

ПЕДАГОГИКА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО РЕФОРМИРОВАНИЯ

Что происходит с нашим образованием? Интернет переполнен острой, непримиримой критикой в адрес министерства, а министерство спокойно отчитывается президенту об очередных успехах, а министр отправляется в лыжный поход к северному полюсу. Учителя и директора школ воют от нововведений, а нововведения под крышей «реформы» вводят и вводят, а «реформа» не кончается и не кончается. Министерство вслед за специалистами говорят высокие слова в адрес рядового учителя, а престиж учителя все падает и падает, а зарплата все не растет существенно, а тенденция давления на педагогические вузы все усиливается. Гуманитарии на всех научных площадках говорят о недопустимости смешивать образование и рынок, а курс, взятый министерством, все глубже втягивает образование в этот самый рынок (не в производство!) в его самых бесчеловечных формах. Что происходит с нашим образованием? И ведь что самое обидное – происходит-то давно, вот уже лет тридцать. Но пока длилась пятнадцать лет «катастрофка» (А.Зиновьев), понятно. Однако как раз те пятнадцать лет отечественное образование все же работало и бурно обсуждало свои пути развития, было много дискуссий, программ, планов. Самое же ужасное началось как раз во вторые пятнадцать лет. При этом все отвечают на этот вопрос «Что происходит с образованием?» как-то обреченно: «Что ж тут поделаешь! Времена такие».

В этих условиях, то есть в условиях стремительного социального реформирования (специалисты уже ввели термин «общество переходного периода» и пытаются определить, откуда и куда переходим), возрастает роль теории педагогики, теоретического анализа и прогнозирования процессов в образовании. Однако, этого-то и нет. Исключением является появление нового направления – педагогической рискологии; однако предмет ее неоправданно, на наш взгляд, заужен. Как правило, речь идет о рисках, связанных с деятельностью педагога в современных условиях «общества риска». А разве нет рисков в деятельности других субъектов педагогического процесса?

Мы даем следующее определение:

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РИСКЛОГИЯ - *новое направление в педагогике, изучающее поведение субъектов образовательной деятельности (педагога, гражданское общество, государство) в ситуации неизбежного выбора с точки зрения возможных необратимых социально-экономических и психологических последствий, оценка которых неоднозначна.*

Вдумайтесь: сегодня мы находимся в ситуации НЕИЗБЕЖНОГО ВЫБОРА (то есть хочешь-не хочешь, а выбирать надо, жизнь требует), и выбор наш приведет к НЕОБРАТИМЫМ ПОСЛЕДСТВИЯМ (то есть исправить ничего будет нельзя), и не факт, что последствия эти будут ПОЗИТИВНЫ.

Предметом педагогической рискологии, как следует из определения, является ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РИСК КАК СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ

И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ, а также способы и механизмы снижения педагогического риска.

О педагогических рисках как социально-экономическом явлении стали говорить только в 90-е годы прошлого столетия в связи с ростом кризисных явлений в образовании. Запад попробовал выйти из этого через Болонский процесс. О результативности его говорить не будем – это спорный вопрос. Да и Европа сегодня не та, что была в 90-е годы.

Кризисные же явления в образовании появились в связи с непредсказуемыми изменениями в самом обществе, которое стали называть новыми терминами, пытаясь уловить его сущность: «постиндустриальное», «информационное», «глобализирующееся», «общество знаний». Одной из первых работ в этом направлении была работа немецкого философа и социолога Ульриха Бека «Общество риска. На пути к другому модерну» (1986, в русском переводе 2000).

По логике Бека современное общество становится рисковым обществом потому, что оно, вооружившись новыми технологиями, по-прежнему движется в русле индустриального общества. Индустриальное общество было нацелено на развитие промышленности и расширенное товарное производство. Образование в таком обществе соответствовало экономической структуре общества и выполняло определенные функции подготовки рабочей силы и социализации. В современном обществе все более ведущую роль начинает играть не физический труд, который был основой индустрии, а интеллектуальный. Даже в традиционных промышленных отраслях знания и профессионализм, то есть то, что называют «человеческим капиталом», играют все большую роль. И образование индустриального общества перестает соответствовать новым требованиям. Нужно, дескать, новое образование.

