

ОТ ДРЕВНИХ ГРЕКОВ ДО ЛУЖКОВА, ИЛИ ШКОЛУ – ДЕТЯМ!

Я.С. ТУРБОВСКОЙ

В течение десятилетий педагогов и родителей волновала драматичная метаморфоза, происходящая с детьми, переходящими в 5-й класс. Резко падал интерес к учению, у детей возникали стрессовые состояния, нарастало чувство испытываемой тревожности, падала успеваемость. Ю.М. Лужков предложил решение этой проблемы, повсеместно называемой «проблемой 5-го класса»: для оказания ребятам эмоциональной поддержки, обеспечения их комфортной адаптации к новым условиям переводить вместе с ними учительницу, к которой они успели привыкнуть за четыре года, которую они, как правило, любят, и чей авторитет так много значит для каждого из них.

Правительство Москвы поручило Департаменту образования провести эксперимент, подтверждающий или опровергающий его продуктивность. В предыдущем номере мы попытались показать исключительную актуальность начатого по инициативе Правительства и Департамента образования Москвы эксперимента, и не только педагогическую, но и социальную его значимость.

За, казалось бы, незначительностью самой идеи перевода учителя вместе со своим классом, обнаруживается принципиально иная парадигмальная в своей гуманистической сути позиция, изменяющая традиционно сложившиеся взгляды на школу и ее социальное предназначение.

Если учеба в школе – целенаправленный процесс, призванный оказывать формирующее влияние на каждого ученика, и в этом состояло и состоит ее предназначение, то в современных условиях ситуация принципиально изменяется, требуя от школы выстраивания своей деятельности в прямом соответствии с происходящими с ребенком природосообразными изменениями. Соответственно, эффективность каждого учебного года, проживаемого ребенком, находится в прямой зависимости от того, насколько гармоничны оказываемые школой влияния и внутреннее эмоциональное состояние ребенка, насколько обеспечиваемая школой успешность обучения стано-

вится основой целенаправленного проявления его познавательной активности.

Но обратимся к недавней и весьма поучительной истории педагогического опыта. Опыта, о котором стараются не вспоминать. Чисто абстрактно нами признается, что для науки важен любой результат. И положительный, и отрицательный. Но так ли происходит в действительности? О провалах, о негативном опыте и даже широко известных ошибках в лучшем случае умалчивают. Как будто бы этого никогда и не было. Сам факт признания допущенной ошибки, любого управленческого провала, несостоявшегося реформирования как бы и является подтверждением этого всем известного методологического постулата. А, между тем, глубокий анализ несостоятельности той или иной гипотезы, выдвинутой идеи может в действительности оказаться и для теории, и для практики более значимым, чем иная победная реляция. И чрезвычайно жаль, что научная критическая мысль прошла мимо состоявшегося провала программы, в которую была втянута вся система отечественного образования, и которая в случае удачи открывала не только перед школой, но и перед дидактикой невиданные перспективы. Но все произошло именно так, как всегда у нас происходит.

Когда выдвинутая идея продвигалась от создателей-теоретиков к властным управленческим органам, восхитительным оценкам и громким обещаниям предела не было. И тем более его не было, когда к этим восхвалениям прибавились голоса убежденных управленцев. В стенах института, в котором рождалась эта призванная преобразовать учебно-воспитательный процесс методика, даже партийным бюро контролировались работы, хоть как-то сопряженные с вопросами воспитания, чтобы ни слова критики или даже сомнений не прозвучало. Но когда эта методика не то что не выдержала проверки временем, а с треском провалилась, попав в условия массовой практики, никто и не вспомнил о значении для науки отрицательного результата. Просто сделали все возможное и невозможное, чтобы ситуацию замять, и все, как было принято говорить, спустить на тормозах. И просто разошлись, образно говоря, от брошенного в воду камня круги. И вот теперь не стало ни кругов, ни брошенного камня.

Возьмите любую диссертацию за последние 25 – 30 лет, и ни в одной не найти даже ссылки на это весьма значительное для отечественного образования событие. А ведь оно, несом-

ненно, нуждается в научном — именно в научном! — анализе, независимо от каких бы то ни было социальных событий. В противном случае нам нужно отказаться от признания за педагогикой статуса науки. Потому что речь идет не о рядовом явлении, и не о незначительной инновации, а о *«Программе нравственного воспитания»*, призванной в 60-е годы преобразовать массовую школу.

