

© 2011 г. Л.Т. Засеева

УДК 141.2

ПЕДАГОГИКА, ДИДАКТИКА И НАСИЛИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

В XX в. существующие уже более трехсот лет педагогические технологии перестали оправдывать свое назначение: развитие экономических и технологических основ общественной жизни стало заметно противоречить традиционным культурным ценностям, что, с одной стороны, вызывает у одних серьезные опасения за судьбу собственных детей, а у других – стремление обеспечить собственных детей способностями решать проблемы, с которыми они столкнутся и которые уже не смогут решить их родители. И в том, и в другом случае требуется обратиться к истории культуры и общества, в частности – к истории образования, чтобы, с одной стороны, понять происходящие перемены, а с другой – поискать в истории периоды, когда нынешние проблемы не существовали вовсе и выяснить, как и при каких условиях это было возможно.

Возникновение и развитие образования как социокультурного института является предметом научного исследования с XIX в. Но история самого предмета «история педагогики» показывает, что единственной целью этих исследований всегда было одно: исторически обосновать необходимость и единственность существующих и используемых в педагогической профессии и в системе образования теоретических парадигм, организационных принципов и практических форм их реализации. Эта тенденция – использовать все возможные средства для сохранения данного социального института в неизменности – наблюдается до сих пор, например, когда речь заходит об истории воспитания с первобытных времен.

Так, современный историк педагогики А.Н. Джуринский в своем труде [1] сразу заявляет, что «представить процесс воспитания в первобытном обществе достаточно сложно из-за отсутствия значительных письменных свидетельств о нем. Картину детства человеческой цивилизации, зарождения воспитания

можно восстановить, изучая памятники материальной и духовной культуры, языка, фольклора» [1]. Такая амбивалентная позиция неуместна в наше время, т.к. смысл и содержание такого описания определяет профессионально-институциональный заказ, исходящий из интересов учительского корпуса, тогда как интересы ученичества остаются незамеченными. Такой подход обслуживает лишь частичное решение проблем педагогики и образования.

Стремясь восстановить специфику воспитательного процесса у древних людей, он пишет: «Представители эволюционно-биологической теории уподобляли воспитательную деятельность первобытных людей инстинктивной заботе о потомстве, присущей высшим животным. П. Монро объяснял происхождение воспитания проявлением у детей бессознательных инстинктов подражания взрослым... Смысл существования первобытного человека был предопределен его мирозерцанием: окружающий мир воспринимался как нечто живое, наделенное сознанием. Поэтому стихийно возникшие цели воспитания предполагали подготовку к простейшему виду существования и осознанию мира как анимистического феномена. Зачатки педагогической мысли развивались лишь на уровне обыденного сознания как отражение практики воспитания, проявляясь в традициях и народном творчестве» [1]. Идеологичность такого объяснения бросается в глаза: в отличие от критикуемой им «эволюционно-биологической теории», автор чисто эклектически соединяет термины разного смысла и содержания – «цели воспитания», «зачатки педагогической мысли», «практики воспитания», которые возникают стихийно и проявляются в традициях и народном творчестве. Сразу возникает вопрос: сознавали ли древние люди, когда заботились о своих детях, что они ставят перед собой «педагогические цели», хотя бы и «стихийно»? А если нет, то чем же их практики воспитания отличались от таковых у животных? Ответ на этот вопрос предполагает выявление отличия сознания человека от сознания животного. Сводить это различие к специфике производственно-орудийной деятельности явно нельзя, т.к. и в этом случае основой обучения является подражание, как и у животных. Разница же между людьми и животными здесь заключается в том, что мотивация детеныша животного к «обучению» не оторвана от его естественных потребностей, а является столь же естественным, т.е. неосознаваемым, их продолжением.

Другими словами, в эту эпоху цели обучения чему бы то ни было неотделимы от жизненных целей, возникающих по ходу жизнедеятельности. Поэтому-то никто и не думал о каких-то особенных «целях обучения», отличных от потребностей ученика, поскольку ни «обучения», ни института побуждения к обучению (учителя) тогда не было и быть не могло. Освоение ребенком или подростком новых для него умений было естественной для него необходимостью, осознание которой не требовало никаких усилий «педагога», и никто не выступал в этой роли. Никто никогда не требовал от своего ребенка делать то, что было ему не по силам, но попытки ребенка сделать это поощрялись. Вот и все воспитание.