Но в логике Бека есть и другой аспект – духовный. Современное общество, двигаясь по-прежнему в русле индустриального, продолжает ориентироваться на прибыль, а не на человека. В результате все ресурсы этого общества оказываются нацелены на формирование общества потребления и на обезчеловечивание человека. Превращают его в потребителя. Знания же, как основной ресурс, отчуждаются, то есть становятся достоянием меньшинства. В результате образование, по природе своей призванное обеспечивать прогресс, будучи встроено в современное общество, все более обеспечивает регресс, разделяясь на элитное, где дают настоящие знания, и массовое, где учат обрабатывать информацию и получать удовольствие от процесса общения «по поводу знаний».

Педагогическая рискология как новая научная отрасль выделяет педагогические риски как социально-экономическое явление и педагогические риски как психологическое явление. О втором пишут больше. О первом – мало.

В первом, то есть в педагогическом риске как социально-экономическом явлении, можно выделить: А) политические риски, Б) экономические риски, В) культурные риски.

Политические риски в образовании – это критическое рассогласование образовательной политики с вызовами времени, с насущными проблемами, которые перед образованием выдвигает время.

Такое расхождение возможно в двух формах:

А) Политическим субъектом (классом, государством, политическим деятелем) в образование как социальный институт внедряется новая педагогическая парадигма, отвечающая вызовам времени и конкретно-историческим условиям. Это случай, когда политический субъект впереди своего времени. Пример – реформы Екатерины II.

Б) Конкретно-исторические условия уже созрели для новой парадигмы образования, а политический субъект ни чего не делает в этом направлении. Пример – шараханья царского правительства в образовательной политике в XIX веке. Об этом хорошо писал К.Д. Ушинский.

Экономические риски в образовании – это критическое рассогласование образования с экономикой, которое может произойти в результате внедрения рыночных отношений в образование и превращения образования в рынок образовательных услуг. Такие риски возникли на заре капитализма в странах Запада. Образование было взято сразу же под контроль государства (где-то в большей степени, где-то в меньшей: Англия и Финляндия), что сняло эти риски. Сегодня такие риски встают перед Россией.

Культурные риски в образовании – это критическое рассогласование внедряемой политическим субъектом (классом, государством, политической элитой) новой парадигмы образования с «культурным кодом», менталитетом нации, национальной традицией. Здесь, опять-таки, возможны два варианта:

А) созидательный вариант, культуртреггерство: когда новая парадигма образования, внедряемая политическим субъектом, рассогласуется с национальной традицией, но не противоречит ей, не разрушает ее, а развивает. В этом случае говорят об ассимиляции, интеграции и т.д. Пример – образование у народов крайнего Севера в СССР.

Б) разрушительный вариант: когда внедрением чуждой отечественной традиции парадигмы образования разрушается сама традиция и сам менталитет нации. Примером может служить первая попытка Екатерины II создать систему образования в России уже в 60-е годы XVIII столетия; попытка, как известно, не удалась.

Наконец, кроме социально-экономических рисков в образовании говорят о психологических рисках в образовании. *Психологические риски в образовании – это риски, возникающие в результате деятельности такого субъекта, как учитель, педагог вследствие как субъективных, так и объективных причин.*

Здесь мы выделяем объективные, процессуальные и субъективные сложности или риски.

1. Первый объективный психологический риск – **статусный**.

По определению объектом педагогики является ребенок, а предметом – образование (воспитание и обучение) подрастающего поколения в соответствии с целями и задачами, выдвигаемыми конкретно-историческими условиями (конкретным обществом). У **В.Б.Ежеле**нко – процесс развития

ребенка в личность. Стало быть, для того, чтобы быть успешной педагогика должна иметь ответы, по крайней мере, на четыре вопроса: 1. Что такое человек (ребенок)? 2. Что такое образование, воспитание и обучение? 3. Каковы конкретно-исторические условия (общество)? 4. Каковы цели и задачи, выдвигаемые этими условиями (обществом)?

