



КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

Е. Ямбург

Педагогика нон-фикшн

31 - 38

Р. Курбатов

История с точки зрения человека

39 - 46

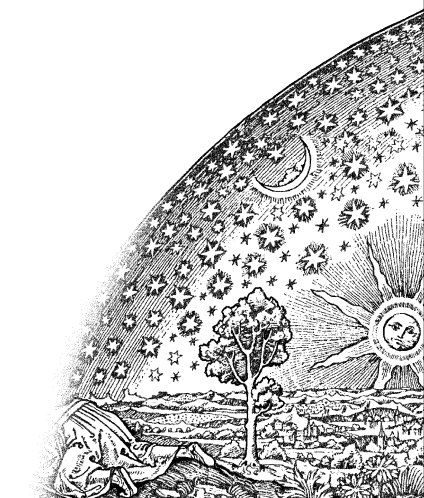
ПЕДАГОГИКА НОН-ФИКШН

Е. ЯМБУРГ

Педагогические проблемы извечны: примат коллективного или личного развития в формировании полноценного человека, соотношение общественной и приватной сферы в структуре личности; роль принуждения в педагогике: свободное воспитание или предъявление требований; универсальная благотворная роль производственного труда или его проклятье в воспитании творческой личности...

Педагогические противоречия

Список вечных педагогических проблем можно продлить. Они каждый раз решаются по-разному в соответствии с местом действия, духом времени и масштабом личности воспитателя, но никогда не снимаются с повестки дня. В их фундаменте неисполнимая цель-задание (термин замечательного педагога русского зарубежья С.И. Гессена), к которой стремятся все значительные педагоги: **обеспечить координированный рост свободы и ответственности личности**. Свобода и ответственность — две стороны педагогической медали, два плеча коромысла, которые необходимо пытаться держать в равновесии. Вот они, великие, и пытаются, остро ощущая резкий крен на одно плечо, ликвидировать создавшийся дисбаланс. Во времена гипертрофии коллективного воспитания делать упор на личностное индивиду-





альное развитие. Чем, собственно говоря, и занимался Сухомлинский, не отрицая педагогической пользы социализации — иначе он не написал бы книгу «Мудрая власть коллектива», но лишь предьявляя иную интерпретацию (понимание) коллектива. Сегодня, в эпоху доминирования индивидуализма в ценностных предпочтениях молодых людей, вероятно, следует сделать крен в другую сторону, трактуя доблести коллективизма в новом свете: корпоративный дух, способность работать в команде — это всё то, что так ценится на рынке, без чего не реализуется ни один серьёзный проект и не приходит успех ни в одном деле, включая бизнес. Кто мешает?

И так во всём. Доктор Спок: «Америка содрогнулась от двух поколений истериков, воспитанных по его системе. Заласканные в детстве дети, ни в чём не знавшие отказа и ограничений, выходя в большую жизнь, где господствует жёсткая конкуренция, испытывали стрессы, приводившие к фрустрациям, а порой и к суицидам». Вот вам и гипертрофия свободного воспитания. Такое опрощённое в массовом сознании восприятие его концепций в который раз доказало, что голое отрицание принуждения в воспитании есть отрицание культуры. Но доктор Спок был живым человеком, постоянно вносившим поправки в свои книги, где появились главы о родительском авторитете и о дисциплине.

При всём почтении к Макаренко словосочетание «производительный труд» вызывало у меня в семидесятые годы устойчивую аллергию. Поскольку за ним скрывался государственный цинизм, позволявший бессовестно использовать бесплатный детский труд. Учебный год для узбекских детей начинался во второй четверти, во время первой они убирали хлопок, за что некоторые из них получали правительственные награды. Такое же положение было в российских деревнях, где колхозы без помощи школьников не могли справиться с уборкой урожая. В собственной городской школе я обязан был использовать воспитательный потенциал производительного труда, получая заказ на одевание резинок на пипетки. Оплата детям была гарантирована — полкопейки за штуку. Личную вину за этот педагогический абсурд Макаренко не несёт: его колонисты производили фотоаппараты ФЭДы на самом современном по тем временам производстве.

