А. Бестужев-Марлинский писал своему брату Павлу (от 26 мая 1835 г.): «Напиши что-нибудь, хоть вроде Странника Вельтмана; но ради Бога, свяжи это одной идеей: надо *цель* и *целое*, без этого сам Пушкин — пустоцвет» (Отеч. зап., 1860, т. 131, с. 47). На эту народно-этимологическую связь указывает и старая орфография, предписывавшая в слове «цель» писать букву **ѣ**⁶. Ссылаясь на И.А. Бодуэна де Куртенэ, который редактировал словарь В. И. Даля, В.В. Виноградов указывает, что слово «цель» всё же «заимствовано в русский язык из польского языка, в который оно в свою очередь попало из немецкого (польск. *cel* из немецкого *Ziel*)»⁷. Предлагая сравнить глаголы *целить* и *цѣлить*, он утверждает, что «морфологическая структура заимствованного слова *цель* обусловлена морфологическими законами русского литературного языка. Но омонимическое притяжение здесь осталось в кругу внешних форм слова»⁸.

Точно так же толкование В.И. Даля о том, что *цель* — это «мѣта, предмет, в который кто-либо метит, наводит, старается попасть», меня дилетантски подмывает проводить аналогии с украинским словом *метá* (в смысле *цель*, которую надо достичь) и греческим префиксом *μετά-* (между, после, через) и выстраивать на них какие-то педагогические параллели⁹. Но... я воздержусь от этого псевдонаучного дилетантского полёта мысли, и ещё раз акцентирую внимание на

⁶ Виноградов В.В. К изучению вопросов омонимии // Slawisch-deutsche Wechselbeziehungen in Sprache, Literatur und Kultur. Berlin: Verlag Akademie, 1969. С. 276–277.

⁷ Там же.

⁸ Там же.

⁹ Вспомним педагогически модные словечки типа метапредметы, метакомпетенции и т.п., которые, похоже, подпадают под понятие С.Г. Кара-Мурзы слова-амёбы.





¹⁰ Касатиков Алексей, прот. Доминантность систем, её виды и православное мировоззрение // Исследования гуманитарных систем. Вып. 2. Доминантность систем и её виды / Научн. ред. и сост. А.А. Остапенко. Краснодар: Парабеллум, 2014. С. 6–54.

¹¹ Там же. С. 51.

том, что слова *целить* и *цёлить* имеют разное происхождение, а делать далеко идущие научно-педагогические выводы из их внешнего сходства некорректно. Такие увлекательные полёты мысли мог себе позволить себе Г.Д. Гачев, но он-то был скорее поэтом, нежели учёным. Достаточно того, что мы и так себе позволяем экзотические метафоры.

Воспользуемся предложенной отцом Алексием Касатиковым классификацией видов доминантности для анализа видов педагогического греха. А поскольку грех — понятие религиозное, то попробуем применить его отчасти к религиозной православной педагогике. Хотя назвав *грех промахом* (переведя с греческого на русский), его можно вполне использовать в светской аудитории, чтобы не напрягать слух атеистически настроенной части публики.

Отец Алексей в своей статье¹⁰ предлагает пять типов доминантности систем. Воспользуемся его классификацией и для наглядности приведём предложенную им таблицу¹¹ с примерами разных типов доминантности в различных областях (гуманитарных системах).

Таблица 1

Тип доминантности	Религия	Общественное устройство	Душевное состояние	Искусство	Супружество
Истинная доминантность	Православие	Православное самодержавие	Иерархическая сосредоточенность	Классика, историзм, реализм	Единобрачие, верность
Псевдодоминантность	Талмудический иудаизм, ислам	Тирания, диктаторство, вождизм, гуруизм	Страстная сосредоточенность (страстное стремление к одной цели)	Идеологизированный ампиризм	Устойчивое блудное сожительство («гражданский брак»)
Полидоминантность	Политеизм	Демократия	Рассеянность, шизофрения	Эклектизм, модернизм, нравственный релятивизм	Многожёнство, многомужество, блуд
Бездоминантность	Атеизм	Анархия	Апатия, уныние, депрессия, безволие, ступор, безразличие, отсутствие предпочтений	Декаданс, фантастичность, постмодернизм	Профессиональный блуд, проституция
Антидоминантность	Сатанизм	Химерность (по Л.Н. Гумилёву)	Отчаяние, суицидальное поведение	«Современное», «новое» искусство, (антиискусство)	Гомосексуальные сожительства, извращённые формы блуда