Однако, только на второй вопрос педагогика имеет свой ответ, на остальные вопросы она ищет ответы у **других наук**. И все бы ничего, да вот беда – ответы на эти вопросы **поливарианты**, поскольку сами науки многошкольны. Так, разные психологические школы дают разные ответы на вопрос «Что такое человек?», а, следовательно, и на вопрос «Что такое ребенок?». Социальная философия и социология дают разные ответы на вопрос о содержании конкретно-исторических условий. И уж точно, разные политические силы по-разному определяют политический заказ педагогике, формулируя ей цели и задачи.

Педагог-профессионал, таким образом, объективно поставлен в условия неопределенности, особенно в эпоху перемен. Неопределенность же создает риски. В рискологии, одной из новых дисциплин, именно в ситуации необходимости принимать решение в условиях неопределенности возникает риск ошибочного решения. Что, в свою очередь ведет либо к существенному снижению меры ответственности (как защита от передозировки ответственности), либо к внутриличностному конфликту. В первом случае мы получаем безответственного, легкомысленного педагога, пофигиста. Во втором, что чаще, - невроз.

Второй объективный психологический риск – в сложности самого **объекта и предмета** профессии. Объектом является ребенок, предметом – процесс образования (развития) ребенка. Но и то, и другое не может быть разложено по полочкам. Первое (ребенок) в силу своей изначальной сложности и принципиальной неразложимости и изменчивости. Ведь работать приходится с душой ребенка. Второе (процесс образования, развития) неразложимо по полочкам в силу своей зависимости от постоянно меняющихся исторических условий. Педагогика по этой причине становится уникальной профессией, которая имеет дело с тем, что не может ухватить. Только выработает продуктивные методы и методики, а ребенок и условия уже изменились. Методы и методики морально устарели. Особенно это актуально в современном сверхдинамичном обществе, где поколения меняются уже не через каждые 30-40 лет, как раньше, а значительно быстрее, каждые 5-7 лет. Особенно это наблюдают учителя начальных классов.

Третий объективный психологический риск – в **противоречии между теорией и практикой**. Педагогика существует в двух ипостасях – в форме педагогической практики и в форме педагогической теории. Вынужденный ежедневно решать вполне конкретные задачи по организации педагогического процесса, педагог-профессионал, практик вырабатывает вначале навыки **ремесленника**. И этот уровень, уровень ремесла, в педагогике необходим. Это – необходимый минимум. Без него нет педагога. С этого педагогика начиналась. Интересно, что первоначально педагогическая деятельность не

только в онтогенезе, но и в филогенезе выступает как ремесло. А древности педагог – «детоводитель», тот, кто сопровождал ребенка, пас его, а заодно и воспитывал. Часто это раб. В средневековье первые школы организовывались на манер средневековых мастерских, где был свой мастер (ректор), подмастерья (учителя) и ученики (школяры). На Руси «мастера грамоты» вплоть до XVI века записывались в реестры как ремесленники, обучающие особому ремеслу – чтению и письму.

Наряду с педагогической практикой существует педагогическая теория, педагогическая мысль. Но эта теория не есть только рефлексия этой практики, ее интеллектуальный анализ, осмысление. Педагогическая теория вырастает из других корней: из религии, из науки, из философии, из морали, из права. И даже больше из этих корней, чем из практики. Педагогическая теория чаще всего связана с социально-политическим заказом педагогике.