Затем маятник отклонился в другую сторону. И сегодня законодательно запрещено отвлекать детей от учёбы. Это следствие буквальной трактовки статьи 32 Конвенции о правах ребёнка, к которой в 1989 году присоединился СССР, а потом и постсоветская Россия, а также юридической максимы о том, что любые решения, касающиеся жизни ребёнка, принимаются родителями как ответственными за него лицами. В результате без согласия родителей, закреплённого в специальном договоре, нельзя обязать подростков убрать за собой доску. Педагогический абсурд сохраняется, но принимает другие формы.

Сказанного достаточно, чтобы прийти к выводу: глубинная сущность педагогических противоречий манифестирует себя в разных исторических контекстах, но накопленный опыт их разрешения важен и полезен для новых поколений педагогов. Он, помимо прочего, правильно настраивает образовательную оптику, позволяя избегать размашистых субъективных оценок труда предшественников, преодолевая страстную односторонность (метафора Г. Померанца).



Как укрепить связь школы с жизнью

Ещё одна вечная проблема: «школа и жизнь». Сколько себя помню в профессии, эта связь не даёт покоя государству, родителям и педагогам. Так хочется, чтобы ребёнок безболезненно вошёл в социум и достиг наивысших успехов. Успехов в чём? Как пишут в поздравительных открытках — в работе и личной жизни? Но публичная и приватная сферы не всегда и не у всех согласуются друг с другом, принося спокойствие и удовлетворение. Порой они вступают в такой затяжной драматический конфликт, что впору обращаться к услугам не педагога, а психиатра. Что делать, если жизнь вокруг такова, что с ней лучше не связываться? И тогда педагог, стремясь уберечь детей от жёсткого соприкосновения с окружающим миром, создаёт очередную утопию. Конечно, полностью отгородиться от жизни не удастся, но придумать и создать хотя бы временный оазис, где можно согреть душу юного человека, погрузить его в контекст подлинной культуры, продемонстрировать иные модели человеческих отношений, — это уже немало.

По этому пути пошла в пятидесятые годы в Венгрии Эстер Левелеки, создавшая летний детский лагерь в Банке. Это был мир, основанный на собственной мифологии и захватывающей игре, в центре которой было представление о Банке как о самостоятельном государстве «королевстве Пипекландия». Это и, вправду, было почти самостоятельное государство, управлявшееся по иным законам, чем социалистическая Венгрия. Вокруг были бесплатные пионерские лагеря, которые открывали двери всем детям, вне зависимости от социального происхождения. Банк был частным платным предприятием, и чтобы попасть туда, нужно было продемонстрировать вдумчивое освоение знаний, поведенческих навыков и манер. Стоит ли удивляться, что туда преимущественно попадали дети культурной и политической элиты. Хорошо ли это? Здесь ещё одна вечная педагогическая проблема: поиск баланса между элитарным и эгалитарным образованием.

Но факт то, что Банк был лагерем для «своих», где не насаждалась идеология, а ценностные и вкусовые совпадения детей и взрослых поддерживали у них ощущение безопасности и доброжелательности. Здесь мы встречаемся с так называемой «серой зоной», внутри которой создаётся дружелюбная среда.

К гармонии человеческих отношений стремились Макаренко и Сухомлинский, основатели коммунарского движения и создатели лагеря «Орлёнок». В чём разница? Она существенна. Творцы педагогических утопий в СССР действовали в рамках господствующей идеологической и политической системы, пытаясь улучшить, очеловечить её, рассчитывая тем самым подготовить людей, готовых к выполнению этой неисполнимой задачи. Эстер Левелеки создавала свой параллельный мир, показывая детям возможность альтернативного существования.