Устарелость такого взгляда на первобытное воспитание признает и сам автор, когда пишет: «Первобытное воспитание готовило всех одинаково к повседневной жизни, так как проистекало из общинного образа жизни, питая и цементируя подобный способ человеческого существования», и тут же добавляет; «Впрочем, такое существование было прежде всего следствием всей жизни первобытного человека и лишь отчасти – итогом специального педагогического воздействия» [1]. Но здесь следовало бы уточнить, в какой же форме и степени, от чьего лица в жизни первобытного человека присутствовало «педагогическое воздействие». Верхом методологического абсурда является утверждение автора, что «люди первобытной эпохи при передаче опыта пользовались определенными дидактическими приемами. Приемы вырабатывались под влиянием условий жизни, и потому первоначальные формы и методы воспитания носили примитивный, неосознанный характер. Детям показывали, что и как делать... Основным приемом эмоционально-психологического воздействия взрослых на младших было механическое повторение» [1]. Получается, что обычный подражательный инстинкт получает громкий статус «дидактического приема». Но тогда так надо называть и «обучение» животными своих детенышей. Ведь если эти приемы носили неосознанный характер, т.е. не ставилась сознательная цель на обучение, то вся дидактика сводится к обычным условным рефлексам, которые именуются «первоначальными формами и методами воспитания». Это свидетельствует о стремлении педагогики, в лице автора, совершить методологическую экспансию, чтобы любой ценой расширить свою теоретико-понятийную сферу до необозримых пределов и тем обеспечить себе незыблемое теоретическое основа-

ние. Но это выясняется только когда речь заходит о применении этих оснований: их широта порождает демагогию.

Это становится заметно, когда сам автор начинает говорить об этом: оказывается, что «в раннюю первобытную эпоху воздействие воспитания было минимальным. Маленьким членам общины в поведении предоставлялась значительная свобода. Наказания не были жестокими. В худшем случае это могли быть шлепки или угрозы физического наказания (например, удар палкой по следу ребенка в его присутствии). Но первобытное воспитание не было и не могло быть и идиллическим, поскольку люди жили в сложных, тяжелых условиях борьбы за выживание» [1]. «Максимальное» воздействие воспитания предполагает «жестокое наказание». А что такое «удар палкой по следу ребенка»? Что это за ритуал? Известно, что в сообществах, которые жили собирательством или охотой, оставить лишний след на тропе – означало упустить зверя или подвергнуть всех охотников опасности нападения хищника. Так что это – не наказание, а указание на ошибку, сделанную по невнимательности (и это было главным смыслом практики инициаций вообще). Дикие люди понимали, что бить в этом случае палкой по голове – глупость.

Автор далее отмечает, что со временем «положение меняется. Расслоение общины и усиление социального антагонизма ужесточили его. Часто стали применяться физические наказания». Но он не объясняет, что же произошло с людьми, учителями и учениками. Какие конкретные обстоятельства заставили первых жестоко наказывать вторых? Поскольку упоминание о «расслоении общины и усилении социального антагонизма» выглядят, скорее, как попытка самооправдания, чем объяснение. При этом замалчивается главный вопрос: почему практика жестоких наказаний при обучении сохраняется до сих пор?

Собственно, практика жестокого обучения возникает в Древнем мире. Автор добросовестно приводит известные из древних текстов упоминания о таком жестоким обращении: начиная с Библии, в которой впервые было зафиксировано положение, что польза от обучения намного превосходит все его издержки, в виде цены и всех присущих ему жестокостей. Когда автор говорит пользе от учения, отмечаемой в Библии, но не говорит о средствах ее достижения, он показывает свое согласие с этой мерой. В тексте же Библии прямо сказано: «Кто жалеет розги своей, тот ненавидит сына; а кто любит, тот с детства наказывает его» [1]; «Не оставляй юношей без наказания: если

накажешь его розгою, он не умрет; ты накажешь его розгою и спасешь душу его от преисподней» [1]. Там же отмечается и причина наказаний: «Родил кто глупого, – себе на горе, и отец глупого не порадуется» [1]; «Глупый сын – досада отцу своему и огорчение для матери своей» [1]; «Глупый сын – сокрушение для отца своего...» [1]; «Кто злословит отца своего и мать свою, того светильник погаснет в глубокой тьме» [1]. Что же это такое – детская глупость, и как это качество заявило в культуре, что лежит в ее основе?

