

## КРИТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИНИЗМА

**Виктор Раульевич Имакаев**, заведующий кафедрой образовательных технологий высшей школы Пермского государственного национального исследовательского университета (ПГНИУ), доктор философских наук, доцент, [ivr65@rambler.ru](mailto:ivr65@rambler.ru)

- педагогический цинизм • просвещенная негативность • киническая критика
- мыследействие • телесность

*«Цинизм — это просвещённое ложное сознание. Это модернизированное несчастное сознание, над которым уже поработало Просвещение безрезультативно и в то же время напрасно.... Богатое и убогое одновременно, это сознание уже чувствует себя неуязвимым для этак любой критики идеологий; его ложность уже способна дать отпор». [5, с. 33]*

*«Мы не знаем, чему нужно учить детей. Мы плохо представляем, как наши знания пригодятся им в будущем. Что же удивительного в том, что они воспринимают параграф из учебника или очередную теорию, преподнесённую на уроке, как тарелку супа, которую нужно проглотить, чтобы успокоить маму и заняться чем-то более интересным?» [1]*

Название данной статьи во многом перекликается с названием книги Питера Слотердайка «Критика цинического разума» [5], вышедшей 33 года назад. В основе педагогического цинизма лежит, согласно Слотердайку, «просвещённая негативность». Не принимая происходящего, цинический педагог делает негативность частью своей личности, частью самого себя. Во многом этому способствует то, что в рассуждении о самом себе он полагает себя просвещённым человеком. Под педагогическим цинизмом мы будем понимать совокупность установок того типа педагога (учителя, преподавателя), который широко распространён в массовом образовании: это негативное-просвещённое и потому властное отношение к ученикам, к администрации школы (вуза), к министерству образования (или иным органам управления образования), к инновационным образовательным

проектам, к индивидуальному образованию, к родителям, к своим коллегам. Это — тот самый типаж, который негодует по поводу очередных реформ министерства, который считает, что алгебру на «5» знает только бог, на «4» — он сам (продолжение хорошо известно), кто в ответ на инновационное предложение горестно восклицает: «А нас же только по ЕГЭ проверяют!»

Отметим, что Слотердайк различает цинизм и кинизм. Кинизм, со времён Диогена, это деятельный протест и одновременно насмешка. Насмешка над претензией циников на власть. Насмешка над разорванностью теории и практики, над мнимым господством теоретиков над практикой. Слотердайк проводил параллель между кинизмом и современными альтернативными движениями. Мы считаем, что инновационные педагогические движения в этом контексте есть проявления педагогического кинизма (или могут стать таковыми).

Опасность кинической критики — превращение критиков цинизма в циников. Этому способствует стремление захватить, наконец, власть и устроить в образовании «всё по-другому». Чтобы не власть в перформативное противоречие [6, с. 126], педагогический кинизм, утверждаем мы, не должен стремиться занять ключевые места в иерархической структуре цинического педагогического знания. Появление и легитимация новых организованностей тех, кто разделяет идеи индивидуального образования, организованностей, преодолевающих иерархическую структуру педагогического знания, — важнейшая задача инновационного педагогического сообщества.

Дальнейший текст нашей работы посвящён различным, зачастую слабо связанным между собой аспектам критики педагогиче-

ского цинизма. Мы не ставили своей задачей изложить эти аспекты последовательно, системно и фундаментально. Если угодно, это — наброски, фрагменты, различные ракурсы насмешки, удивления, критики.

## МЫШЛЕНИЕ VS ТЕЛЕСНОСТЬ

Типичная ситуация для любой аудитории. Дети (или взрослые — педагоги вуза или учителя школы) получили «нестандартную задачу». Несколько минут проходит в томительном «скрипении мозгами». Каждый пытается «решить эту задачу в уме», при этом физически он ничего не делает. Не рисует, не пытается изобразить то, что дано в условии. Не пытается, наконец, пересесть к компьютеру и обсудить идеи решения.

Во всей структуре массового образования, в школах и вузах, имеет место нарочитый разрыв мышления и телесности. Думать — означает сидеть неподвижно и морщить лоб. На уроках дети сидят неподвижно точно так же, как сидят педагоги, собравшиеся на конференцию. Их физические движения никак не связаны с мышлением, скорее это — инстинктивные движения тела. Нога затекла, нужно переменить позицию.

Двигаться — не значит думать. Когда на краевом конкурсе «Учитель года» преподаватель физической культуры на третьей минуте урока предложил детям «подумать и обсудить», один из членов жюри широко раскрыл рот от изумления.