Как ей это удавалось? Во-первых, она не ставила перед собой задачи ниспровержения основ и работала на локальном педагогическом поле: летний лагерь — место временного пребывания детей, своего рода площадка игры и отдыха. Во-вторых, Венгрию не зря называли самым весёлым баракком социализма: там допускались вольности, снижающие градус постоянно нарастающего социального напряжения, чреватого взрывом. И наконец, когда дело касается собственных детей и предоставляется возможность дать им хорошее развитие и воспитание в заведомо культурной среде, родители готовы поступиться своими идеологическими принципами и политическими предпочтениями.





Мне дано было это понять в разгар «перестройки», когда своего ребёнка в мою школу привёл один из активных функционеров общества «Память», известного своими националистическими взглядами. На вопрос, почему в соответствии со своими взглядами он не определяет сына в православную гимназию, родитель ответил: «А у вас учат лучше и контингент учащихся попримечней». В разгар «перестройки» у родителей тоже появилась возможность выбирать место развития и воспитания своих детей, почти как в Венгрии в пятидесятые годы. Теперь понятно, почему после репрессий 1956 года в лагере Банк оказались и те, кто пострадал, и те, кто пришёл тогда к власти.

Было ещё одно важное обстоятельство, определившее как потребность в дружественной среде, так и задававшее определённый педагогический тон постоянной игры и веселья. Среди культурной и политической элиты Венгрии того времени значительную часть составляли евреи. В основном это были люди левых взглядов, прошедшие антифашистское подполье или эмиграцию в СССР, иначе они бы не пережили Катастрофу. Пепел Холокоста стучался в их сердца, надежда на ассимиляцию в новой социалистической Венгрии омрачалась директивами «старшего брата», требовавшего очистить ряды партийной и политической элиты от евреев. (В СССР в начале пятидесятых разворачивалась антисемитская кампания: «дело врачей», борьба с космополитизмом.)

Пережитая родителями глубокая психологическая травма отражалась на детях. Не случайно послевоенных еврейских детей именуют «поминальными свечами». Я и сама такая поминальная свеча: рождённый вскоре после войны, получивший имя тети, уничтоженной фашистами в Севастополе.

Психологическая травма нуждалась в излечении, педагогическая поэтика Эстер, основанная на безудержном веселье и игре, эту задачу решала. Отсюда пародированное исполнение знаменитых опер, чтение классических стихов во время коллективного писанья в туалете и многое другое, что может шокировать «серьёзного» педагога, незнакомого с поэтическим контекстом. Оставим в стороне их претензии. Мне и самому поначалу доставалось от академических мужей за дружеские шаржи на педагогов, развешанные на стенах школы и «капустники», якобы подрывающие авторитет учителя, нарушающие необходимую дистанцию между ним и воспитанниками. Казарменная педагогика всегда чопорна, игровая стихия ей противопоказана. Эстер это прекрасно понимала, противопоставляя эту стихию пресному официозу. Кроме того, она разумно использовала естественный в юности протест против навязываемой взрослыми культуры себе на пользу. Для того чтобы мастерски пародировать классические оперы и читать великие стихи в непотребном месте, их для начала этой игры надо знать наизусть.

Сохраню интригу, предоставив читателю самому узнать, при каких обстоятельствах и почему, просуществовав пару десятков лет, прекратила существование очередная педагогическая утопия. Меня интересует само явление связи школы (в широком смысле слова) с жизнью. На поверхности всё выглядит достаточно просто. Одни творцы утопий стремились максимально интегрировать своих питомцев в окружающую жизнь. Другие делали всё возможное, чтобы уберечь детей от её разрушающего воздействия. И те и другие в итоге не пришли ко двору. Почему? Потому что были тонкими чувствительными идеалистами, какие бы идеологические маски они на себя ни надевали. И те и другие, существуя в разном историческом контексте, работали на опережение. Разница между ними



лишь в том, что они по-разному представляли себе модель будущего: коммунистическая гармония или либеральный рай. Как это ни покажется странным, между ними больше общего, чем различий. Их единство в благородстве замыслов и стремлении к идеальным целям. Без идеализма творческая педагогика иссякает, превращаясь в холодное ремесленничество.