Разделение труда и возникновение необходимости в учете ресурсов породили соответствующие профессии – писца и управляющего, которые должны были уметь считать, писать и читать. Традиция требовала, чтобы профессии были наследными, поэтому возникла специальная задача передачи семейных умений новым поколениям. Трудность заключалась в том, что молодые не понимали и не могли понять смысла этих умений и этого обучения, т.к. их собственные потребности были совсем иными. Поэтому их приходилось заставлять делать то, чего они не хотели. Вот за что сын может злословить на родителей. Они же, в свою очередь, сокрушаются его глупости, которая заслоняет ему его же обеспеченное будущее, и его упрямству, которое не позволяет ему согласиться, наконец, с требованиями родителей. При этом для ребенка его сопротивление есть не упрямство, а упорство в отстаивании его личных, естественных и привычных интересов. Но для взрослых это тонкое различие ни к чему, и если он не поддается на уговоры, то остается только его заставить.

В наше время под глупостью ребенка понимаются две вещи: если он действительно неспособен усваивать учебный материал, и если он категорически отказывается это делать (поэтому принцип традиционной мотивации обучения гласит: «Не знаешь – научим, не хочешь – заставим»). В древние времена это было одно и то же; поэтому насилие в обучении быстро стало профессиональной и культурной традицией: педагоги били, чтобы заставить учиться, а родители соглашались с этим, зная грядущую пользу учения.

Древняя и по тем временам прогрессивная методика обучения выглядела так: «Вот как преподаватель предлагает ученику вести беседу: "Я желаю спрашивать тебя, поэтому говори со мной. Я желаю говорить с тобой, поэтому отвечай мне. Если ты не будешь спрашивать меня, то я спрошу тебя. Если ты не будешь отвечать мне, то я спрошу: "Почему ты не отвечаешь мне"?"»

[1]. На этом цитата обрывается, но нетрудно восстановить ее до конца: «Если ты не ответишь мне, то я заставлю тебя это сделать. Если ты ответишь, что не можешь, то я покажу тебе, как надо и потребую запомнить и повторять, когда надо. Если ты ответишь, что не хочешь, то я накажу тебя».

Уже в древнем Египте, по мнению автора, «педагогические методы и приемы соответствовали целям и идеалам воспитания и обучения. Ученику надлежало прежде всего научиться слушать и слушаться. В ходу был афоризм: «Послушание – это наилучшее у человека». Учитель обыкновенно обращался к ученику с такими словами: «Будь внимателен и слушай мою речь; не забудь ничего из того, что говорю я тебе». Наиболее эффективны для достижения подобного повиновения были физические наказания, которые считались естественными и необходимыми. На ученика постоянно сыпались удары. Школьным девизом были слова, записанные в одном из древних папирусов: "Дитя несет ухо на своей спине, нужно бить его, чтобы он услышал"» (см.: [2]). Древнеегипетская школа, как социальный институт, уже имела свою профессиональную идеологию, суть которой так отражалась в текстах: «"Смотри, нет другой должности, кроме должности писца, где человек всегда начальник"»; «"Вставай на свое место! Книги уже лежат перед твоими товарищами. Читай прилежно книгу. Люби писание и ненавидь пляски. Целый день пиши твоими пальцами и читай ночью. Не проводи дня праздно, иначе горе твоему телу. Спрашивай совета того, кто знает больше тебя. Мне говорят, что ты забрасываешь ученье, ты предаешься удовольствиям, ты бродишь из улицы в улицу, где пахнет пивом. А пиво совращает душу. Ты похож на молельню без бога, на дом без хлеба. Тебя учат петь под флейту. Ты сидишь перед девушкой, и ты умащен благовониями. Твой венок из цветов висит у тебя на шее. Я свяжу твои ноги, если ты будешь бродить по улицам, и ты будешь избит гиппопотамовой плетью"» [1].

