**Единство и борьба педагогических концепций**

А.Н.Дахин

Серьезности противников следует противопоставлять шутку. Шутке – серьезность.

Аристотель

В образовательных системах применяются различные подходы, связанные с принципами отбора содержания образования, методами и формами обучения и т.д. Условно и, конечно, довольно грубо их можно подразделить на "личностно–отчужденные" и "личностно–ориентированные" (или "личностно–центрированные" Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2001. – С.182).

В качестве классификационных оснований можно выбрать категориальную пару – потребление знаний и их производство (Борисова Л.Г. "Энциклопедия КТД" продолжается / В кн. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – Новосибирск. – СибАГС, 2003. – С.25). Эта пара обозначает противоположные, но диалектически связанные процессы – использование и созидание значимых ценностей. В зависимости от преобладания той или иной составляющей процесса обучения задаются исходные различия двух моделей образования: модели передачи знаний или трансляционной модели и производственная (или созидательная) модель. Для классификации, конечно, можно выбрать и другие признаки, например, самостоятельное познание и преобразование информации, полученной кем-то и когда-то.

Но все названные разбиения содержат нечто общее. Об этих особенностях мы беседуем с профессором М.Е.Бершадским. Что же необходимо современной российской школе? Как соотнести концепцию свободного обучения и педагогические технологии управления учебной деятельностью? С этими вопросами я обратился к Михаилу Евгеньевичу.

- Нам довелось жить в смутные времена, когда старая идеология и нравственные ценности уже утратили свою былую власть над сознанием большинства людей, но общество еще не нашло тех идеалов, которые смогли бы определить лицо новой России. Ослепленные картиной, представшей нам за упавшим железным занавесом, мы начали судорожно примерять одежды западной демократии, забывая о том, как нелепо и карикатурно выглядят обноски с барского плеча. Сейчас сияние чужой жизни померкло, а очарование новизны исчезло. Мы начинаем понимать, что нам уготован собственный путь, который еще предстоит найти.

Смена идеологии всегда болезненно отражается на системе образования, которой нужны определенные общественные идеалы, чтобы ясно видеть цели обучения и воспитания подрастающих поколений. В смутные времена эти идеалы иллюзорны и изменчивы, дезориентируя образовательную систему. Начитавшись западной литературы по философии образования, мы вообразили, что больше всего хотим свободы и демократии, а высшей ценностью считаем личность ученика, имеющего право на свободное развитие в соответствии со своими склонностями и интересами. Со страстью, естественной для новообращенных, мы принялись внедрять личностно ориентированное образование, забывая, что его иногда цели отражают идеалы чуждой нам культуры. Впрочем, после господства тоталитарной системы такое шараханье в сторону свободного обучения вполне естественно и ожидаемо. Его не избежали и другие страны, и народы на этапах коренного изменения общественного сознания. Не хотелось бы, чтобы мы повторяли чужие ошибки, не отдавая себе отчета в истинных причинах, стоящих за выбором целеполагания.

- Не могли бы Вы предложить свою версию причин возникновения многочисленных инноваций в российском образовании.

- С почти маниакальным упорством, достойным либо искреннего восхищения, либо, быть может, столь же искреннего сожаления, человечество всегда пыталось решить одну из важнейших проблем сохранения и развития цивилизации, связанную с поиском и обоснованием основного метода обучения и воспитания подрастающих поколений. Еще Древняя Греция и Спарта явили миру два принципиально отличающихся подхода к решению данной проблемы. Если греки полагали, что наилучшим методом воспитания является свободный диалог равноправных субъектов учебного процесса, то спартанцы наивысшей добродетелью считали служение государству и направляли усилия на поддержание в школах строжайшей дисциплины. Оба подхода отражали сложившиеся в Греции и Спарте представления о человеке, о его месте в обществе и о той роли, которую он должен играть в сохранении устоев этого общества и его развитии. Уже тогда педагогическая система создавалась, чтобы увековечить господствующие взгляды на общественные устройство. Личность ученика всегда оказывалась вторичной по отношению к идеологическим установкам, даже тогда, когда эта самая личность объявлялась высшей ценностью педагогического процесса.

С тех пор ситуация в области поиска универсального метода обучения практически не изменилась. В любой исторический период почти во всех странах мира крупнейшие мыслители человечества, часто весьма далекие и от теоретической педагогики, и от ее практических проблем, всегда считали своим долгом высказаться по поводу наилучших методов обучения. Опровергая свой же диалектический метод, предельно категоричен Гегель, полностью отрицая право ребенка на самостоятельность: "Своеобразие людей не следует ценить слишком высоко. Напротив, мнение, что наставник должен тщательно изучать индивидуальность каждого ученика, сообразовываться с ней и развивать ее, является совершенно пустым и ни на чем не основанным. Для этого у него нет и времени. Своеобразность детей терпима в семейном кругу, но в школе начинается жизнь по установленному порядку, по общим для всех правилам. Тут приходится заботиться о том, чтобы дети отвыкали от своей оригинальности, чтобы умели и хотели исполнять общие правила и усваивали себе результаты общего образования. Только это преобразование души составляет воспитание". В приведенной цитате четко выражены внутренние убеждения и ценности, поддерживаемые и защищаемые автором. Столь же четко просматривается и отсутствие хоть какой-то аргументации в пользу высказанной точки зрения.