Существует убеждение, что педагогическая теория и педагогическая практика взаимно дополняют друг друга. Утверждается, что педагогическая практика воплощает лучшие педагогические идеи. Или – что педагогическая теория анализирует педагогическую практику. Между тем это едва ли не миф. Анализ показывает, что педагогическая теория и педагогическая практика в реальности, в реальном ежедневном педагогическом процессе существуют как бы параллельно, впрямую не соприкасаясь. Это – большая беда, но и существенная особенность педагогической профессии. Педагог-практик, педагог-ремесленник (в хорошем смысле слова!), а таких большинство, ориентируется в своей повседневной профессиональной деятельности вовсе не на идеи Каменского, Дистервега, Ушинского, Сухомлинского, Леонтьева, Каптерева, Гессена и т.д. Он их не читает, а многие и не читали! А в большинстве диссертаций, как докторских, так и кандидатских, то есть в педагогической теории, анализируется не реальная педагогическая практика, а идеальная, выдуманная, в которой существует идеальный ребенок, идеальный учитель и идеальный педагогический процесс. И по-прежнему пишут диссертации о том, каким «должен быть» современный учитель, «теоретизируя» на темы о качествах современного учителя, о свойствах современного учебного процесса только на уровне рационального анализа, не касаясь эмпирии.

И именно эта странность педагогики и была нами проанализирована в диссертации, которая называлась «Личность учителя как носителя педагогической идеи». Было доказано на конкретном историческом материале из истории педагогики и образования Западной Европы и России со Средних веков до XIX века, что всегда, во все времена, во все эпохи, как в Западной Европе, так и в России, образование существовало не только как социальный институт, наряду с другими институтами, такими, как церковь, государство, право, семья и т.д., но и как особая **сфера духовного производства**, которая выростала не столько из социально-политического заказа, идеологии, политики, экономики, сколько из **культуры** в широком смысле этого слова. То есть определялась национальным менталитетом. А носителем этого менталитета являлся всегда **учитель**. Он, а не теоретики, не министры, не политики и не

идеологи ежедневно выходил к детям и реализовывал ту парадигму, носителем которой был сам. По этой причине образование всегда было неким консервативным фильтром, через который пропускались все идеологические, экономические, политические, моральные, правовые, научные и другие установки. Лишнее отфильтровывалось, нужное в педагогической практике оставалось.

Четвертый объективный психологический риск – обусловлен противоречием между **личностью учителя и требованиями общества**. Дело в том, что с XVI века, с появлением классно-урочной системы, ремесло учителя раздваивается. Либо ремесло развивается в сторону алгоритмизации до уровня методик и **технологий**. И тогда личность учителя, фактически, нивелируется или, по крайней мере, личностные особенности учителя отходят на второй план, на первый выступают методики и технологии. Либо ремесло развивается в сторону уникальности личности и личного педагогического опыта учителя. И тогда оно развивается до **искусства**. Но тогда, как и любое искусство, такой педагогический опыт не может быть алгоритмизирован и скопирован другими. Он неповторим, как личность самого педагога. И часто такой педагог не вписывается в требования общества. Новаторы.

Первой педагогической технологией стала **классно-урочная система** организации учебного процесса, введенная в гимназиях еще в XVI веке и теоретически разработанная позже Яном Амосом Каменским уже в XVII веке. Построена она на трех китах: класс, урок, единый учебный план (система).

Сегодня часто говорят о педагогических технологиях, имея в виду методы и методики, наработанные методистами. Вопрос о методах и методиках развит у В.Б. Ежеленко. Метод – это не абстракция, не панацея, не технология. Абсолютно надежных и продуктивных методов нет и быть не может. Поэтому у Ежеленко метод – это индивидуальный путь педагога к результату. Метод всегда индивидуален! Методика же, как некие рекомендации технологического характера, существует как обобщение, абстрагирование персонального метода. Методика - абстракта. И должна использоваться с учетом личности педагога и конкретных условий (дети, материально-техническая база, коллектив, личность самого учителя и т.д.). Поэтому выражение «работаю по Занкову», «работаю по методу Давыдова» и т.д. надо использовать осторожно. По Занкову может работать только Леонид Владимирович Занков. По Амонашвили может работать только Шалва Амонашвили.