В древнем Китае была осознана важность различения и разделения объективных и субъективных факторов образования – обучения и воспитания, и была впервые поставлена задача их гармоничного сочетания. Так, «перу неизвестного последователя Конфуция и Мэнцзы принадлежит трактат "Заметки об обучении" (Сюэцзи) (III в. до н. э.), где различаются понятия воспитания и обучения. Автор настаивает на необходимости в учебно-воспитательном процессе идти от простого к сложному» [1]. Смысл этого принципа

прост: усвоение общего ограничения принуждает ум выводить из него частные следствия – понятийные или нормативные, т.е. автоматически приучает ум к дисциплине – морально-поведенческой и интеллектуальной, независимо от того, какие ценности лежат в основании этой дисциплины.

Эта деталь обучения была отслежена древнегреческими философами, которые, как незаинтересованные лица, наблюдали весь спектр последствий обучения. Именно они – Демокрит, Пифагор, Платон, Аристотель и др. – поставили вопрос об оптимальном режиме обучения, когда интересы учителя и ученика не вступают в противоречие: пифагорейцы говорили: «"Правильно осуществляемое обучение... должно происходить по обоюдному желанию учителя и ученика", "Всякое изучение наук и искусств, если оно добровольно, то правильно достигает своей цели, а если недобровольно, то негодно и безрезультатно" [1]. В случае же когда эти интересы не совпадают – а они изначально никогда не совпадают – то возникает проблема приведения их к совпадению. Ясно, что применение для этого насилия по отношению к ученику ничего не дает; следовательно, это нужно сделать другим способом. Сократ объяснял, что учитель должен так направить ум ученика, чтобы тот сам сформировал в своем сознании интерес к учению.

В Афинах в эпоху эллинизма возникает идея общего образования – мусического и гимнастического, но средства не изменяются: «Учителя вбивали знания кулаком и бичом. "За каждую ошибку я сполна всыплю", – говорит учитель в стихах времен эллинизма» [1]. Однако это считалось вполне допустимым, поскольку невежество считалось главным препятствием движения человека к счастью и преодоления всех неудач.

В древнем Риме в образование впервые входит классовый аспект: для воспитания детей патрициев стали привлекать рабов. Понятно, что классовая ненависть не могла не сказаться на отношении этих учителей к своим ученикам; видимо, это оказало влияние и на формирование профессии учительской, которая до сих пор не считается ни важной, ни почетной: достаточно узнать о заработной плате рядового учителя и о подлинном отношении к нему его учеников. Именно в древнем Риме впервые был поставлен вопрос о психологических причинах противления учеников учению и их преодолении. Так, знаменитый адвокат Квинтилиан, рассуждая об этом, считал, что дети "от природы склонны к худшему"» [1]. Но «побороть дурные наклонности помогает воспи-

тание. Чтобы достичь высоких результатов в педагогике, считал Квинтилиан, необходимо соединить природную доброту человека и воспитание, так как эти начала не могут существовать отдельно» [1]. При этом он категорически возражал против применения насилия в обучении и считал, что «ученики-тупицы – на совести педагогов» [1]. Это значит, что он не считал слабый интеллект врожденным и неизменным качеством ученика, а связывал процесс его развития – положительный или отрицательный – с процессом обучения. Это ставит вопрос об адекватной методике и системе обучения.

В Средние века в церковных школах наказания при обучении оставались обычным делом; эта практика сохранилась в веках (см. знаменитое произведение Н.Г. Помяловского «Очерки бурсы», где описываются быт и нравы этого учебного заведения в конце XIX века). Арабский средневековый ученый Ибн-Халдун считал, что «малые дети не в состоянии понять Коран, поэтому, чтобы заставить их учиться, прибегают к насилию, а насилие запускает, подавляет самостоятельность, порождает лживость» (там же). Однако поскольку все использовали наказания, то предусматривалась определенная их регламентация. Так, арабский писатель Мухаммед ибн Сух-нун (817-880) в трактате «Поведение учителя» «советовал наставникам избегать вспыльчивости, не превращать физическое наказание в избиение. Так, в соответствии с традицией, число ударов ограничивалось тремя. Подчеркивалось, что недопустимо физическое наказание детей до 10 лет, а также поручение наказывать старшему ученику» [1].