Но и противники спартанского воспитания тоже не обременяли себя доказательствами. Столь же "убедителен" и Руссо, с ностальгией вспоминающий о естественном состоянии первобытного общества, когда люди вынужденно жили в согласии с природой, не ведая пороков и страстей, являющихся следствиями социального и экономического неравенства. Лишь с развитием цивилизации и появлением общественной жизни людей одолели демоны честолюбия и жажды власти, корысти, жадности и алчности, зависти и раболепия и многих других новообразований, которые так помогают достижению успеха в жизни, но уродливо искажают естественную природу человека. Поэтому нужно отказаться от материальных благ цивилизации и, поселившись в деревнях, постараться вернуться к естественному состоянию. Прямым следствием этого стремления к естественности является природосообразное воспитание ребенка, исходящее из возможностей и потребностей детского организма.

Наиболее откровенно и бесхитростно вера в естественные силы ребенка выражена в замечательных словах, написанных создателем и первым директором школы "Саммерхилл" (небольшой частный интернат в английском местечке) Александром Ниллом, который так сформулировал исходные постулаты своей педагогической концепции: "- мы взялись создать школу, в которой у детей была бы свобода быть самими собой. Чтобы сделать это, мы должны были отказаться от всякой дисциплины, всякого управления, всякого внушения, всяких моральных поучений, всякого религиозного наставления. Нас называли храбрецами, но это вовсе не требовало храбрости. Все, что требовалось, у нас было, а именно - глубокая вера в ребенка, вера в то, что ребенок по природе своей существо доброе, а не злое - Я полагаю, что ребенок внутренне мудр и реалистичен. Если его оставить в покое, оставить без всяких внушений со стороны взрослых, он сам разовьется настолько, насколько способен развиться".

По-видимому, Нилл предполагает, что достигнутый уровень саморазвития будет обязательно устраивать как самого ребенка, так и общество, в котором ему придется не просто жить, но и активно влиять на его будущее развитие. К сожалению, Нилл не задумывается и о том, что одним из возможных сценариев такого развития будет стремительное возвращение общества в "естественное" первобытное состояние.

Не менее драматичный итог воспитания на основе веры в изначальную доброту ребенка предсказывал А.С. Макаренко: "На "небесах" (Макаренко говорит о научной педагогической элите - М.Б.) ребенок рассматривался как существо, наполненное особого рода состава газом, название которому даже не успели придумать. Впрочем, это была все та же старомодная душа, над которой упражнялись еще апостолы (рабочая гипотеза), что газ этот обладает способностью саморазвития, не нужно только ему мешать. Об этом было написано много книг, но все повторяли, в сущности, изречения Руссо:

"Относитесь к детству с благоговением..."

"Бойтесь помешать природе..."

Главный догмат этого вероучения состоял в том, что в условиях такого благоговения и предупредительности перед природой из вышеуказанного газа обязательно должна вырасти коммунистическая личность. На самом деле в условиях чистой природы вырастало только то, что единственно могло вырасти, то есть обыкновенный полевой бурьян, но это никого не смущало - для небожителей были дороги принципы и идеи".

Число примеров двух представленных выше точек зрения можно множить практически до бесконечности. Несмотря на множество нюансов, все они сводятся к противостоянию идей управления развитием ребенка с целью формирования заданных качеств личности и свободного развития детей под действием внутренних причин. Пожалуй, это противостояние можно во все времена рассматривать как основную движущую силу развития философии образования. Любопытно, но при всей внешней привлекательности лозунгов свободного обучения оно чаще всего останавливается либо на уровне вновь вытащенной кем-либо из забвения философской идеи, либо существует в виде недолговечных и немногочисленных авторских школ, попытка тиражирования которых обычно заканчивается полным провалом. С тех пор как образование стало всеобщим и превратилось в мощнейшую высокодоходную индустрию, человечество, отдавая должное красоте гуманистических лозунгов, в массовой практике с редкостным постоянством цепляется за всеми критикуемую классно-урочную систему и принудительное обучение на основе государственных стандартов. Не является исключением и современная российская действительность. После почти столетия безраздельного торжества идеи формирования личности вновь вспыхнул интерес к моделям свободного самообучения, был вытащен на свет, изрядно одряхлевший проектный метод обучения, на "небесах" с восторгом заговорили о личностно ориентированном обучении и принялись внедрять его старыми, проверенными авторитарными методами, не усматривая в этом никакого противоречия. Не менее любопытно, что для контроля результатов личностно ориентированного образования разрабатывается и внедряется ЕГЭ, принципиально не позволяющее диагностировать достижение его целей.