Из таблицы видно, что лишь один из типов он называет **истинной доминантностью** или просто **доминантностью**. При таком типе доминантности *«система существует естественным образом, полностью соответствуя своей природе,*



то есть образу своего бытия, определённой Доминантой всех доминант через доминантные связи. Эта система органически и непротиворечиво включена в контекст Великой Истинной Системы. Такой вещи обеспечена Вечная Жизнь»¹². Доминанта всех доминант и есть Бог. Вариантов уклонений от истинной доминанты может быть, по его мнению, четыре. Он и называет их **псевдодоминантностью, полидоминантностью, бездоминантностью и антидоминантностью**¹³. Соответственно и вариантов уклонений от истинной педагогической цели как доминанты педагогической цели будет, на наш взгляд, четыре.

Очевидно, что **истинной доминантой** православной педагогической системы будет многократно и предельно ясно сформулированная цель православной педагогики которая состоит «в восстановлении в человеке утраченного в грехопадении Образа Божия»¹⁴. Кстати, антропологический идеал такой педагогики представлен предельно конкретно. В этом легко убедиться, открыв страницы Евангелия, где представлен Образ Христа. Этот Образ предельно конкретен и понятен в отличие от абстрактного советского образа *всесторонне развитой гармоничной личности*. Хотя Образ Христа — это и есть Образ подлинной, обладающей божественной полнотой (а значит и всесторонней, и гармоничной) Личности. Вот разве что по поводу *развитой* можно поспорить, ибо нельзя считать завершённой научно-богословскую дискуссию¹⁵ о том, есть ли место *развитию* в христианском мировоззрении.

А теперь о вариантах уклонений от педагогической цели или о видах педагогического греха или о доминантных промахах. Напомним, что педагогическая цель как доминанта подсистемы по своей сути — *это предполагаемый педагогический результат*.

1. **«Не туда целился».** Псевдодоминантность предполагает подмену истинной педагогической цели какими-либо её суррогатами. Чаще всего вместо антропологического образа (в советские времена любили употреблять понятие «модель выпускника») как предполагаемого педагогического результата в этом случае псевдоцелью выступают либо содержания образования (научить бегло читать, каллиграфично писать и складывать в столбик), либо его средства (освоить навыки или компетенции), либо вовсе средства контроля (сдать ЕГЭ или ГИА). А человек уходит на второй план или исчезает вовсе, превращаясь в функцию. Примером может служить компетентностный уклад, в котором «происходит расчеловечивание человека. В компетентностном укладе образования человек «затачивается» под налично существующее производство, которое с невероятной скоростью модернизируется, и в котором человек оказывается лишь расходным материалом»¹⁶.

2. **«Глаза в разбежку», «за двумя зайцами».** Полидоминантность предполагает одновременность, одномоментность разных педагогических целей (плюрализм), которая приводит к раздвоению (размножению) путей, ветвлению сознания (кстати, признак шизофрении) и воспитателя и воспитанников.

Если подобное происходит в голове *одного педагога*, он работает на разрыв, воспитывая одновременно взаимоисключающие качества, например, межэтническую толерантность и интернациональную дружбу. А ведь это, увы, стало реальностью получать одновременно рекомендательные циркуляры с прямо противоположными воспитательными установками. Если пытаться выполнить установки обоих циркуляров, то шизофрения обеспечена.

Если *разные педагоги* по отношению к одним и тем же детям *ставят разные цели*, то тогда «в друзьях согласия нет» и «на лад их дело не пойдёт».

¹² Там же. С. 44.

¹³ Там же. С. 45–49.

¹⁴ *Осипов А.И.* Православное понимание смысла жизни. Киев: Изд-во имени святителя Льва, папы Римского, 2001. С. 206.

¹⁵ См. например: *Лоргус Андрей, свящ.* Методологические проблемы идеи развития // Шестоднев против эволюции / Под ред. свящ. Даниила Сысоева. М.: Паломник, 2000. Режим доступа — http://www.creatio.orthodoxy.ru/sbornik/rev_alorgus_method.html; *Миронова М.Н.* Категория «развитие» в психологии и христианской антропологии // Московский психотерапевтический журнал. 2005. № 3. С. 75–98.

¹⁶ *Слободчиков В.И., Зверев С.М.* Ключевые категории мышления профессионального педагога. Вып.1. М.: Спутник+, 2013. С. 79–80.