Средневековый Китай решил такие проблемы образования, как демократичность и мотивация, когда ввел обязательные экзамены для желающих сделать государственную карьеру, но эти «экзамены отнюдь не способствовали выявлению талантов. В истории Китая немало примеров, когда известные ученые так и не сумели преодолеть бастионы восьмичленных экзаменационных сочинений. Для успешной сдачи экзамена не требовались вовсе творческие способности. Как говорили в Китае, "чтобы выдержать экзамен, нужно обладать резвостью скакуна, упрямством осла, неразборчивостью вши, выносливостью верблюда"» (там же).

Эпоха Возрождения в Европе впервые ставит во главу угла в педагогике естественные интересы ученика; ничто в обучении не должно им противоречить: в физическом плане он не должен испытывать никаких неудобств – го-

лода, холода, болезней и т.д.; в психическом плане – никакого принуждения или угроз; в интеллектуальном – никакой отвлеченности от конкретных жизненных интересов и пользы. Так, «Гаргантюа – герой одноименного романа Рабле – забывает как ненужный хлам все, чему его учили богословы. Воспитатель печется о том, чтобы сделать из Гаргантюа сильного, разносторонне воспитанного и образованного человека. Чтение служит пищей поучительных бесед. Гаргантюа изучает латынь, арифметику, геометрию, астрономию, музыку. Делается это в игровой форме (например, счету Гаргантюа учится, играя в карты). Умственные занятия чередуются с играми, физическими упражнениями на воздухе, гимнастикой. Он занимается верховой ездой, фехтует, борется, плавает, поднимает тяжести. С воспитанником ведут беседы, которые помогают узнать подлинную жизнь: о хлебе, вине, воде, соли и пр. Вечерами Гаргантюа рассматривает звездное небо. В дождливые дни – пилит дрова, молотит хлеб, посещает ремесленников и купцов, слушает ученых мужей. Порой целые дни проводит на природе» [1]. То есть он делает все что необходимо, чтобы стать достойным членом своего общества, народа, страны и не более.

Размышляя над адекватными способами побуждения к учению, исключаящими насилие, Эразм Роттердамский сформулировал принцип систематического обучения: Не видя никакой педагогической пользы в физических наказаниях, он «предлагая опираться на здравый смысл учеников: "Не следует приучать ребенка к ударам... Тело постепенно становится нечувствительным к тумакам, а дух – к упрекам... Будем настаивать, повторять, твердить! Вот какую палкой нужно сокрушать детские ребра!"» [там же]. Речь идет о формировании для учеников особенной педагогической реальности – мира обучения, который воздействует на них регулярным и полноценным образом, формируя в его сознании представление, что этот мир есть необходимая часть его жизни, образа жизни, мировоззрения, источник подлинных ценностей, подлинное основание его смысла жизни. Этот мир описывали в своих произведениях социалисты-утописты Кампанелла, Т. Мор, Ф. Бэкон. Эти идеи подхватила Реформация, в рамках которой и была создана систематическая школа – машина подготовки будущих бойцов за веру – многознающих и многоумеющих, способных не растеряться в трудных ситуациях.

Именно в этом заключается изобретение Я.А. Коменского: создать систему обучения не только как профессиональный институт, но и как социокультурный, включающий в себя и ценностные основания и механизм воспроизводства. В своем главном труде «Пампедия» Коменский, фактически, построил образ идеального мира, во всей его полноте и сложности, и образ соответствующего ему сознания, которое должно, по мере взросления и обучения, постигать все более общие знания и идеи, определяющие мир и необходимые для самоопределения в жизни [2]. Ставя такие значительные цели, Коменский сначала полагал, что сам масштаб их постановки сам собой сведет на нет те недостатки обучения, которые имели в нем место, включая насилие по отношению к ученикам.

Но он быстро убедился, что его надежды не оправдываются: «Применяемый метод обучения детей представляется мне совершенно таким, как если бы кому-либо, оплатив его труд и старания, поручили нарочно придумать преподавание, так чтобы учителя обучали своих учеников, а те учились не иначе, как с невероятными трудами, с страшным отвращением, с бесконечными тяготами и притом не иначе, как в предельно длительный промежуток времени. Всякий раз, когда я об этом думаю и размышляю, смущенное сердце содрогается и ужас проникает в глубину моей души... Думая обо всем этом, я, признаюсь, не раз приходил к мысли и к тому решительному убеждению, что все это введено в школу каким-то злым и завистливым гением, врагом человеческого рода» [3, с. 238].