Идеалисты конструировали свои педагогические миры, где царила гармония отношений, которой нет и никогда не будет в реальной жизни. Поэтому не столь важно, что манифестировали авторы педагогических утопий: полное погружение в социум или защиту от него. Все они в той или иной мере осознанно или интуитивно защищали ребёнка, создавая для него особую среду, неизбежно контрастирующую с окружающей жизнью. Для всех без исключения педагогических утопий характерна особая психологическая атмосфера, поддерживающая творческую инициативу детей, развивающая их воображение и вкус, открывающая возможность для самореализации педагогам и их воспитанникам. Практическая польза утопий в том и заключается, что они хотя бы на заре юности позволяют прикоснуться к полноте бытия. И тогда рождаются строки: «Нам целый мир чужбина. Отечество нам Царское село». Царско-сельский лицей — типичная утопия, влияние которой до сих пор ощущается в отечественной культуре. Вот вам и локальный эксперимент по обучению всего тридцати мальчиков.

Но педагог не единственный посредник между ребёнком и жизнью. Существуют ещё родители, чьи представления об оптимальных путях нахождения этой связи могут не совпадать с утопическими взглядами создателей педагогических островов. Кроме того, самый мощный игрок на этом поле — государство, которое по-своему видит решение этой проблемы и имеет на это право, поскольку осуществляет финансирование образования и надеется хотя бы в будущем окупить свои затраты.

Государственный взгляд

Казалось бы, государственный заказ на конечную продукцию школы очевиден: ему нужны квалифицированные работники и законопослушные граждане. Но и здесь не всё так ясно, каким представляется на первый взгляд.

С момента своего зарождения советская школа задумывалась как единая трудовая и политехническая. Но это на уровне деклараций. А на деле уже в пятидесятые годы эксперты вынуждены были признать, что после сорока лет существования советской власти школа во многом осталась «несоветской», похожей на дореволюционную гимназию. Отчего так?

Первоначально под «политехнизацией» подразумевалось освоение школьниками элементарных трудовых навыков, необходимых для получения массовых профессий. Но уже в работах Н. Крупской политехнизация трактовалась как глобальный процесс перехода от школы учёбы к школе труда. Эта идея так и осталась в качестве концепции и идеологического ориентира. Если навыки слесарного и столярного дела худо-бедно прививались в школьных мастерских, то мечтать о большем не приходилось: катастрофически не хватало ресурсов. Кроме того, сам производственный комплекс СССР являл собой противоречивую картину, где с прорывными отраслями (космос и вооружение) соседствовали сферы, где





высокая квалификация не требовалась. В отсутствии конкуренции и безработицы таких сфер было большинство.

Так к какому труду и в каком отечестве готовить выпускников школ: в отечестве, которое есть, или в том, которое будет? Задачи политехнизации и подготовки к труду явно переплетались, но границы их были размыты, а цели государства не конкретизированы. И это не случайно. В который раз государство пыталось сдвинуть с мёртвой точки назревшие социально-экономические проблемы идеологическими инструментами, играя ими на образовательном поле. Одновременно решалось несколько задач: скрывалось реальное положение дел в промышленности СССР, снимался вопрос о необходимых назревших институциональных изменениях, и наконец, предпринималась попытка расширить социальную базу очередного мобилизационного проекта. Что ж, государство можно понять, когда для решения проблем нет средств и не созданы необходимые условия, остаётся призывать граждан «учиться, учиться и учиться», как завещал основоположник политехнизации школы. (Раздел о народном образовании в новой программе партии 1919 года, по утверждению А.В. Луначарского, писал В.И. Ленин.)

Расплывчатость поставленных целей породила путаницу даже в головах профессионалов. На совещании АПН РСФСР по реорганизации школьного обучения в апреле 1958 года директор Института дефектологии АПН А.И. Дьячков признался, что, несмотря на присутствие на всех совещаниях, он не в состоянии понять, что следует понимать под подготовкой к практической деятельности. Что говорить о рядовых педагогах? Как в таких условиях создавать адекватные учебные планы и программы, писать под них новые учебники? Тайна сия велика есть.

