

Стереотипизация перспективных научных идей

Гликман Иосиф Залманович — доцент Московского городского педагогического университета.
Домашний адрес: 127273, Москва, ул. Олонецкая, д. 27, кв. 49. Домашний телефон: 402-62-18. E-mail: iglikman@mtu-net.ru

В последние десятилетия в педагогику внедряются перспективные идеи теории управления, а также субъект-субъектный, деятельностный, личностный, антропологический, системный, технологический и иные подходы. Использование ценных для педагогики наработок философии, психологии или других наук, так же как и открытие новых подходов в самой педагогике, можно только приветствовать, поскольку таким путём удаётся глубже понять, точнее объяснить и предсказать развитие тех или иных педагогических процессов, оптимизировать обучение и воспитание детей. Но только в том случае, если эти идеи используются продуманно, если мы не переходим за разумную черту и не впадаем в крайности. Когда же свежая научная идея банально становится модной и без тщательного анализа применяется к различным педагогическим явлениям, результаты оказываются печальными. Полезно с этой точки зрения посмотреть на некоторые распространённые увлечения.

Идеи *теории управления* были восприняты учёными разных наук, в том числе экономистами. Однако польза от её применения оказалась меньшей, чем ожидалось, так как прежняя социально-экономическая система не стимулировала эффективной работы участников производственного процесса.

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

Однако применение управленческого подхода в других областях педагогики далеко не всегда правомерно. Например, когда говорят, что воспитание связано с **управлением развитием ребёнка**, то допускают явную ошибку. Ребёнок развивается самостоятельно, он сам управляет своей деятельностью, а педагог влияет на это развитие, корректируя условия, окружающие его. При этом влияние педагогов может быть меньшим или большим, но только посредством доступных им средств организации условий жизни и деятельности детей.

Увлечение идеями теории управления привело к тому, что студентам педагогических вузов вместо прежнего «Школоведения» предлагается изучать «Управление педагогическими системами». Мне непонятно, чем вызвана такая замена. Что важнее знать выпускнику вуза — как работать директором школы или как оптимально войти в педагогический коллектив и сотрудничать с педагогами и детьми? Полагаю, что педагогу важнее знать всё, что связано со школой: особенности работы начинающего учителя, свои права и обязанности в школе, классное руководство, взаимодействие учителя с родителями, этику и психологию отношений в учительском коллективе, организацию внеурочной (клубной) работы с детьми, пути повышения собственной квалификации и тому подобные вопросы. Но ведь это проблемы *школоведческие*, а не управленческие.

Можно приветствовать распространение в педагогике *системного подхода*. Когда педагогические явления рассматриваются не упрощённо и изолированно, а во всей их сложности и целостности, во взаимосвязях и взаимовлияниях, учёные получают более точную картину происходящих процессов и улавливают ранее скрытые закономерности обучения и воспитания. Но и здесь мы наблюдаем непомерные увлечения перспективной идеей.

В некоторых педагогических трудах вместо терминов «школа», «школьное сообщество» или «школьный коллектив» употребляется понятие «*педагогическая система*». Я думаю, что такая замена неправомерна. Педагогической системой можно считать и отдельный класс, и педагогический коллектив, и районное объединение школ, и совокупность школ и органов управления ими в стране, и Министерство образования, и Российскую академию образова-

ния, и любое высшее учебное заведение. Вообще педагогических систем неисчислимо множество. Почему же под названием «педагогическая система» мы должны разуть лишь школьное сообщество? Разве таким путём не вносится путаница в педагогические понятия?

Ещё пример. Подготавливая в своё время стандартную программу преподавания педагогических дисциплин, некоторые учёные отказались от названия «Педагогика» и вместо неё дали новое название старой вузовской дисциплине: «Педагогические теории, системы, технологии»! Среди рассматриваемых в ней проблем в программе оказались не только «Воспитание как система. Сущность системного подхода в воспитании», но и «Система методов воспитания. Воспитательная система школы. Авторские воспитательные системы». В другом разделе педагогического стандарта читаем: «Основы управления педагогическими системами. Социально-педагогические системы, понятие и виды. Система образования. Образовательные учреждения как система. Система образования в РФ, зарубежных странах». Прямо какой-то «системный» беспредел!

Не проще ли было отметить в вузовских программах важность системного подхода в педагогике и ограничиться этим? А идею системности проводить **на деле**, например, путём системного построения самих программ, учебных пособий, вузовских лекционных курсов и т.д.

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

Сейчас учёные-педагоги широко используют в своих трудах данные наук о человеке. Особенно важны психологические знания. Психология изучает закономерности психической деятельности, а педагогика — как совершенствовать личность ребёнка, т.е. прежде всего — его психические качества. Но можно ли её совершенствовать, не понимая, что, почему и как в ней происходит!