Замечу — речь не идёт о физкультурных паузах. В эти паузы, мнит учитель, дети перестали думать и разминают тело, чтобы потом опять начать думать неподвижно.

Речь идёт о том, что мыследействие, обусловленное телесным движением, или телесное движение, опосредованное размышлением, не воспринимается как необходимый атрибут образовательного процесса. Ловкость — это одно. Это дело физкультурника. Гибкость ума — это другое. Это дело, к примеру, математика.

Эти установки являются господствующими. В общем образовании практически отсутствуют практики, предполагающие взаимо-

обусловленную активность интеллекта и тела. Неудивительно, что практически в любом классе происходит дифференциация на «хилых ботанов» и сильных и здоровых «недоумков».

Практики «неподвижного думания» и «бездумного движения», характерные для школы и вуза, резко контрастируют с многочисленными практиками, распространёнными за пределами массового образования. Программист думает, и его мысль выражается в ловком и быстром движении пальцев по клавиатуре. Пианисты часто ловят состояние, которое характеризуется тем, что «пальцы, руки мыслят». Чтобы хорошо играть в теннис, водить машину, необходимо согласованно мыслить и действовать физически. Наконец, чтобы играть на компьютере, нужно обладать ловкостью, обусловленной быстрой мышления. Уж это-то дети знают точно.

В этой разорванности мышления и телесного движения, выскажем рабочую гипотезу, «побеждает» тело. Именно скованная телесность ищет своего выхода — ущипнуть соседку, побегать на перемене. После урока физической культуры, заметим, дети не бросаются «решать задачи» или обсуждать проблемный вопрос по истории.

## ТЕОРИЯ VS ПРАКТИКА

Сначала теория, а уж потом (если хватит времени, а его, как правило, не хватает) — практика. Несмотря на огромное количество исследований, проектов, закупленных комплектов лабораторного оборудования, эта установка педагогического цинизма является господствующей. В его основе — «квази»-просветительский лозунг «Знание — сила». Большинство педагогов твердо уверены: «рассказано — значит усвоено». Ученик, студент — улитка, которая должна таскать с собой библиотеку «знаний». Запас карман не трёт, знания «когда-нибудь» пригодятся.

Характерным следствием этой установки является распространённый способ действий общественных акторов и чиновников различного толка: «есть проблема — надо ввести новый учебный предмет». Взрослые не со-

блюдают законов — введём в школе «Основы права». Есть проблема падения нравов — введём предмет «Основы светской этики».

Циничность данной установки очевидна. Если теория не опосредована активностью «здесь и теперь», она не будет интериоризована. Это подтверждается не только педагогическими экспериментами. Это — феноменологически наблюдаемая данность для любого учителя и преподавателя. Очередной кусок теоретического знания будет смыт мощным информационным потоком, в котором — и эсэмэска от подружки, и пост в социальной сети, и спор с приятелем, и просмотренный фильм. Ничто не выделяет содержание параграфа про членистоногих в этом информационном потоке.

В чём причины господства этой установки?

Признать на деле практику приоритетной — значит отказаться от части собственной власти. Практика всегда ситуативна, она событийна, она может привести к большому количеству незапланированного — к вопросам, к поломкам, к физической активности. Управлять практикой значительно сложнее, чем управлять процессом «записывания» или «слушания» теории.

Вторая причина — мнимый иерархический характер устройства самого педагогического знания. Мы рассмотрим этот аспект педагогического цинизма чуть позже, пока же отметим любопытный факт: при обсуждении с педагогами инновационных педагогических идей они горделиво восклицают: «Мы — не теоретики, мы практики!» Получается, что по отношению к педагогическому действию педагог «мнит» себя практиком, которому не нужны теоретики, а по отношению к преподаваемой им дисциплине — теоретиком, который не предлагает учащимся или студентам практики!

## МАТЕМАТИКА VS ИЗО

В общем образовании имеет место фактическое разделение предметов на важные и второстепенные. К «важнякам» относятся математика, русский, физика, история (список каждый может продолжить), к предметам «второстепенным» — ИЗО, музыка,

танцы. Эти предметы есть в учебном плане начальной школы и первой половины основной школы. В старших классах они отсутствуют как обязательные. Есть области искусства, которые вообще, как правило, не изучаются, — фотография, кино. В чём причина? Аргумент «так им же ЕГЭ по математике сдавать» является в этом случае слабым аргументом — такое положение вещей было в общем образовании и до введения ЕГЭ. В российских вузах, к примеру, инженерной направленности, вы не найдёте танцев, музыки, живописи, художественной фотографии в основной образовательной программе. «Дрыгоножество» благополучно перекочевало во внеучебную деятельность, в дополнительное образование.