Но высочайшим повелением, закреплённым в Законе СССР от 24 декабря 1958 года «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования СССР», реформа была запущена. Нащупать пути её реализации предполагалось эмпирически, путём проб и ошибок. К чему наука, когда можно использовать неиссякаемую энергию народных масс, выдвигая почины сверху и опираясь на встречные инициативы снизу.

Так появились школьные производственные бригады, когда выпускники школ целым классом определялись на завод или птицеферму. Налицо неукоснительное немедленное выполнение решений партии и правительства в обстановке невиданного патриотического подъёма. Чего ещё желать, когда все идеологиемы: связь с жизнью, воспитание трудом в здоровых рабочих коллективах находят живое воплощение. Как метко оценил однажды наше привычное реформаторское возбуждение один из моих коллег: всё кипит, и всё сырое.

Для усиления подготовки к практической деятельности выходит постановление об обязательном при поступлении в вуз производственном стаже. Отныне для поступления в высшие учебные заведения необходимо предъявить справку о прохождении двухгодичной трудовой закалки в рабочем коллективе. В результате с идеологией всё в полном порядке, но как быть с реальной жизнью? Это ничего, что школьники теряют мотивацию к напряжённой учёбе в старших классах, а после выпуска используются в основном на примитивных работах, напрасно теряя при этом силы и время, необходимые для получения полноценного образования? Между тем потеря драгоценного времени при погружении в точные науки невосполнима. Там фундаментальные открытия делаются преимущественно в молодом возрасте.



В итоге очередная реформа стала давать очевидные сбои и постепенно «сошла на нет». Но проблема до сих пор не снята с повестки дня. Только задача усиления практической направленности преподавания, наилучшей подготовки детей к реальной жизни прячется за новым педагогическим трендом: формирование у учащихся ключевых компетенций. К счастью, они включают сегодня интеллектуальные умения и навыки. Но к такому расширенному пониманию связи школы с жизнью ещё предстояло прийти, преодолевая ещё одно вечное педагогическое противоречие.

Элитарное или эгалитарное образование?

У обоих подходов к образованию всегда будут горячие поклонники и противники. Их нескончаемый спор длится веками, попеременно предоставляя серьёзные и весомые аргументы как той, так и другой стороне. В самом деле, кто возьмёт на себя смелость предсказать, какая среда для развития личности ребёнка окажется благотворной, решившись дать безапелляционный совет, куда его поместить: в инклюзивную школу, где рядом с ним будут учиться дети с ограниченными возможностями, или в элитную гимназию, создающую идеальные условия для взращивания гениев. И там и там есть свои плюсы и минусы. Взвешивать их на весах — дело неблагодарное, а главное, лишённое смысла, все дети разные, сколько людей, столько и мнений. Уже хорошо, когда есть возможность выбора.

Меня же здесь в первую очередь занимает государственное и социальное проектирование. А точнее, постоянная непоследовательность государства в определении приоритетов, выражающаяся в попеременных предпочтениях то той, то другой линии развития образования. И это, видимо, неспроста. И при личных контактах с коллегами, носителями сформировавшейся российской традиции, и в Китае, где готовят победителей международных олимпиад по математике, и в беседе с министром образования и науки одной из восточных стран, которая демонстрирует высочайший рейтинг в области образования, моих собеседников в первую очередь интересовало, осталось ли в российском образовании что-либо от былой методической культуры развития математических способностей детей. Вопрос не был праздным, чуть позже высокий гость признался, что своим стремительным взлётом в образовании его страна обязана, в том числе, и использованию российского опыта выращивания интеллектуальной элиты в области точных наук.