Антропологический подход к педагогическим проблемам полезен, более того, он необходим. Однако надо избегать крайностей, когда педагогику подменяют набором сведений из различных наук о человеке. Именно этим грешит, на мой взгляд, объёмная книга «Педагогическая антропология» (Автор-составитель *Бим-Бад Б.М. М.*, 1998). Там есть масса интересных сведений о человеке (включая его веру, понятие о счастье и т.д.), но почти не заметно педагогики. И поэтому не совсем ясно, для чего приводятся эти идеи.

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

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

Однако тот, кто останавливается на констатации этого факта, совершает ошибку, ибо ребёнок как живое, мыслящее, активное существо, бесспорно, **субъект собственной деятельности**. Те педагоги и родители, которые не видят в детях самостоятельных личностей, которые пытаются навязывать им свою волю и требуют от них беспрекословного подчинения и безусловной покорности, допускают ошибку и не добиваются воспитательных целей, более того, они наталкиваются на постоянное сопротивление. Главное средство воспитания — организовать жизнедеятельность и отношения детей. Никакие распоряжения взрослых, их требования, уговоры или поучения не изменят того факта, что характер ребёнка складывается в процессе его собственной жизнедеятельности и зависит от тех отношений, которые фактически эту деятельность пронизывают. И поэтому всем, кто связан с воспитанием детей, надо напоминать, что ребёнок — **субъект** собственной деятельности и не следу-

ет видеть в нём **лишь** объект воздействия взрослых. Воспитателю необходимо согласовывать с ним совместную деятельность, сотрудничать и взаимодействовать. Именно в этом смысле ребёнок — субъект собственной деятельности и правомерно говорить о **субъект-субъектном** подходе.

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

И вот почему. Воспитание связано с преднамеренным совершенствованием личности школьника педагогами, а значит, и с вмешательством в психику человека. Но психика у каждого человека, и у ребёнка в том числе, обладает устойчивостью в том виде, в каком она сложилась к определённом моменту. И она стремится поддерживать, сохранять свою устойчивость. Поэтому каждый человек, в том числе и такое пластическое существо, как ребёнок, стремится не допустить чьих-либо попыток изменить стабильную, устойчивую основу его психики. Всем известно, как остро реагируют школьники на требования взрослых измениться, вести себя иначе, быть более воспитанными и т.д. Даже взрослые люди далеко не всегда изменяют своё поведение, пусть и осознавая его неправильность. Что уж говорить о детях.

Казалось бы, какие могут быть крайности в *гуманном подходе* к детям в процессе воспитания? Этот подход можно только приветствовать. Видеть в ребёнке не вредное и сопротивляющееся существо низшего порядка, а такого же человека, такую же личность, как и сам педагог, относиться к нему по-человечески, приветливо, внимательно, участливо, дружелюбно — разве всё это не нормально для учителя и воспитателя? Именно так и должно быть во всех школах. И если мы наблюдаем презрение и грубое отношение учителей к детям, оскорбление их, это означает лишь то, что мы имеем дело с недостаточно профессиональным учителем, у него слабая педагогическая и психологическая подготовка, недостаточная культурность, а то и просто он невоспитан. Поэтому воспитывать будущих учителей и пропагандировать среди них гуманное отношение к детям — важные задачи вузовских преподавателей. Хотелось бы, чтобы об этом не забывали также и преподаватели институтов повышения квалификации.

Но когда я читаю, что решающим условием и средством воспитания детей является любовь к ним, меня это не убеждает. Ещё более удивительно было услышать на одной педагогической конференции слова очень известного педагогического академика, что *никакой общей науки педагогики нет (!)*, а у каждого учителя, если он любит детей, есть своя педагогика и он обязательно правильно их обучит и воспитает!

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

Когда педагоги говорят о *личностном подходе* к воспитанию детей, имеют в виду внимание и чуткость учителя и воспитателя к каждому конкретному ребёнку, понимание его, учёт уровня развития, его личностных особенностей, высокую оценку его собственной активности. С этим можно только согласиться.

Авторитарное подавление воли детей как в школе, так и в семье наблюдается не так уж редко. Оно совершенно недопустимо. Не только потому, что антигуманно, но и потому, что нецелесообразно с воспитательной точки зрения. И если оно происходит под флагом «воспитания в коллективе», то никакого отношения к истинному воспитанию в коллективе не имеет. Нельзя называть коллективом произвольно организованную группу детей, которая используется недалёковидными или слабо подготовленными педагогами как полицейское средство. В таком случае правильнее говорить не о коллективном, а о казарменном воспитании.