Принципиальной особенностью новой воспитательной программы была четкая, последовательно выстроенная деятельность учителя, направленная в каждом классе на формирование совершенно определенных нравственных черт личности. В первом классе на одни, во втором — на другие и т.д. И то, что раньше было столь трудно достижимо, теперь, благодаря такой замечательной методике, стало простым и понятным. И само воспитание приобретало совершенно конкретный характер, так как каждый учитель мог ознакомиться с рекомендациями, что ему надлежит делать на том или ином уроке, при проведении того или иного мероприятия для формирования, к примеру, «честности», «долга», «коллективизма» или любой другой нравственной нормы. Такая дидактическая четкость и определенность предстоящей деятельности, изначально поддающаяся планированию, не могла не вызывать и у многих управленцев, и у методистов, тяготеющих к простым решениям, и у всех, кого приводит в затруднение и замешательство необходимость самостоятельного поиска ответа и творческого выбора если и нескрываемого восхищения, то, несомненно, профессиональных надежд. Ведь ничто не может быть убедительнее возможности спланировать предстоящую работу, зная, что в самом плане заложена гарантия ее эффективности.

Кто станет отрицать, что знания — великая сила, а человек, вооруженный знаниями, также всесилен. А значит — и нравствен. Ведь не так уж мало сторонников того, что образованность и нравственность — синонимы. И значит — нравственному воспитанию можно учить так же, как любому другому учебному предмету. И просто, и понятно, и удобно. Целенаправленность такой воспитательной работы, легко вписывающейся в расписание, легко поддающееся управленческому контролю в прямом соответствии с намеченными календарными сроками, не могла не вдохновлять, радуя неодолимо грядущей результативностью. Теперь не так уж трудно понять, что рожденная в исследовательской лаборатории истории и теории

педагогики АПН СССР идея была поддержана не только и не столько из-за своей простоты и практической доступности, сколько из-за созданной методики откровенно торжествующего сциентизма, воплощающего в себе всеисилие знания как такового. И свою основную задачу создатели этой замечательной методики и их всеисильные сторонники видели в том, чтобы она «овладела массами» и, следовательно, стала материальной силой. И для этого оказалось нужно не так уж много: ссылки на научные позиции, на мнения авторитетных лиц, учителей, которые применяли эти рекомендации в своей работе, и, естественно, руководителей органов управления образованием.

И машина завертелась. Миллионными тиражами стала издаваться «Примерная программа», институты повышения квалификации стали разрабатывать свои программы для своих слушателей, и десятки статей и популярных брошюр сделали свое дело. Знание «овладело» массами, но стало ли оно всеисильным? С одной стороны, несомненно. Все школьники — от мала до велика — стали бойко отвечать на самые важные с позиций нравственных требований вопросы, и каждый заданный учителем вопрос, пройденный на прошлом уроке, типа «Что такое честность или принципиальность?» буквально вздымал кверху руки рвущихся ответить. И такое проявление знания нравственных категорий и требований не могло не вызывать умиления, да не такого, какое проявляют родители, ставящие перед гостями на стул своего трехлетнего малыша для чтения стишка. Умиление, вызываемое знанием нравственных норм, было совсем другим. Оно менее всего связывалось с эмоциями, ибо приобретало характер научного фундаментального открытия, с позиций которого запомнившееся и усвоенное знание воспитывает. Повторил, ответил на вопрос — значит — выучил, значит — знает. А если речь идет о знании норм нравственности, да еще об их твердом запоминании, то, естественно, воспитан. И эта вера в тождественность усвоенного знания и нравственности, знания и поступка, знания и воли, знания и нравственной требовательности к себе, знания и всего того, что, по сути, отражает всю совокупность отношений личности к себе, к другому, к обществу, государству длилась и насаждалась не год и не два...

И все же жизнь буквально заставила осознать бесплодность этой затеи, и проявить, тем самым, полную несостоятельность столь, казалось бы, блестящего замысла. Но в силу того, что

этот грандиозный по своим масштабам опыт и столь же грандиозным по негативным последствиям был просто забыт и теоретически не осмыслен, мы, может быть, и не в таких масштабах, продолжали и продолжаем громко трубить при каждом начинании и стыдливо замалчивать очередную неудачу.