«Математика, — скажут вам — ум в порядок приводит. А что ваши танцы?» Танцы приводят в порядок тело. Пение позволяет поставить голос. Живопись развивает чувство композиции, вкус. Иными словами, аргументов в защиту тезиса, что человеку, вне зависимости от того, как сложится его жизнь, нужны все эти замечательные дисциплины, — много. И, несмотря на то, что эти аргументы признаются справедливыми, разделение предметов на важные и второстепенные сохраняется. Конечно, официально их никто не называет «предметами второго сорта». Но неофициально «все всё понимают». В чём же причина подобной «раздвоенности сознания»? Ответ очевиден. Эти дисциплины противоречат описанным выше установкам педагогического цинизма. Они предполагают сочетание мышления, переживания и телесности. Их изучение невозможно без приоритета практики.

Танцы, музыка могут привнести в массовое образование чуждые феномены — удовольствие, непосредственный прагматикой (не надо сдавать ЕГЭ) интерес. Они вообще построены на интересе. Их имеет смысл (если уж браться за это дело) предлагать на выбор. Кто-то выберет классику (вальс, танго, фокстрот), кто-то — социальные танцы, кто-то — рэп, кто-то — рок.

Забегая немного вперёд: преподавать эти предметы невозможно, не сообразуясь с зоной ближайшего развития ребёнка. Сначала отработаем чистое сольное пение, а уж потом попробуем спеть «на два голоса».

**ОТБОР VS ВЫБОР**

В последние годы оппозиция «выбор/отбор» является принципиальной оппозицией, определяющей, как нам представляется, развитие/стагнацию российского образования. Большинство деятелей образования, будь то учителя и администрация школ, преподаватели вузов, сотрудники органов управления образования, сознательно или бессознательно противостоят идеям выбора учебных планов, построения индивидуальных образовательных траекторий, самому концепту индивидуализации вообще.

Большинство школ, начавших реализовывать модель индивидуальных учебных планов, вернулись к более привычным и простым моделям профильных групп и даже профильных классов. Вузы рапортуют о вариативности индивидуальных учебных планов студентов, при этом в начале каждого семестра студенты подписывают одинаковый «выбранный» ими учебный план. Построение пространства выбора в основной школе сталкивается с теми же проблемами. Находятся тысячи причин, отговорок, аргументов, согласно которым реализовать принцип выбора в той или иной образовательной организации либо сложно, либо невозможно.

Концепт выбора, согласно которому ученик или студент имеет право решать, что, на каком уровне, у кого и с кем ему изучать, сталкивается с концептом отбора, который предполагает, что взрослые, преподаватели, администрация сами определяют, кого отобрать для изучения того или иного (причём одинакового для всех) учебного плана.

Сторонники концепта выбора верят в субъектность ученика. Они искренне считают, что ученик имеет право на выбор (в том числе ошибочный) той или иной части учебного плана. Что реализация этого права в определённой мере делает ученика субъектом собственной образовательной активности.

Сторонники концепта выбора доверяют субъектности. Если ученик основной школы выбрал учебную группу или краткосрочный курс «заодно» со своим приятелем, если студент выбрал учебную дисциплину, которая, как кому-то представляется, «ему не нужна», — это его выбор, он должен ис-

черпать этот выбор до конца, понять его ограниченность. Чем старше становится обучаемый, тем большую свободу выбора ему следует предоставлять.

Сторонники концепта отбора не доверяют субъектности учащихся. Они считают их (учеников) неспособными принимать те или иные образовательные решения. «Мы лучше знаем, что им нужно», мы лучше знаем, кому какое образование нужно давать, — вот лозунг сторонников концепции отбора.

Чтобы субъектность перестала быть лишь идеологемой, необходимо по меньшей мере научиться замечать её проявления в активности учащихся. Большинство сторонников концепта отбора не верят в субъектность, потому что не видят её. Неадаптивная активность учащегося на уроке воспринимается ими не как проявление интенциональности, отношения ученика к происходящему, а как досадная помеха. Выбор, совершённый на основаниях, не совпадающих с представлениями об осознанном выборе, считается изначально ошибочным. Его, как ошибочный выбор, следует исправить, и как можно быстрее.