Однако проблема поиска фундаментальной модели обучения представляется мне несравненно более глубокой, чем удовлетворение сиюминутных потребностей того или иного режима. Тот факт, что она появилась одновременно с возникновением общественного сознания, заставляет искать ее корни не в идеологии, которая также является вторичной, а в двух принципиально отличающихся способах познания окружающего мира, который присущ различным человеческим существам. Речь идет о противопоставлении рационального и чувственного познаний, которое, по-видимому, имеет нейрофизиологическую природу и связано с асимметрией полушарий головного мозга. Не хочу втягиваться в бесконечные философские споры о диалектике этих видов познания. Конечно, они взаимосвязаны, и противопоставляю я их только с точки зрения индивидуального сознания, которое может отдавать предпочтение либо попыткам объяснения окружающего мира на уровне рациональных причин, либо освоению мира на наглядно-образном, эмоциональном уровне понимания, а не объяснения явлений, на основе чувственного сопоставления с личным опытом. Проблема в том, что люди, исповедующие один из этих способов сознания, принципиально не могут представить себе иных путей решения проблем. Между носителями разных способов познания существует пропасть, значительно более глубокая, чем между людьми, разговаривающими на разных языках. Возможно, что наказание, постигшее строителей вавилонской башни, состоит в разделении людей на носителей различных когнитивных стилей. Их противостояние нашло свое выражение и в борьбе между материализмом и идеализмом, и в делении человечества на верующих и атеистов, и на житейском уровне в разделении людей на "физиков" и "лириков". В психологии водораздел проходит между необихевиористами, изучающими человека с помощью естественнонаучных методов познания и исследующими условия формирования поведения, и гуманистами, верящими в изначально добрую природу человека, которому общество мешает развиваться в соответствии с заложенной в нем биологической программой. Из работ необихевиористов следуют образовательные технологии воспитания, понимаемого как управление процессами формирования у детей необходимых с точки зрения воспитателя форм поведения, и технология программированного обучения для формирования учебных знаний и умений. Следствием гуманистического подхода является модель свободного обучения. К сожалению, исходные постулаты гуманистического подхода принципиально не могут быть эмпирически опровергнуты или подтверждены, что заставляет отнестись к нему как к новой разновидности вероучения. В области педагогики это же противостояние разделило и теоретиков, и практиков на сторонников двух уже упомянутых выше различных концепций обучения.

Таким образом, на самом деле мы стоим перед выбором определенного познавательного отношения к миру. Последствия выбора в пользу эмоционально-чувственного познания мы уже сейчас ощущаем на нашей школе, в которой наблюдается экспансия гуманитарных дисциплин при резком сокращении изучения математики и естественнонаучных предметов. Рационализм обычно более терпим к инакомыслию, позволяя проводить поиски моделей обучения, соответствующих когнитивным стилям детей с иным отношением к миру.

- На мой взгляд, Вы достаточно удачно определили культурно-исторические предпосылки для выделения двух педагогических концепций (или моделей).

Какую из них принять? Хочется верить, что эти модели не находятся в оппозиции друг другу (хотя, бывает и в оппозиции тоже). Актуально исследовать другое их отношение - дополнительность. Если управляемое обучение понимать как процесс открытия педагогом ребенку мира "чужих" знаний, кем-то и когда-то полученных, а в данный момент преподавателем присвоенных, переработанных, по-своему осмысленных и наделенных личностным смыслом, то суть такого обучения сведется к превращению знания "чужого" в "свое–чужое". Это и есть продукт управляемого обучения, а сам образовательный процесс представляет собой вполне творческое действо, не лишенное личностных пристрастий, эмоциональной окраски. Органическое единство вышеназванных свойств личности составит экзистенциальный опыт учащегося. Так организованный процесс вполне способствует развитию всех своих участников, хотя построен на основе известных дидактических закономерностей. Отметим при этом и неизбежное становление педагогической культуры преподавателя. Ведь сегодня ученик пришел на урок другим, чем вчера, другим стал и сам педагог, поскольку он, если не мертвый, то сам эмоционально и интеллектуально развивается. Более того, как ни странно, профессионализму учителя угрожает опасность высокого уровня собственной компетентности. Эта проблема известна под названием "парадокс развития". Личность перестает развиваться по достижению достаточно высокого уровня компетентности. На этом этапе, к сожалению, (а может и к счастью) внутренние механизмы творчества "выключаются".