Вот так он увидел различие намерений и их практической реализации и обнаружил правоту всех пессимистов, указывающих на пустые надежды человека об осуществлении своих проектов, особенно сложных, в масштабе мира. Поэтому, при всей красоте собственной, столь масштабной и одухотворенной, педагогической концепции, он сокрушался, что нет метода, «при котором учащие меньше бы учили, учащиеся больше бы учились; в школах было бы меньше шума, одурения, напрасного труда, а больше досуга, радостей и основательного успеха, и в христианском государстве было бы меньше крика, смятения, раздоров, а больше света, порядка, мира и спокойствия» [4, с. 43].

Но проблема была воспринята другими деятелями культуры и философами, и начался поиск такого метода, и были предложены варианты, основывающиеся на позитивных и негативных принципах воспитания. К

первым можно отнести концепцию Дж. Локка, который, считая, что главным качеством человека, приводящим его к преуспеянию, является развитое мышление, ставил его развитие главной целью обучения, сочетая при этом принцип систематичности с принципом возрастной поэтапности: «Заставляйте их все, что, по вашему мнению, они должны уметь делать, усваивать путем необходимой практики, приурочивая эту практику к каждому подходящему случаю, а если возможно, сами создавайте эти случаи. Это будет порождать у них привычки, которые, раз установившись, будут действовать сами собой, легко и естественно, без помощи со стороны памяти» [5, с. 175].

Как можно видеть, метод обучения у Локка прямо соответствует методам дрессировки животных, поскольку ребенок ведет себя по отношению к взрослому именно как животное: он хочет только своего; злится, когда ему не дают того, что он хочет; не хочет делать того, что от него требуют; противится требованиям вплоть до сопротивления и нападения, успокаивается, только получив наказание. В те времена никто не задумывался, почему ребенок ведет себя именно так, и мало кто из взрослых видел причину этого в собственном поведении по отношению к ребенку. По древней традиции взрослый всегда прав, а ребенок чаще всего неправ; именно поэтому ребенку приписывалось такое качество, как «упрямство», т.е. упорное нежелание делать то, чего от него хочет взрослый. Именно поэтому обучение ребенка изначально имело вид именно дрессировки и натаскивания.

Но ребенок отличается от звереныша тем, что он умеет говорить и понимать, и его можно научить отвечать за свои поступки, если они не соответствуют нормам и правилам поведения. Поэтому все воспитание сводилось к «усвоению», т.е. прежде всего запоминанию наизусть этих правил и повторению их по требованию взрослого. Это было необходимо для осуществления главного интеллектуального действия, которое должен был сделать ребенок, когда его «застукали» за действием, не соответствующим правилам. Ритуал воспитания прост: от него требуют, чтобы он повторил правило, чтобы зафиксировать в его сознании факт нарушения. Если он этого не делает, говоря – забыл, от него требуют напоминания; при повторении – наказывают. Если он повторяет правило, у него спрашивают, почему же он его нарушил, и что бы он ни говорил, вывод из этого факта один – это злая воля ребенка (поскольку в те времена, да и сейчас, для многих считалось, что все что делает

человек, он делает сознательно и с обдуманном намерением), а это наказуемый грех. Тогда надо принимать меры, чтобы сломить эту злую волю, и наказание является здесь наилучшим средством, освященным веками.

Но ребенок способен также рассуждать, делать выводы и принимать решения, анализировать ситуацию и учитывать аргументы, т.е. мыслить в широком смысле. Традиционная педагогика считает эти качества негативными и даже вредными, поскольку умный ребенок (как настоящий грешник-еретик) часто применяет их в попытке самооправдания, что только усугубляет его вину. Но совсем другое дело, если ребенок будет применять эти качества для предотвращения собственных плохих поступков – это гораздо более выгодная и эффективная стратегия воспитания. Вот эти качества и предлагал развивать в ребенке Дж. Локк, который резко выступал против всего, мешающего этому, прежде всего – против попустительского воспитания родителями своих детей, не думающих о том, как «сделать душу ребенка послушной дисциплине и разуму» [5, с. 169]. Уже тогда Дж. Локк полагал, что научить ребенка мыслить могут только учителя, а родители – только помешать в этом. Так формируется основание идеологии педагогического профессионализма (для обоснования которой и была создана так называемая «педагогическая наука»).