3. «Не целился вовсе». Бездоминантность предполагает *полное отсутствие педагогической цели*. Педагогический процесс ради процесса. Кого учить (ученики) есть, кому учить (учителя) есть, чему учить (содержание) сформулировано, как учить (средства) расписано, а вот зачем (цели)? Да какая, собственно говоря, разница! Одни делают вид, что учат, а другие делают вид, что учатся. Имитационный «понарошечный» процесс. Прошу не путать его с игровым обучением, при котором педагогическая цель спрятана от ученика, но учителю она понятна и он к ней стремится. *Грех педагогической бесцельности* — это отсутствие цели и у учителя. «Не верю!» — воскликнул бы К.С. Станиславский, видя актёра (учителя), выходящего на сцену (в класс), не имея сверхзадачи как главной идейной цели, ради которого создаётся театральное (педагогическое) действие. Сегодня в условиях превращения образования в сферу потребительских услуг, на мой взгляд, это самый распространённый педагогический грех.

4. «Намеренно целился не туда». Если при псевдоминантности («не туда целился») можно допустить, что уход от истинной цели был допущен не намеренно, по глупости или недомыслию, то антиминантность предполагает, что антицель, к которой такой антипедагог ведёт своих воспитанников, им вполне осознаваема. Такими горе-педагогами руководят *ненависть, зло, стремление к разрушению*. И если бы я этот текст писал год назад, то мне пришлось бы придумывать гипотетические примеры. Сегодня же, увы, их придумывать не приходится. Их преподносит реальность. Вот отрывок из датированного апрелем 2014 года частного письма, полученного от киевского доцента академии госслужбы Украины: «Вы на столетия обеспечили себе вместо братского народа — злейшего врага в нашем лице. *Мы сами и дети наши*, не без оснований и довольно успешно, уже учимся вас ненавидеть. Не пишите мне больше» (курсив мой. — А.О.). После такого письма мне стало ясно, почему на школьной линейке в киевской школе оказалось возможным массовое коллективное беснование «Хто не скаче, той москаль!»

И вдруг вспомнил, как в одну из поездок в родную Полтаву один из моих знакомых, ставший вдруг представителем «національної інтелігенції», предлагал мне посмотреть «научную» монографию некоего Павла Штепы «Украинец и москвин: две противоположности», ставшую настольной книгой людей его круга. Тогда я отказался, а сейчас нашёл её в сети и понял, что такое педагогический грех воспитания ненавистью. Вот только несколько цитат. Полагаю, что язык оригинала понятен без перевода. «Брехливість, віроломство, підступ є національними рисами москвина і спадковими»¹⁷. «Москвини є найгірші, найпідліші садисти в цілому світі»¹⁸. «Злоба, безсердечність, жорстокість, садизм є найглибшими національними прикметами московського народу»¹⁹. «За пару рублив москвин складе фальшиву присягу на св. Хресті і Євангелії»²⁰.

Трудно что-то писать в дни тяжёлой смуты на моей родной Украине. Я полагал, что обойду этот вопрос в этой статье. Но не смог. Ещё полгода назад казалось, что бесовство антиминантности не столь сильно. Но, увы...

Но нам есть что противопоставить. И противопоставим мы, конечно же, любовь как проявление Истинной Доминанты. Вспомним Ф.И. Тютчева:

«Единство, — возвестил оракул наших дней, —
Быть может спаяно железом лишь и кровью...»
Но мы попробуем спаять его любовью, —
А там увидим, что прочней...

¹⁷ Штепа П. Українець і москвин: дві протилежності. 3-тє вид. Дрогобич: Відродження, 2010. С. 43.

¹⁸ Там же. С. 45.

¹⁹ Там же. С. 47.

²⁰ Там же. С. 99.



Периферийные промахи

Если цель педагогической системы — это её доминанта, то остальные её компоненты составляют системную периферию. От этих компонентов тоже может зависеть возможность/невозможность достижимости цели. Педагогические промахи, связанные с этими компонентами педагогической системы будем считать периферийными, хотя это вовсе не означает, что эти промахи менее опасны или менее болезненны. Разберёмся отдельно с каждым, гипотетически допуская, что вся педагогическая система находится под управлением истинной доминанты — педагогическая цель разумна, высока и достижима.

1. Недолжное содержание или «отсыревший порох». Даже имея благую цель, можно её не достичь, если набивать головы учеников и воспитанников недолжным содержанием. Пушка не выстрелит должным образом, если её набить сырым порохом. «Хотели одно, а учили другому», — так можно охарактеризовать подобный неудачный педагогический сценарий. Примеров тому множество.