Сторонники концепта выбора, напротив, полагают, что свободный выбор, образовательное решение, основанное на нём, являются проявлением субъектности, фиксацией в социальности собственного отношения к учению, учителям, происходящему в школе. Конечно же, простой череды выборов недостаточно для развития субъектности, но выбранный курс, предмет, дисциплина в определённой мере изменяют образовательную реальность ученика. Теперь от него зависит, что, с кем, на каком уровне и у кого он изучает. Разумеется, это пока слабая интенция, но, поскольку сторонники концепта выбора видят субъектность, они ищут, разрабатывают, конструируют методы работы с субъектностью ученика, с целью её актуализации, развития, усложнения.

Сторонники же концепта отбора, не замечая субъектности, воспринимая её враждебно, не имеют технологических, педагогических средств развития этой самой субъектности. Как следствие, концепт отбора в школе проявляется в тенденциях к экстенсивному увеличению часов и грубой дифференциации классов.

Работа с субъектностью, основанной на свободном выборе учащихся, предполагает комплекс интенсивных педагогических техник, радикальное изменение модели образовательного процесса. При наличии собственного интереса ученика эффективность педагогической работы резко возрастает.

Зададимся вопросом: почему подавляющее большинство учителей и администраторов не видят субъектности, не доверяют ей? Один из вариантов ответов — потому что в их профессиональной и образовательной жизни было мало опыта проявления собственной субъектности. Если меня всю жизнь принуждали к учению, то и мои ученики — такие же, как я.

### **УТП VS ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ**

Пренебрежение субъектностью учеников проявляется в ещё одной особенности педагогического цинизма — в игнорировании зоны ближайшего развития. Образовательная деятельность является эффективной, если она проходит в границах этой зоны: между тем, что обучаемый в состоянии сделать самостоятельно, и тем, что он может осуществить во взаимодействии с другими обучаемыми и (или) при поддержке педагога. Это очень хорошо понимают учителя музыки, танцев и другие представители «второстепенных предметов». Если ученик в состоянии выжать лёжа на спине только гриф от штанги, давать ему вес в 45 кг нельзя. Травмы практически неизбежны. Учитель математики прекрасно знает, что в 10-м классе часть учеников не умеют складывать дроби, но продолжает изучать материал, положенный по программе. Учебно-тематическое планирование (УТП), УМК оказываются важнее, чем учёт зоны ближайшего развития. «Они уже ДОЛЖНЫ уметь складывать дроби! Так написано! Им это уже преподавали!»

### **ПОДСКАЗКА VS ДОПУЩЕНИЕ ОШИБКИ**

Циничное «снятие» противоречия между зоной ближайшего развития и УТП зачастую реализуется в форме подсказки. Если ученик, не понимая, что нужно делать, остано-

вился в замешательстве, или собирается сделать что-либо неправильно, естественной реакцией педагогического циника будет подсказать, поправить. Повторяя за учителем действия, которые лежат выше уровня его понимания, ученик «добирается до конца». Подсказка «сработала». Ученик так ничего и не понял, но задача «решена». Повторение подсказки закрепляет иждивенческую установку ученика. В проблемной ситуации он уверен, что учитель поправит решение задачи, классный руководитель подскажет, как правильно провести мероприятие. Подсказки — неотъемлемая черта педагогического цинизма. Допущение ошибки будет предполагать как минимум отвлечение внимания, ресурсов, сил на то, чтобы её (ошибку) обнаружить, понять, исправить. Ситуация грубо исказит заранее продуманный ход «образовательного процесса». Управление будет потеряно. Придётся действовать «по обстоятельствам».

### **МЕССИЯ VS ПРОФЕССИОНАЛ**

Слово «Учитель» надо писать с большой буквы. Учитель — он больше, чем учитель. Отношение к учительству как к мессианству — ещё одна характерная черта педагогического цинизма. Безусловно, это отношение во многом есть проекция фигур «великих Учителей». История человечества зафиксировала целую плеяду замечательных людей, которые были для своих последователей Учителями. Перенос мессианства на восприятие собственного статуса в массовом образовании — способ универсальной легитимации, способ примирения с собственной «просвещённой негативностью». Учитель властвует символически, он отвечает за судьбу своих учеников. В Интернете трогательные истории благодарных учеников перемежаются с «педагогическими страшными историями» о том, как директора школы пришёл проверять её же выпускник — ныне сотрудник контролирующей организации. Если ученик стал иным, это воспринимается как педагогическое поражение. В чём же циничность этой установки?