Дж. Локк считал, что целесообразность обучения задана самой культурной ситуацией, и в этом плане не может возникнуть принципиального противоречия между старшим и младшим поколениями. Таковое, если и возникает, то объясняется упрямством ученика, и устранить его гуманным способом можно, если настойчиво применять метод повторения заданий, хотя бы это и отнимало больше времени. Но во Франции того времени назревала революция, одной из задач которой было преобразование традиционной социальной культуры: уничтожение аристократической ее части и развитие демократической. Это разделение отразилось и в педагогике, что и зафиксировал Ж.-Ж. Руссо, который, отстаивая право гражданина на собственную социально-политическую позицию, признавал и право ребенка занять таковую в процессе обучения. Так в педагогике возникают два основных дидактических направления.

В современных исследованиях по дидактике они выделяются в зависимости от того, «выступает ли главным предметом исследования общей дидактики процесс преподавания (традиционная система дидактики), процесс учения

(педоцентристская система дидактики), процесс обучения (современная система дидактики)» [6, с. 48]. Уже само это разделение говорит о педагогическом формализме: в действительности в любой системе обучения только два фокуса – учитель и ученик, поэтому третья графа в этой классификации – лишняя. На самом деле все «современные» дидактические системы, так или иначе, тяготеют к одному или другому фокусу, прикрываясь современной околонучной теоретической терминологией, уводящей от конкретной практики обучения. Поэтому исследование реального педагогического методизма, его социокультурных оснований и должно сосредоточиться на деятельностном содержании отношения «учитель – ученик».

Авторы учебника связывают завершение становления методико-организационного обеспечения педагогики с двумя фундаментальными дидактическими системами – И.Ф. Гербарта и Дж. Дьюи [6, с. 39]. Идеологической основой дидактики первого является концепция «воспитание нравственности», опирающаяся на пять идей: «идея совершенства, совмещающая в себе силу и энергию воли, дающая «внутреннюю гармонию»; идея доброжелательности, обеспечивающая согласование и подчинение воли одного человека воле другого; идея права, предупреждающая нарастание конфликтов, возникающих в результате столкновения противоречивых устремлений отдельных людей; идея справедливости как руководящее начало при суждении о награде тому, кто оказывает услуги обществу, или о наказании того, кто нарушает его законы. Эта идея налагает на личность обязанность компенсировать неприятности и обиды, причиненные другому человеку или людям; идея внутренней свободы, позволяющая согласовывать волю человека с его желаниями и убеждениями и делающая человека цельным» [6, с. 50].

Систематичность и морально-философская обобщенность такого определения, как это уже стало очевидно, успешно заслоняет реальную практику и социальный результат процесса обучения, поскольку несмотря на теоретическую идеальность этой концепции, ее реализация никогда не является стопроцентной. Всегда имеется процент учеников, которые не доходят в своем развитии до той или иной идеи, а иногда – до их всех. Такие ученики выносят из школы явную или скрытую недоброжелательность или ненависть к авторитарным отношениям вообще, и, попадая в подходящие условия, пополняют армию преступников, диссидентов-экстремистов, психопатов, маньяков

и т.д. и т.п. Это явление имеет мировое значение, а социокультурные и национальные различия сводятся к тому, какой именно процент «полуучек» и «недоучек» считается в данном обществе приемлемыми издержками полноценного воспитания остальных. Но именно эти остальные порождают все внутренние проблемы общественной жизни. И пока общество согласно все это терпеть, ничего не изменится. Ведь если в отношении учителя к ученику будет проявляться хоть какое-нибудь недоброжелательство, неважно, по какой причине», то второе условие из модели И.Ф. Гербарта рухнет, а с ним – и все остальные. Поэтому и психологические, и организационные принципы этой дидактической модели работают в зависимости от «материала»: на «хороших» учеников они действуют, но на «плохих» – нет (идея же перевоспитания выходит за пределы социального статуса обычной школы). Мало того, реальная модель «воспитания», которая работает на самом деле несмотря на то что она производит недоучек и потенциальных преступников, становится обыденностью и подлинной культурной нормой в данном обществе, против которой никто не возражает: ни учителя – потому что она их кормит; ни ученики, потому что они не понимают, что происходит; ни родители – в силу своего зависимого социального положения.