Мы повсеместно провозглашаем педагогическую цель *возвращения добродетелей*, но при этом почти всю воспитательную работу сводим к *профилактике пороков*. Вокруг сплошные целевые федеральные и губернаторские программы типа «Антинарко», «Антитеррор», «АнтиСПИД» и пр. Детям рассказывают о всевозможных видах наркотиков и их действиях. На стенах школ развешивают плакаты с изображением таких способов закладки взрывчатки, какие здоровому человеку и в голову прийти не могли. Для студентов проводят воспитательно-профилактическую акцию «Мой друг — презерватив». Как вы думаете, станет ли меньше наркоманов, террористов и больных СПИДом в результате внедрения такого *воспитательного содержания*? Станет ли меньше пороков и больше добродетелей? Классные часы в рамках программы «Антинарко» становятся рекламой наркотиков, плакаты «Антитеррор» — инструкциями для преступников, а студенты после подобных противозачаточных акций иронизируют: «Скажи мне, кто твой друг...»

Помнится, как мои знакомые иронизировали по поводу названия профилактического фестиваля «Рок против наркотиков», предлагая провести фестиваль для пчелочников «Пчёлы против мёда».

Другой набивший оскомину пример несоответствия содержания цели — это попытка возвращать уважение через толерантность или милосердие через лидерство. Иногда подобные симулякры возникают по глупости, а иногда — по злему умыслу, когда *высокой целью пытаются скрасить негодное* (а то и вредоносное) *содержание*. Результат в таком случае прямо противоположен цели.

2. Негодные средства или «кривая пушка». Можно просвистеть мимо благой цели, имея скверные, недостаточные, некачественные (одним словом — негодные) педагогические средства. Из кривой или маломощной пушки в цель не попадёшь. «Размах — на рубль, удар — на копейку» — так метафорично можно охарактеризовать этот вариант педагогического промаха.

Примером может послужить новый федеральный образовательный стандарт начального образования, провозглашающий высокие и действительно благие цели, которые точно невозможно реализовать в рамках нормативно-правовой установки «школа — это учреждение по предоставлению образовательных услуг». Большинство провозглашённых ФГОСом целей и задач невозможно реализовать (или предоставить) как услуги. Кто же будет возражать, если начальная школа будет занимать-





ся «воспитанием и развитием качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения российского гражданского общества» и т.д.? Какой родитель будет против того, чтобы было обеспечено «разнообразие индивидуальных образовательных траекторий и индивидуального развития каждого обучающегося (включая одарённых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм учебного сотрудничества»? Да вот только эти «благие намерения» фактически не подкреплены ни финансовыми, ни техническими, ни методическими, ни дидактическими, ни воспитательными *средствами*. И обеспечить замечательную идею «школы полного дня», которая могла бы реализовать этот хороший, но поспешно внедряемый стандарт, сегодня без издержек или *без вранья невозможно*. «Хотели как лучше, а получилось...».

Подобная ситуация произошла с хорошей идеей *третьего часа физкультуры*, которая должна была решить хоть в малой степени проблему ухудшающегося детского здоровья. Идея замечательная. Но если в школе имеется только *один спортзал* (а вы часто видели школы с двумя?), то несложные математические расчёты показывают, что в неделю в нём можно провести не более 36 уроков при односменном режиме и не более 72 уроков — при двухсменном. А это значит, что если в односменной школе имеется более 12 классов-комплектов, то часть уроков проводить просто негде. Это можно по-человечески реализовать только в одноклассной школе, в которой нет параллельных классов. Но решение-то было повсеместным. Опять-таки *если благие цели не обеспечены полноценными средствами, эти цели достигнуты не будут*.

3. Неумелый/неопытный педагог или «необученный/косой артиллерист». Необученный артиллерист, который не умеет решать простейшие квадратичные уравнения и не знает, как рассчитать параболическую траекторию полёта ядра, даже имея самые совершенные пушки, не сможет поразить цель. Да и обученный, но не имеющий практического навыка, не всегда достигает нужного результата. То же самое можно сказать и о педагоге.