Спросим себя: сколько учителей преподаёт в школе? Сколько преподавателей учит одного студента в вузе? Мы получим инверсию классической схемы. В классической

ситуации мессианства у одного «гуру» — несколько учеников. У студента в вузе — десятки преподавателей, некоторые из которых (а иногда почти все) мнят себя гуру. Эти несколько «гуру» претендуют на то, что именно их ценности, их образ мыслей должны являться определяющими для студента. При этом Пётр Аркадьевич — всё и всех подозревающий сторонник теории заговора, Мария Никандровна — истовая католичка, а Сергей Степанович — завзятый либерал. Что остаётся студенту? Мимикрировать? Игнорировать смысло-предложения своих преподавателей? Или, наконец, выбрать одного и игнорировать остальных?

Отказ от мессианства, с нашей точки зрения, есть переход к учительству как к профессиональному делу. Я объявляю, что могу научить своему ремеслу тех, кто ко мне придёт. При этом я не мессия, не гуру, я человек со своими интересами, ценностями, смыслами. Если кто-либо из учеников сочтёт мои ценности своими — замечательно, только к моей профессии это не имеет никакого отношения. Отметим, что именно такое ценностно-смысловое многообразие мы можем наблюдать среди ППС Хогварта [4].

### **КАРТИНА МИРА VS ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ**

Ярким проявлением мессианства и стремления к символической власти является часто формулируемая цель — дать детям (студентам) «картину мира». В этой заявке — претензия на то, что учитель, нет, Учитель, обладает универсальным знанием о мире. Иногда эта цель достаётся «коллективно-распределённому субъекту» — школе или, к примеру, системе образования.

Провозглашение и реализация такой цели — развитие описанной уже установки педагогического цинизма «Мы лучше знаем, что им нужно». Картина мира может быть различной: научной, подлинно научной, современной, но это всегда — картина мира. Ложное просвещённое знание мнит себя таким «демоном Лапласа», постигающим (нет, постигшим!) тайны этого мира и готовым пролить свет истины на несведущих человеческих детёнышей.

Неистовое желание «научить всему лучшему, что накопило человечество» приводит к тому, что объём и сложность предлагаемого растёт год от года. Любопытно, что, по признанию разработчиков стандартов, «большой объём полного свода учебных программ делает содержание основного общего образования неозримым в целом» [3].

Подлинное научное, строго выверенное, системное знание о том, как мир устроен, оказывается на поверку частным мировоззрением, далеко не всегда складным, основанным на мифах, отрывках прочитанного, услышанного и увиденного. Кроме содержания собственной дисциплины, к примеру, тензорного анализа, профессор сообщает студентам, что он думает о женщинах («Ну кто же так стирает с доски, Иванова, это же Вам не помыть»), о правительстве (тут, как правило, в ход идёт теория заговора — «Всё развалили и дальше разваливают»), о системе образования («Всё прогнило, вот раньше студент другой был»), о науке («Есть только одна наука — физика. Как говорил Резерфорд, всё остальное — коллекционирование марок»).

Что может быть альтернативой навязывания ученикам целостного мировоззрения? Простая вещь — предложение научиться тому, что умеет учитель. Это предложение должно быть выражено простым языком, понятным ученику. Отказываясь от универсальных притязаний на знание того, как «устроен мир», учитель должен задаться вопросом: а что, собственного говоря, я сам умею делать хорошо? Чему я могу научить тех, кто ко мне придёт? В этом — механизм поиска ответа на тот вопрос, который так не любят представители педагогического цинизма, — вопрос о смысле изучения предмета. Циничные ответы — «Физика формирует научное мировоззрение», «Математика ум в порядок приводит», «История нужна человеку для того, чтобы знать свои корни, понимать происходящее» — давно уже перестали быть легитимными ответами. Звонящая пустота этих фраз уже не греет души ни учеников, ни самих учителей.

### **СТРАХ VS ИНТЕРЕС**

В условиях делегитимации классического содержания образования в педагогической

практике преобладает установка на применение двух методов мотивации — кнута (страха) и пряника. Надо их (учеников и студентов) наказывать, пугать и поощрять — это основные стимулы для того, чтобы они осваивали то содержание, которое мы считаем системным, фундаментальным, правильным. Подлинный интерес, желание учиться тому или иному не рассматриваются как ведущие мотивы учения.

Мотивационный арсенал педагогического цинизма — символическое принуждение, символическое запугивание и символическое же поощрение. Поскольку принуждение и поощрение срабатывают всё хуже, ведущим «мотиватором» зачастую становится запугивание. Школьников начинают пугать ЕГЭ (ОГЭ) с раннего школьного возраста. Студентов пугают перспективой отчисления. Не стоит удивляться, что феномен самообразования так редок.