А это уже предвестник стагнации. Для активизации творческого начала просто необходима ситуация, когда некоторые элементы деятельности перестают, по мнению личности, соответствовать тем образцам, которые она принимала в качестве профессиональной нормы. Таким катализатором творчества для учителя может служить новая педагогическая концепция, удачно дополняющая имеющийся опыт.

Вы затронули многие проблемы российской педагогики. Но я прокомментирую тему нашей дискуссии с точки зрения учителя. Что греха таить, были и в моей биографии этапы увлечения, как свободным воспитанием, так и жестким управлением. С удовлетворением обнаружил, что подобного максимализма не избежали и некоторые выдающиеся педагоги. В их творчестве также наблюдалось "движение маятника" от свободного к управляемому обучению. А какова альтернатива этим бесконечным колебаниям из одной крайности в другую? Не лучше ли прийти к "точке равновесия"? Но тогда произойдет остановка развития и творческая смерть педагога. По-видимому, вариант сочетания (или дополнения) названных нами педагогических концепций - единственно возможная конструкция для совершенствования и актуализации педагогических знаний. Хотя одновременно с этим нас подстерегает опасность, отмеченная Вами, и связана она с неограниченным размахом "амплитуды" педагогических инноваций, которые могут принимать крайние формы и привести к деструктивным последствиям.

- Удивительным образом наша общая специальность - физика - накладывает отпечаток на способ видения педагогических проблем. Это видно и в творчестве Э.Н.Гусинского, предложившего принципы неопределённости, описывающие взаимодействие гуманитарных систем, и в Вашем очень тонком замечании о дополнительности противоположных педагогических концепций. Возможно, что в подобном проникновении физической терминологии в гуманитарный мир кроется не только внешняя аналогия, но и более глубокое фундаментальное единство природы. Однако меня несколько удивило Ваше видение дополнительности. Вы подчеркиваете, что концепция управления познавательной деятельностью учащихся не вступает в противоречие с развитием творческих способностей, так как "сам образовательный процесс представляет собой вполне творческое действо, не лишенное личностных пристрастий, эмоциональной окраски". Это, разумеется, верно, так как эмоциональные, личностные отношения являются неизбежными спутниками любых человеческих взаимодействий. Но можно ли рассматривать этот эмоционально-ценностный аспект как нечто дополняющее управление и примиряющее его с идеей свободного развития? В концепции дополнительности мы имеем дело с противопоставлением двух взаимоисключающих моделей одного и того же объекта, каждая из которых дает верное представление о его поведении, но в разных условиях. Мне кажется, что признание существования аффективных составляющих любого учебного процесса не является принципом, дополнительным к концепции управления, так как его нельзя рассматривать как модель учебного процесса, противоположную по отношению к управлению. Второе замечание связано с Вашей интерпретацией понятия управления, в которой основное внимание уделяется формированию личностных знаний, которые и рассматриваются как "продукт управляемого обучения". Такая цель учебного процесса допустима, но она отнюдь не вытекает из концепции управления учебным процессом как её неизбежное следствие. Мне она представляется слишком узкой. Я разделяю точку зрения Л.С. Выготского, заявившего, что "научное мышление входит в сознание ребёнка через ворота научных понятий", и рассматривавшего содержание обучения как средство интеллектуального развития. С этой позицией солидарен и Дж. Брунер, выделяющий в науке определённый способ мышления: "Изучаемую дисциплину можно рассматривать как определенный способ мышления о соответствующих явлениях: В любой дисциплине нет ничего более существенного, чем присущий ей способ мышления. В ее изложении самое важное - представить ребенку как можно более раннюю возможность усвоить нужный способ мышления". Можно вспомнить и слова П.П. Блонского о "пустой голове", которая "не рассуждает". В этом отношении целью процесса управления является не открытие ребёнку мира "чужих" знаний, а организация интериоризации, формирование интеллектуальных действий и когнитивных схем, необходимых для восприятия и переработки информации.

- Спешу призвать на помощь принцип дополнительности и постараюсь найти место свободному творчеству при достижении ребенком указанных Вами целей.

1) Интериоризация знаний содержит рефлексивную составляющую, которая возможна только в отсутствии принуждения и даже внешнего управления. Ведь, по Л.С.Выготскому, всякая функция в культурном развитии ребенка выходит на сцену дважды: сначала в социальном плане, что, конечно, требует управления и организационных усилий педагога. Затем в психологическом, точнее, интрапсихологическом плане, с помощью которого формируются новые психические структуры личности.

2) Чтобы когнитивные схемы стали достоянием учащегося и составили его прочный экзистенциальный опыт, думаю, все же необходима практика их творческого (т.е. свободного) применения в каких-то исследовательских этюдах.

Пусть эти примеры и будут демонстрацией "мирного" сосуществования противоположных моделей образования.