Недавно мне пришлось проводить установочную беседу со студентами духовной семинарии, приехавшими работать воспитателями в епархиальный летний лагерь для детей. Замечательные, чистые душой, искренние 19-летние ребята с ужасом ждали заезда детей. И хоть до этого они прошли подготовительный семинар в «Орлёнке», прослушали курс педагогики, получили методички по организации временного детского коллектива, ужас в их глазах всё же ощущался. И только старшекурсники, приехавшие в лагерь повторно, чувствовали себя более уверенно. Один из «опытных» семинаристов поделился собственным педагогическим наблюдением: «Когда я работал с детьми впервые и попал в трудные педагогические ситуации, я чувствовал себя в роли кота Леопольда, у которого кроме фразы «Ребята, давайте жить дружно!» не хватало нужных слов».

А вот сегодня в школу учителями приходят (если ещё приходят) молодые бакалавры, окончившие якобы классические университеты, в которых от курса общей педагогики остались жалкие «рожки да ножки», а курсы методики преподавания отдельных предметов, методики решения задач, методики проведения лабораторных работ исчезли вовсе. О курсе основ педагогического мастерства и мечтать не приходится. Огромное количество педагогических вузов вообще закрыты как таковые или перестали быть педагогическими.



И где тогда взять «обученного артиллериста»? Необходимо срочно реанимировать: а) престиж педагогической профессии, срочно избавив учителя и воспитателя от *позорного звания «педофицианта*, предоставляющего образовательные услуги»; б) все ступени профессионального педагогического образования, включая педколледжи и пединституты, избавив их от *позорного мониторинга эффективности*, неприменимого к педобразованию; в) нормальную педагогическую нагрузку учителя (15-18 часов в неделю), прекратив *позорную практику повышения заработной платы за счёт увеличения нагрузки*. В противном случае никакие планируемые благие цели при отсутствии подготовленных педагогов, любящих и гордящихся своим ремеслом, достигнуты не будут.

4. Повреждённость образа воспитанника или «деформация ядра».

Бессмысленно заряжать в пушку ядро неправильно формы. Оно всё равно в цель не попадёт. Смещённый центр тяжести всё равно уведёт его от цели. Бессмысленно ставить перед воспитанником недостижимые цели. Бессмысленно вдохновлять бегуна, страдающего астмой, на победу в марафоне. Он будет ненавидеть и марафон, и тренера-«вдохновителя», ибо знает, что цель сегодня недостижима. Надо сразу избавиться от астмы, а потом тренироваться для победы в марафоне.

Если личность воспитанника нравственно, интеллектуально или духовно деформирована, нельзя перед ним ставить неподъёмные задачи и недостижимые цели. Их недостижимость будет только дальше подавлять личность воспитанника. Вначале надо решить промежуточную задачу избавления от этой деформации. А это возможно лишь в том случае, если вам удалось помочь вашему воспитаннику поверить в то, что у него этот нравственный или духовный изъян имеется. А это ох как непросто поверить тому, что ты не вполне «здоров»! Но это, по сути, единственный путь избавления от изъяна, деформации, порока. И этот путь предполагает три важных шага: 1) я верю в то, имеющийся во мне Образ Божий повреждён и испорчен, и я хочу, чтобы мне помогли понять в каком «месте» он повреждён; 2) благодаря наставнику я понял от какой духовной или нравственной деформации, испорченности я должен избавиться, и я хочу от неё избавиться; 3) благодаря наставнику я знаю, как избавиться от этого порока, и я обязательно избавлюсь от него. А ведь это справедливо и для воспитуемого, и для воспитывающего.

Только победив себя, мы вместе сможем ставить иные высокие цели. Преждевременная попытка достичь пока недостижимое может сломать волевые качества воспитанника.

При выстраивании целевых перспектив надо помнить простую педагогическую аксиому: навязанная цель освобождает от ответственности за её достижение. «А я не хочу туда!» — можем мы услышать от воспитанника, отрицающего навязанную ему цель. Сделать так, чтобы воспитанник принял педагогическую цель как свою значительно труднее, чем её просто спустить сверху.

Таким образом, несовершенство нашего воспитанника (повреждённость в нём Образа) может привести к *двум видам педагогического греха*. Педагогическая цель не будет достигнута, если: 1) мы предварительно совместно не преодолеем духовные и нравственные изъяны и деформации души, мешающие и воспитаннику, и воспитателю двигаться к достижению цели; 2) она навязана воспитаннику, а не принята им как своя или не выстрадана совместно.





К сожалению, перечисленные виды педагогических промахов (и доминантные, и периферийные) могут сочетаться и накладываться, усиливая друг на друга. И тогда вероятность недостижения цели увеличивается, а возможность правильно понять причины усложняется.