Педагогическим циникам претит мысль о том, что необходимо работать на интересы, потребности, желания учеников. Шизоидность ситуации заключается в том, что (1) они из собственного опыта знают, как много могут САМОСТОЯТЕЛЬНО сделать ученики или студенты, когда им интересно. Они, с другой стороны, (2) видят отсутствие интереса детей к тому, что (и как) они преподают. Из утверждений (1) и (2), казалось бы, следует, что нужно За) понять, что может быть интересно детям в зоне их ближайшего развития (спектр возможных детских интересов); Зб) изменить образовательный контент, сделать его дифференцированным; Зв) изменить методы работы с учениками.

Шизофреническая логика педагогического цинизма выводит из (1) и (2) совсем другие утверждения:

- (4а) дети должны изучать предлагаемое и неизменное содержание — им же ЕГЭ сдавать;
- (4б) если они не хотят — их нужно заставить;
- (4в) в том что они не хотят, виноваты родители, другие учителя (как правило, высшая школа ругает среднюю, а та — начальную), директор, правительство, Интернет, компьютерные игры...

Любопытно, что в ответ на предложение понять и учесть интересы детей педагогические

циники часто восклицают: «Мы что, должны потребителей, что ли, воспитывать?»

Ответы За–Зв предполагают, что учителю нужно ... многому научиться. Научиться предлагать интересное. Формулировать на языке учащихся своё образовательное предложение (чему у тебя можно научиться). Научиться просто, точно и недвусмысленно описывать критерии. Научиться создавать технологии, в которых как можно большее количество учащихся будут действовать в собственной зоне ближайшего развития. Позволить ученикам выбирать. Сделать так, чтобы выбор стал нормой. Научиться формировать ассортимент интересных предложений. Научиться формировать линейки учебных продуктов, всё более сложных и более интересных.

Рискнём предположить, что одной из причин формального отношения педагогов к повышению квалификации являются именно их универалистские притязания. Гуру ни у кого не учится. Тот, кто знает, как мир устроен, тот, кто ставит своей задачей формирование целостного мировоззрения, — самодостаточен! У Учителя не может быть учителей.

### «САДИСЬ, ДВА» VS БРС

Характерной чертой педагогического цинизма является неприятие систем объективации образовательных результатов. Учителя и преподаватели привыкли к использованию «магической оценки». «Садись, Иванов, два!», «Сегодня только четыре, Петрова» — эти простые фразы позволяют им поддерживать собственную символическую власть. Именно в оценивании кроется их «символическая сила». Сделать оценку прозрачной, подвергнуть результат собственной работы педагогической аналитике означает «расколдовать тайное знание». Объективация оценки означает, что ученик может сравнить те баллы, которые поставил ему учитель, с теми критериями, на основании которых эти баллы выставлены. Он, ученик, может быть не согласен с оценкой. Он может сам себя оценить (или попросить это сделать другого).

Делиться властью педагогические циники не хотят. Именно поэтому они критикуют

ЕГЭ, ГИА, балльно-рейтинговые системы. Когда результаты и критерии формулируют другие — это они неправильно делают. «Это не те результаты и не те критерии». На предложение выработать критерии самостоятельно следует очередной шизофренический ответ: «Нас этому не учили!»

## ПЕДАГОГИ VS ПРОГРАММИСТЫ

Просвещённый негативизм педагогических циников, шизоидность цинической логики требует поиска ответа на вопрос «Кто виноват?». Кто, собственно говоря, враг? Должна же быть причина, по которой я, просвещённый Учитель, оказываюсь в ситуации неразрешимых противоречий? Кто-то же создал эту ситуацию?

Первый врагом современного педагогического циника является программист. «Это они, черти, напридумывали социальные сети, компьютерные игры, Интернет». И ученики, и студенты часами сидят за компьютером, играют в игрушки, общаются в чате или с помощью СМС, постят свои фотографии. Зависимость от варкрафта у него есть, а зависимости от тригонометрии нет. Долой варкрафт!

Интернет сделал информацию (быстро- или легко-) доступной. Интернет реально стал «третьим миром». Работа в Интернете ставит проблему выбора адекватной, проверенной информации из миллионов источников. Информации очень много — она легкодоступна, она обесценилась. Книга, реклама на телевидении, фраза, сказанная в фильме, блог известного человека, СМС от друга, пост в социальной сети — всё это равнозначимые, рядоположенные источники информации. Лекции, конспекты — тоже в этом ряду.