Но этот бесценный опыт накапливался долгие десятилетия, с начала позапрошлого века. Как в его начале, так и сегодня сторонники индивидуальной работы с одарёнными детьми (с выделением их в отдельные группы для обучения) сталкивались и продолжают сталкиваться с антиэлитистскими настроениями. Их ведущий мотив: стоит убрать сильных способных учеников из класса, слабым детям не будет за кем тянуться. На этот довод прямо ответил ещё в 1911 на Первом всероссийском съезде по экспериментальной педагогике выдающийся российский психолог Всеволод Кащенко: «...Но позвольте, что же это за аргумент? За что вы хотите принести в жертву даровитых детей посредственности? Это, по меньшей мере, оригинальное использование неразвернувшихся дарований на пользу процветания среднего индивида. Можете чем хотите поднимать дух соревнования в классе, но только не глушите зачатков великих, быть может, дарований,





¹ Острова утопии: педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы / Под ред. М. Майофис, П. Сафронова, И. Кукулина. М.: Новое литературное обозрение, 2014 (в печати).

[5 - 30]
Методология
воспитания

38

которым вы должны дать возможность развернуться во всю ширину и мощь. Они с лихвой возместят вам принесённую жертву». Он считал, что одарённых детей нужно учить иначе, собирая их в отдельные классы.

В молодом советском государстве рабочих и крестьян, где каждая кухарка считалась способной управлять государством, такие аргументы не принимались в расчёт, а высказывать их стало опасно. В единой трудовой школе не нашлось места для специальных школ и классов, где могли бы по особой программе учиться одарённые дети. Но эту штучную филигранную работу на свой страх и риск продолжали отдельные энтузиасты в кружках и домашних семинарах.

Но полностью отмахнуться от этой проблемы государству не удалось. Для укрепления оборонного щита и демонстрации выдающихся достижений в космосе нужны высококвалифицированные кадры. Их необходимо выращивать со школьной скамьи. Вот почему в разгар кампании по подготовке хрущёвской реформы происходит совместное совещание Минпроса и АПН по вопросам улучшения преподавания математики. А куда денешься, когда идёт соревнование двух противоборствующих систем, в ходе которого США делает ошибочный вывод о том, что запуск искусственного спутника стал результатом хорошего математического образования в школах СССР. Это был миф, которым до сих пор тешат себя те, кто считает советское образование эталоном совершенства. Между тем руководитель советской космической программы С.П. Королёв из-за Гражданской войны занимался в основном дома под руководством отца-инженера. Конструктор водородной бомбы А.Д. Сахаров в предвоенной Москве развивался в лаборатории Давида Шклярского. При чём здесь советское образование? Но этот миф, напугавший людей, отвечавших за педагогическое проектирование по обе стороны «железного занавеса», оказался продуктивным. Нельзя не согласиться с выводами: «Однако, как ни парадоксально, реакция в США и Великобритании на страх перед вымышленным «качественным» советским образованием, по сути дела, была такой же, как выработанная в те же самые годы реакция советских математиков на реальное низкое качество школьного обучения: педагоги по обе стороны «железного занавеса» стали призывать к тому, чтобы математика для детей стала не набором отдельных навыков, а школой современного мышления»¹.

Так возникли новые острова утопий: математические школы, интернаты и летние лагеря для одарённых детей, тем более, что не умирала традиция, на которую можно было опереться при их создании. Некоторые учреждения сохраняют себя на всём отрезке новейшей истории: с пятидесятых годов по сегодняшний день, другие были разгромлены, подобно знаменитой второй московской математической школе, и возродились уже в новой России. Обычная и в чём-то закономерная история утопий. Трудно надеяться, что одной частью мозга старшеклассники будут решать нестандартные задачи, а другой отгораживаться от жизни, не критично относясь к её уродливым проявлениям. Эту нерасторжимую связь мышления и жизни государству всегда приходилось учитывать и обрывать в том случае, когда математические школы пропитывались диссидентским духом. Главную проблему государства в деле образования с мягкой иронией выразил Б. Окуджава: «С умным хлопотно, с дураком плохо. Надо бы что-то среднее, но где же его взять?»