А, не откажись мы, хотя бы в данном случае, от желания попытаться понять и разобраться, почему такое оказалось возможным, почему, наконец, с нами в образовании не так уж редко подобное случается, многое могло бы быть — и тогда и, тем более сейчас — по-другому. И не было бы, может быть, всего того, что будет впоследствии связано и отождествлено с удивительно противоречивым в своей негативной содержательности понятием «сциентизм». Ведь он определяется как «абсолютизация роли науки в системе культуры, в идейной жизни общества»¹.

Негативная, по сути разрушительная несправедливость этого ярлыка, делающую науку без вины виноватой, состоит в том, что объявлять виновником ряда негативных процессов, происходивших в обществе, самую науку так же бессмысленно, как объявлять непосредственно ее же субъектом совершенных и совершаемых открытий, на основе которых и благодаря которым жило, живет и будет жить человечество. Сама по себе наука никогда ничего не «открывала», «не объясняла», «не познавала». Все это делалось не только людским талантом, людским бесстрашием, людской волей, но и людским честолюбием, людской жестокостью, подлостью и интриганством и конъюнктурной, как правило, нетерпеливостью. Но главное не в том, что создаваемому человеком знанию приписывается роль самостоятельно действующего субъекта. Принципиально недопустимое навешивание на науку такого негативного ярлыка состоит в том, что сама наука в своих фундаментальных основаниях исходит из того, что **ничего нельзя абсолютизировать, все нужно подвергать сомнению**, включая любую сколь угодно привлекательную идею и полученный вывод. И, следовательно, приписывать науке то, что она изначально и безоговорочно отрицает, значит не только не понимать ее сущностной предназначенности, но и открыть в общественном сознании дорогу ко всякого рода интеллектуальному и иррациональному шар-

¹ Советский энциклопедический словарь. — М., 1989. — С. 1307.

латанству, умозрительной схоластике, поверхностному администрированию и нескрываемым попыткам отождествления критического, основанного на нескончаемом сомнении разума, несущего личностную ответственность за принимаемое решение, ничего общего не имеющего с любыми конъюнктурными мотивами и доводами.

С другой стороны, в основе той программы лежала достаточно убедительная дидактическая установка, исходящая из необходимости выдвижения не только конкретных, четко определенных, целей, но и раскрытой возможности их целенаправленного достижения. И это продуктивная установка, которой необходимо следовать. Не может, а точнее, не должно государство и любая управленческая система выдвигать перед практиками цели и задачи, пути к которым системно и последовательно не раскрыты. Не может и не должен учитель ставиться перед необходимостью находить пути никем нерешенной задачи. Ему должно быть понятно, что и как нужно сделать. И с этим, наверное, нельзя не согласиться. Но значит ли, что столь очевидно продуктивная дидактическая установка должна выполняться бездумно и недопустимо примитивно?

А ведь в этой программе процесс нравственного воспитания напрямую уложен в прокрустово ложе поурочного расписания — «честность», «долг», «трудолюбие», «коллективизм» и т.д. должны были быть пройдены и изучены в конкретное время на определенных уроках в каждом учебном году начальной школы. Очевидная простота достижения каждой из поставленных перед учителем целей была настолько буквально ошеломляюще убедительной с административных позиций, что любая попытка усомниться, высказать критическое замечание жестко пресекалась. Во всю заявлял о себе небезызвестный принцип, четко сформулированный секретарем липецкого обкома партии: «нам нужны не критики, а последователи». И сыграл этот афоризм немалую службу в борьбе с любым проявлением творчества, которое без критичности, способности объективно оценить происходящее в образовании немислимо. Любая привносимая в образование идея изначально должна была соответствовать этому принципу, обеспечивая, тем самым, решение самой основной задачи — овладения массами, которые и становились, как известно, той самой, преобразующей «материальной силой». И, надо признать, что и принцип этот, и сама идея — не столь уж худосоч-