Доступность информации, контента, программного обеспечения ставит во главу угла «интерес к чему-либо». Если интересно, ты можешь заняться практически чем угодно. Весь вопрос в том, что тебе интересно.

В борьбе за души, внимание, интерес, мотивы учащихся и студентов программисты побеждают педагогов. Они думают о поль-

зователе больше, чем кто-либо. Они создают интерактивный контент, удобный для пользователя. Они создают программные продукты, которые сами обучают пользователя. Они привыкли думать о том, что пользователь будет думать и делать. О том, как он будет размышлять и что может сделать.

Ученик 7-го класса может самостоятельно освоить компьютерную программу по инженерной графике и спроектировать дом для садового участка своего дяди. Его сверстник часами сидит за компьютером, пытаясь пройти 12-й уровень квеста, решая достаточно сложные задачи открытого типа. Собственно говоря, программисты приучают детей к тому, что им постоянно предлагают развиваться, выкладывая всё более интересные и сложные задачи для решения.

## ПЕДАГОГИ VS ЧИНОВНИКИ И РОДИТЕЛИ

Всё плохое в образовании для педагогического циника имеет олицетворение. Это могут быть реальные персоны — министр образования Петров, начальник департамента образования Иванова, директор школы Сидоров. Именно они, эти персоны, испортили образование.

Зачастую враги педагогического циника имеют безличное представительство. Прежде всего это родители. Далее — нижежащая образовательная система. Преподаватели вузов обвиняют школу в том, что она натаскивает на ЕГЭ, и при этом не развивает способность к мышлению (заодно обвиняя правительство в том, что он ввело ЕГЭ и не собирает-ся его отменить). Учителя начальной школы обвиняют детские сады в том, что они плохо подготовили своих воспитанников к школе.

Учитель окружён врагами. Именно они — программисты, чиновники, родители — изменили этот мир, картину которого учитель даёт детям. Картина мира оказывается не соответствующей реальности, мировоззрение — частичным. «Студент пошёл не тот». «Их ничего не интересует, они некультурные иждивенцы, которые ничего не хотят». Это произошло потому, что «вра-

ги» изменили мир. Цинический вывод: надо вернуть всё обратно. «Вперёд, в прошлое!» В золотые восьмидесятые, семидесятые, ... «Если мир изменился, если я, Учитель, не соответствую этому миру, а вернее будет сказать, он не соответствует мне, — я не "прогнусь под изменчивый мир". Если дети изменились, я буду учить их так же, как в золотые восьмидесятые. Ерунда, что им неинтересно!»

### КАНДИДАТСКАЯ VS ПРЕЦЕДЕНТНОЕ ОПИСАНИЕ ОПЫТА

Ещё одним вывертом педагогического цинизма является сложившийся характер взаимоотношения педагогической науки и практики. Если большинство учителей и преподавателей высшей школы горделиво заявляют: «Мы не теоретики, мы — практики!», то есть и обратная установка, которую осуществляют некоторые представители педагогической науки: «Мы не практики, мы — теоретики!»

Зададимся простым вопросом: сколько преподавателей педагогики, кандидатов и докторов педагогических наук учат детей, воспитывают дошколят? Официальной статистики мне найти не удалось. Одно я могу утверждать: ситуация, когда аспирант, кандидат или доктор педагогических наук, преподаватель педагогических дисциплин не занимается практической педагогической деятельностью, а исследует её и рассказывает о ней студентам, — ситуация часто встречающаяся. Конечно преподаватель «методики преподавания физики» учит студентов, но он не занимается тем ремеслом, о котором говорит, — не учит физике учащихся общеобразовательной школы.

Выпускник педагогического вуза, не работавший с детьми в течение длительного промежутка времени (настолько длительного, чтобы можно было говорить о результатах его педагогической деятельности), поступает в аспирантуру и начинает исследовать образовательную реальность, не будучи её актором. Неудивительно, что значительная доля кандидатских и докторских диссертаций по педагогике написана в рамках эмпирико-аналитической методологии. Тому

в немалой степени способствует и традиция постсоветской педагогической науки. Даже если и проводится реальный педагогический эксперимент, то он проводится не самим автором исследования, а какими-то привлечёнными педагогами. Автор диссертации зачастую описывает не свой педагогический опыт, а результаты своих наблюдений за работой этих педагогов, которые выступают не соавторами исследования, а «объектом наблюдения». Прецедентные описания собственного педагогического опыта редки в педагогических исследованиях. Например, при подготовке первого всероссийского конкурса «Тьютор года» мы пытались найти в различных источниках «тьюторские истории» — прецедентные описания реального опыта тьюторского сопровождения конкретного подростка. Увы!