Практическая неполноценность этой модели была замечена еще в XIX веке в Америке, с ее особенными социокультурными ценностями, что и потребовало создания собственной, национальной, педоцентрической модели обучения в лице Дж. Дьюи. Странник философии прагматизма, Дж. Дьюи резко выступал против бесплодного теоретизма как в жизни, так и в обучении, выдвигая в качестве основной критерий применимости, используемости на практике знаний, даваемых в школе. Провозглашая деятельностный подход, он видел в любых понятиях лишь средства для достижения поставленных целей, решения проблем – хорошие или плохие, подходящие или неподходящие. Поэтому все содержание обучения у Дж. Дьюи резко расширяется – от чисто научно-теоретических действий по решению учебных задач, не имеющих никакого отношения к реальной жизни – в сторону учебно-игровых моделей реальной практики. При этом должен соблюдаться принцип природосообразности: «Ребенок узнает новое не ради самих знаний, как полагают гербартисты, а ради деятельности, он интересуется именно тем, что может сделать сам» [6, с. 53]. При таком подходе автоматически исключается

абсолютное большинство всяческих недоразумений между учеником и учителем, который теперь не заставляет ученика насильно, под угрозами выполнять то, что тому неинтересно.

Казалось бы, это решает бóльшую часть социокультурных проблем системы обучения, однако традиционалисты с этим несогласны. Авторы книги пишут: «Концепцию педоцентрической дидактики нельзя признать универсальной. Применение ее ко всем учебным предметам и ко всем уровням вызывает возражение: переоценка спонтанной деятельности детей, определение содержания, организации и методов обучения с учетом только их интересов и потребностей ведет к утрате систематичности, случайному отбору материала, к отрыву обучения от интересов жизни. Такое обучение неэкономно. Оно требует больших затрат времени... Все это ведет к снижению уровня знаний: школьники, обучающиеся по такой системе, не могут получить систематических научных знаний, широкого теоретического кругозора» [6, с. 53-54].

Речь идет об экономических и эргономических критериях организации учебной деятельности, исходя из интересов учителя как работника. Еще в Средние века было замечено, что проще и легче обучать группу детей одновременно, чем по очереди; что непрерывность процесса обучения дает лучшие его результаты; что систематичность обучения более эффективно, чем даже наказания, решает задачу формирования у ученика рефлекса послушания (т.е. сосредоточения внимания исключительно на том, что говорит учитель); что принцип групповой ответственности эффективно мобилизует непослушных и ленивых учеников к учению; что только обучение от общего к частному выявляет способности учеников к понятийному, теоретическому мышлению; что только такая система может выявить учеников, способных пойти в науку и т.д. и т.п. Еще один упрек: «В такой дидактической системе учителю отводится преимущественно роль наблюдателя и консультанта: он не навязывает ученикам ни содержания, ни методов работы, а только помогает по просьбе учеников преодолеть встречающиеся им при решении проблемы трудности» [6, с. 54]. При этом такая ситуация используется для постановки перед читателем проблемы выбора: либо научная систематичность обучения, с потерей индивидуальности и личности ребенка, либо попустительство его интересам, при потере систематичности и научной глубины обучения.

Очевидно, что все эти установки исходят исключительно из интересов учительства как профессии и социального института; интересы же ученичества остаются вне сферы внимания. Особенно проблематичной является тема насилия при обучении, по которой мнения до сих пор разделяются: одни считают его оправданным (хотя и в меру, которой, однако, никто не определяет), а другие отрицают совсем, также не определяя, в чем именно оно может заключаться и проявляться. Нет даже полноценного определения насилия (из-за чего многие не считают формой насилия, например, оскорбление учителем ученика). Поэтому эта тема нуждается в дальнейшем исследовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики / www.krotov.info/lib_sec/shso/71_dzh4.html.
2. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. М., 1982.
3. Кумарин В. Аксиомы Коменского, или Строгий наказ гения научной педагогики всем реформаторам и модернизаторам школьного образования // Народное образование, № 8, 2001.
4. Коменский Я.А. Антология гуманной педагогики. М., 1996.
5. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1981,
6. Загрекова Л.В., Николина В.В. Дидактика. М, 2007.

*Горский государственный
аграрный университет*

7 июня 2011 г.