ны и бессмысленны в своей основе. Все то, что надлежит выполнять людям, если действительно хотеть, чтобы они эту задачу выполнили, должно быть ими не только воспринято, не только понято, но и поддержано. И каждый, кто в момент провозглашения идеи, ее преподнесения в виде определенной программы предстоящих действий позволяет себе высказать свои сомнения, поделиться возможными опасениями и, тем более, критическими замечаниями, изначально и безотносительно к какой бы то ни было мотивации, становится препятствием на пути программы к массам. Авторы идей, концепций, доктрин, управленческих решений интересуется только та аргументация и те доводы, которые направлены на укрепление их позиции, на усиление воздействия на эти самые массы. И можно даже вывести математическую формулу, раскрывающую суть возникающего в таких случаях противоречия — *оценка и признаваемое значение критики диаметрально противоположно степени справедливости и сущностной глубине ее аргументации*. И разрешение такого противоречия может иметь два, образно говоря, русла развития. Первое, основанное на том, что создатели новых идей, программ, концепций учитывают приводимые критические аргументы, раскрывает пути объективного анализа и принятия на его основе оптимальных решений. Второе — решается либо в логике борьбы с инакомыслием, любой критикой, либо элементарного замалчивания и усиленного использования так называемого *административного ресурса*. Движение именно по этому руслу, имеющее в жизни нашей страны и системы образования удивительно богатую историю, вбирает в себя поистине множество небестанных находок, позволяющих на определенный срок направить к выдвигаемым целям энергию масс. К числу такого рода методологических и административных приобретений можно отнести такие невероятно эффективные методы, как создание ситуации, имитирующей свободу выбора, как отождествление конкретной находки, примера, той или иной характерной черты с целостным опытом, теорией или методикой, неотъемлемой частью которой они являются. И, наверное, самым убедительным примером подобной методологической и идеологической эквилибристики может являться отношение к опыту и теории А.С. Макаренки. Поставят в пионерской комнате барабан или напишут, что «требование — основа воспитания», и громогласно провозгласят: «основа

теории коллективистского формирования личности – традиции Макаренко!». А в действительности ничего более неприемлемого для бюрократической, жестко административной системы воспитания, чем теория выдающегося педагога, каким был и навсегда для человечества будет А.С.Макаренко, не было. И все это вместе взятое породило разлагающую основу нашего профессионального и духовного бытия под хорошо известным названием «очковтирательство» со всеми вытекающими из него социальными последствиями.

Сегодня министр образования со всей свитой своего чиновничьего окружения с негодованием говорят о низком качестве обучения, о неспособности учителя честно оценивать знания ученика, и при этом, не чувствуя своей ответственности, не подают в отставку. А разве все это не началось с преследования честных, принципиальных учителей за отказ ставить положительную оценку лодырю, и ничего не знающему, с демагогических официальных заявлений, согласно которым виноват сам учитель? И разве не эта разлагающая управленческая демагогия помогла плохому учителю не только обеспечивать стопроцентную успеваемость, но и перевернуть с ног на голову наши представления о нравственности, о том, что такое «хорошо» и что такое «плохо»?! Разлагающая нашу жизнь воистину великая мудрость такого руководства состоит в том, что в любой навязываемой обществу идее и решении есть что-то такое, что обязательно будет кем-то поддержано, кому-то выгодно, а они уже побеспокоятся, чтобы свои интересы выдать за массовые. И то, что происходит с ЕГЭ, никаким особым открытием не является. Все та же великая незыблемость исторически управленческой преемственности. Тот факт, что ЕГЭ разрушает формирующую целостность учебного процесса, лишает само образование своего предназначения, не только перестает приниматься всерьез во внимание, но и с воодушевлением начинает восприниматься такого рода учителями. Для таких учителей на первое, приоритетное место выходит не забота о качестве образования, не волнующая общество проблема обеспечения его конкурентоспособности, а несомненное удобство пользоваться КИМаи, откровенно подменяющих развивающее образование элементарным натаскиванием. И как же не поддерживать такую замечательную идею! Так что такой метод борьбы за «массы» в решении сугубо образовательных проблем, не претерпевая серьезных изменений, продолжает

победно шествовать по проторенным в отечественном образовании дорогам...

И если нравственное воспитание во всей его безграничной сложности, подвергшееся такой схоластически насильственной экзекуции, было поддержано, то, что уже говорить о каком-то ЕГЭ?!

И понадобились годы, чтобы полностью обанкротившаяся идея превращения нравственного воспитания в простую, строящуюся по школьному расписанию программную учебную деятельность, была отброшена. Цена, правда, была заплачена немалая. Но кто и когда об этом проявлял беспокойство, ведь мы, как известно, «за ценой не постоим»...

Продолжение следует