Подобное положение вещей формирует особый коммуникативный стиль общения между «теоретиками» и «практиками». Формируется особый язык — нечто промежуточное между языками диссертаций, отчётов на совещании и разговоров в учительской.

И ещё одно замечание. Теоретики педагогического знания, ни разу не преподававшие в школе, надёжно защищены властными статусами: учёная степень и учёное звание. Чтобы получить данные статусы, надо немало потрудиться. Но ... процедура и результаты защиты кандидатской по педагогике ничего не скажут нам о том, умеет ли соискатель управлять классом, способен ли он осуществить индивидуализацию образовательного процесса в реальной школе, в состоянии ли он организовать проектный офис, может ли он найти подход в 3-м классе обычной школы к девочке, которая до этого училась в школе Монтессори и, попав в непривычную среду, замкнулась (я благодарен за последний пример Т.М. Ковалёвой).

### ИЕРАРХИЯ VS WORKSHOP

Положение вещей, описанное в предыдущем разделе, выстраивает характерную иерархию педагогического знания, описанную, к примеру, в работах В.В. Краевского. Методология педагогики есть «система

знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах и способах добывания знаний, отражающих педагогическую деятельность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики, методов, и оценке качества исследовательской работы» [2, с. 7]. Педагогическое исследование подчинено методологическому педагогическому знанию. Педагогика изучает образовательную деятельность и нормирует её в соответствии со своими законами, принципами, теориями. Разница между методологической и теоретической культурой учёного и учителя, с точки зрения Краевского, заключается в том, что «первый получает научные педагогические знания, "производит" их, а второй их использует» [2, с. 9].

Педагогическое знание в этом представлении устроено иерархично. Анализ социальных отношений в образовании позволяет даже увеличить количество уровней: философ — методолог — теоретик — методист — завуч — учитель. Предполагается (мнится), что каждый вышестоящий уровень является прескриптивным по отношению к нижележащему. Мнится — потому, что, как уже указывалось, философы-теоретики-методологи редко систематически работают с детьми. Мнится — потому, что методисты, завучи и учителя, как правило, не читают диссертации и монографии своих научных руководителей.

Ситуация усугубляется тем, что в современном образовании, в том числе и в России, сосуществуют множество философско-педагогических концептов. Авторы различных научных школ создают свои иерархии. Эти иерархии подкреплены «своими» диссертационными советами, своими конференциями. Эти научно-педагогические неоплемена плохо договариваются между собой. Учебник по педагогике, написанный одним из вождей, рьяно критикует представители другого племени.

В этих условиях для представителей инновационной педагогики, для тех, кто разде-

ляет идеи индивидуального образования, могут возникнуть резонные вопросы. Стоит ли пытаться встроиться в иерархическую систему социальных отношений, выстроенную в соответствии с установками педагогического цинизма? Является ли аппарат диссертаций по педагогике адекватным для теоретического осмысления инновационной педагогической практики? Не приведёт ли попытка «встраивания» к тому, что сами представители инновационной педагогики интернализируют естественные установки педагогического цинизма?

Мы убеждены, что идеи индивидуализации образования требуют от их носителей принципиально иных коммуникативных механизмов, преодолевающих разорванность теоретиков и практиков. Одним из таких механизмов может являться совместная образовательная практика, над которой надстраивается рефлексивно-методологический дискурс — образовательный workshop. Если уж без иерархии никуда не деться, в такого рода практиках может быть выстроена иная иерархия — иерархия педагогического мастерства. □

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреева Н.* Кризисы мотивации и смешанное обучение. <https://newtonew.com/discussions/motivation-in-blended-learning>.
2. *Краевский В.В.* Методология педагогики: прошлое и настоящее / В.В. Краевский // Педагогика. — 2002. — № 1. — С. 3–10.
3. Разработка проекта Фундаментального ядра основного общего образования. <http://ru.convdocs.org/docs/index-194378.html>
4. *Роулинг Дж. К.* Гарри Поттер и философский камень / Дж. К. Роулинг. — М.: РОСМЭН, 2000.
5. *Слотердаjk П.* Критика цинического разума / Петер Слотердаjk; пер с нем. А. Перцева. — Екатеринбург: У-Фактория; М.: АСТ МОСКВА, 2009.
6. *Хабермас Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие / Юрген Хабермас. — СПб.: Наука, 2000. — С. 126.