Повышение свободы личности в нашей стране с 90-х годов XX века затронуло, естественно, и школу. Были ликвидированы детские коммунистические организации. Но в это же время из учебных пособий по педагогике стали исчезать главы о воспитании в коллективе и даже упоминания о нём (см., например: Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1998; *Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика. М., 1998). Некоторые педагоги стали опровергать роль группы и коллектива в воспитании детей, прямо пытаясь опорочить макаренковскую теорию воспитания в коллективе или «усовершенствовать» её.

Стало модным говорить не о коллективе, а о «педагогических системах», о социальном пространстве, на крайний случай — просто о детских группах. Но ведь настоящий детский коллектив как раз и есть группа, но только группа высшего порядка, особая психологическая общность, наиболее приспособленная именно к воспитанию детей. Воспитатель, который не умеет организовать детский коллектив и работать с ним, оказывается слабым, а его воспитательное влияние на детей — малоэффективным. Распространившееся в школе и педагогике *крайнее увлечение личностью в ущерб детской группе и коллективу* нанесло тяжёлый удар школьному воспитанию. От такой крайности пострадала больше всего именно личность школьника! (Подробнее см.: *Гликман И.З.* Воспитание и образование // Педагогика, 1999, № 2. С. 111–112.)

Термины «технология» и «стандарт» пришли в педагогику из техники. Технологический подход оказывается плодотворным в педагогике, когда его применяют к организации **отдельных фрагментов учебно-воспитательной деятельности**. Там, где возможно строить те или иные дела на основе жёстких алгоритмов. Так, интересное применение технологического подхода к организации воспитательной деятельности с детьми мы видим в работах Н.Е. Щурковой и её последователей.

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

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

Сейчас, когда работники образования говорят о стандартах, имеют в виду общегосударственные стандартные программы обучения молодёжи в школе и вузе. Нужны ли стандартные программы обучения?

На этот вопрос нельзя ответить однозначно.

С одной стороны, некоторый согласованный отбор материала для программы, по-видимому, необходим. Если он выполнен с привлечением достаточно широкого круга наиболее сильных и авторитетных учёных, если удаётся отобрать в науке наиболее важное и нужное для учащейся молодёжи, а не устаревшие представления или необоснованные утверждения, то это позволит поддерживать высокий уровень образования в России и единство школьной и вузовской системы в стране.

Однако, с другой стороны, стандартная программа таит в себе немало опасностей.

Во-первых, она замораживает и консервирует содержание образования на некотором уровне, оно быстро устаревает в наше время стремительного развития науки. Стандарт препятствует притоку в образование новых идей, потому что все учебники и учебные пособия должны быть построены только по стандартной программе, иначе Министерство образования не рекомендует их для использования в процессе обучения.

Во-вторых, составленная группой учёных (которые подобраны министерством по не ясно какому принципу) стандартная программа отражает, по-видимому, их личные позиции, а

не мнение большинства ведущих учёных, работающих в этой отрасли науки. Безраздельное господство стандарта приводит к тому, что **нет открытой конкуренции идей и нет альтернативных программ!** Поэтому преподаватель-учёный не может самостоятельно выбрать лучший и наиболее подходящий программный материал из других источников.

Наконец, давайте задумаемся, насколько применима **стандартизация** к области образования. Если мы посмотрим на участников процесса образования (школьники, студенты, учителя, преподаватели вузов; школы разных типов; вузы и т.д.) — все они настолько разные, настолько отличаются друг от друга по многим параметрам, что вряд ли возможно и вряд ли нужно их усреднять.

Итак, некоторое единство в программах необходимо, но стандарт образованию противопоказан. Каков же выход из этого положения? Думается, выходом было бы утверждение Министерством образования обязательного для всех учебных заведений страны документа (скажем, «Государственного перечня основ программ для вузовского и школьного образования») с обязательными общими принципами и основными идеями, на которых должно базироваться программирование учебного материала в основных учебных предметах. А доведение этих «основ» до уровня программ по предметам можно было бы поручить самим высшим учебным заведениям и местным органам управления школами (с помощью привлечённых учёных-методистов).

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

Мы рассмотрели примеры применения различных общенаучных подходов к педагогическим проблемам. Все они оказываются плодотворными, если используются в меру.

При изучении и анализе какого-либо явления или процесса прежде всего бросаются в глаза неизвестные ранее *связи* изучаемого явления или процесса с другими. Новый подход позволяет скорее увидеть новые связи, а эти вновь открытые связи, в свою очередь, подкрепляют авторитет нового подхода. Такой познавательный резонанс чрезвычайно расширяет значение области новых открытий.

Однако увлечение поиском и констатацией новых связей может препятствовать уяснению, определению **решающих, ключевых** связей и отношений, учёт которых необходим для успешного педагогического **действия**. И тогда в деятельности исследователя преобладает общетеоретический подход за счёт подхода, ориентированного **на практическое использование** научных идей.

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