Масштабы педагогических промахов

Масштаб (степень) педагогического вреда от того или иного педагогического промаха зависит от масштаба и характера поставленной цели. И здесь, как нам кажется, необходимо рассмотреть три независимые дихотомии.

1. Дихотомия предельной (конечной) и промежуточных педагогических целей. Примером предельной цели или, как бы её назвал К.С. Станиславский, сверхзадачи может служить стремление к тому или иному антропологическому идеалу. Для разных мировоззренческих систем эти идеалы различны. *Предельная цель* советской педагогики формулировалась как «формирование всесторонне развитой гармоничной личности — будущего строителя коммунизма». Для православной педагогики она заключается в «восстановлении повреждённой грехом человеческой природы по образу Христа». Поскольку предельная педагогическая цель не реализуется в один наскок, то разные мировоззренческие системы формулируют свои промежуточные цели-ступени восхождения к предельному антропологическому идеалу. Спектр этих целей различен для разных мировоззрений.

Так вот совершенно очевидно, что масштаб предельных целей выше, чем масштаб целей промежуточных. А следовательно, и масштаб педагогического брака в случае педагогического промаха различен.

Не попасть в предельную цель можно, пожалуй, только по причине её полного отсутствия (педагогический грех бездоминантности). А это происходит в ситуации мировоззренческой неопределённости или, ещё хуже, мировоззренческого безразличия. «Пойди туда, не знаю куда» — можно так метафорично охарактеризовать эту ситуацию. Грех мировоззренческой пустоты воспитателя приводит к содержательной пустоте и тщете²¹ воспитанника, жизнь которого «заполняется» (а точнее приходит в запустение) либо скукой *как бездеятельной тщеты*, либо суетой *как деятельной бесцельной тщеты*. И масштаб педагогической опасности такого состояния воспитанника значительно более велик, чем состояние недостижения промежуточной цели при полной мировоззренческой определённости.

2. Дихотомия навязанной и принятой педагогической цели. Выше мы уже указывали, на то, что навязанная воспитаннику цель значительно менее достижима, чем сознательно принятая цель. Но следует помнить, что масштаб педагогических последствий от недостижения принятой и выстраданной цели значительно, чем от недостижения навязанной цели. Это вовсе не значит, что навязанная цель должна быть предпочтительней.

3. Дихотомия явной и скрытой педагогической цели. Напомню, что скрытая педагогическая цель отличается от явной тем, что она спрятана от воспитанника (ученика). Это происходит в тех случаях, когда педагог использует *неявные методы*²² воспитания или обучения. К таковым относятся игровые и контекстные. Чаще всего неявными методами решаются очень локальные и конкретные

²¹ У В.И. Даля *тщетный* – напрасный, дармовой, бесполезный; пустой, безуспешный.

²² Подробнее см.: Гужев В.В., Остапенко А.А. Полный системный классификатор методов образования // Пед. журнал Башкортостана. 2011. № 2(33). С. 8–22.



педагогические цели. Например, отработка конкретных учебных или гигиенических навыков. Недостижение скрытых целей вряд ли наносит серьёзный педагогический урон душе воспитанника, а лишь требует дополнительных усилий педагога по реализации этих целей иными средствами. Тогда как недостижение **явных** (**объявленных**) целей приносит огорчения и воспитаннику, и педагогу.

Вместо послесловия

Служение учителя и воспитателя невозможно без педагогических ошибок, промахов и огрехов. Конечно, было бы хорошо придумать (или где-то подсмотреть) такие всеобщие средства или универсальные образовательные *технологии*, которые бы *гарантировали* от этих промахов. Но пока таких средств и таких технологий нет. А «кто из вас без греха, первый брось на неё камень» (Ин., 8; 7). А значит, грехи должны быть исповеданы, промахи и ошибки должны быть исправлены.

Помнится, как меня учила моя преподавательница педмастерства Медея Отаровна Цуркава в родном Полтавском пединституте:

— Импровизируй, ищи нестандартные педагогические ходы. Ищи слова, которые бы быстрее доходили до сердца ученика. Не бойся сделать ошибку на уроке. Учитель отличается от диктора тем, что ему ошибки прощают, если он честно и открыто их признаёт и исправляет.

Этот текст — это моя скромная попытка разобраться в том, что такое педагогические промахи и грехи, какие они бывают и как их избежать, исправить и исповедать.