Пятый объективный психологический риск – обусловлен объективным **противоречием между целью и результатом**. Они в педагогической деятельности в целом никогда не совпадают абсолютно. Цель – это идеально, то есть в сознании представленный результат. Результат же – это действительно полученный результат. Таким образом, это противоречие между сознанием и действительностью. В педагогической практике это модно выразить фразой, которую часто приходится слышать от учителя: «Я все для них делаю, выкладываюсь полностью, стараюсь, а они...».

Эта трудность уже тесно связана также и с личностными особенностями учителя. Она вытекает из оторванности учителя от реального педагогического

процесса, участниками которого являются реальные дети, а не идеальные, не придуманные. Учитель здесь существует как бы вне педагогического процесса. Он – в мире методик. А по методике дети должны учиться, должны учить, должны уважать учителя. Методика всегда абстрактна, как мы уже говорили. То есть оторвана от действительного педагогического процесса, а вместе с нею и учитель. Как правило, это касается молодых учителей, у которых «ничего не получается».

Шестой объективный психологический риск связан с противоречием между **высокой важностью и низкой престижностью**. Увы, к сожалению это противоречие есть результат политики сегодняшнего правительства. В частности, внедрение ЮЮ и приоритетного принципа прав человека в образовании только обостряет это противоречие. Почему? Все очень просто. Образование (обучение и воспитание) предполагает формирование морального сознания, а «права человека» - это сфера права. Правом пытаются подменить мораль, тем самым уничтожая последнюю. Многие отношения, если не большинство, в педагогике складываются и должны складываться не в сфере права, а в сфере морали и нравственности. Напомним, что мораль – это форма общественного сознания неформализованная, представленная в виде норм поведения, которые нигде не прописаны и существуют только в человеческих личностных отношениях. Они не обязательны для исполнения, но исполняются потому, что «так принято». Внедрение правового сознания само по себе положительно, но не вместо, не взамен нравственного. Внедрение правового сознания взамен нравственного ведет к уничтожению нравственного авторитета учителя. А без него престиж профессии падает. Вплоть до того, что ребенка поощряют доносить на учителя и родителей по телефону доверия и в социальные службы.

Вторая группа психологических рисков названа нами процессуальные психологические риски – они возникают из особенностей самого педагогического процесса.

Это, **во-первых**, риск, связанный с педагогической профессиональной компетентностью, а точнее – с некомпетентностью, которую мы рассматриваем как сумму: профессиональных знаний, профессиональных умений и навыков, профессиональной позиции (умение видеть свое общение с учеником как педагогический процесс) и коммуникативной компетентности.

Не касаясь первых двух, скажем об остальных. *Профессиональная позиция – это такая установка педагога, благодаря которой все его общение с воспитуемым всегда подчинено образовательным целям, вытекающим из его социальной роли.* Проще говоря, это такое общение с ребенком, при котором педагог никогда не забывает, что он – педагог. Личностное отношение – это отношение между двумя личностями, игнорирующее социальные роли и статусные позиции. В этом поле общения учитель – не учитель, а ученик – не ученик. Противоположным понятием является понятие предметного общения, в котором личность игнорируется. Это вариант «урокодателя». Золотая середина – педагогическая позиция – это такая позиция, при которой учитель способен на личностное общение, но при этом никогда не забывает свою роль и статус

учителя. Или наоборот: никогда не забывает свою роль и статус учителя, но при этом способен на личностное общение.

Компетентность – это обладание необходимыми знаниями и умениями и способность использовать их в профессиональной деятельности. **Коммуникативная компетентность** – это обладание навыками продуктивного общения. Именно продуктивного. То есть содержательного. Ибо продукт – это новое содержание. Коммуникативная компетентность можно рассматривать как сумму из социального интеллекта, коммуникабельности, аттракции и аффилиации. Стоит подчеркнуть, что коммуникабельность – это не общительность как таковая, а способность общаться продуктивно и качественно. Как писал В.Л.Леви в книге «Искусство быть другим», «Люди сверх общительные, как правило, те, кто компенсирует недостаток качества общения его количеством. Гений коммуникабельности не есть самый общительный человек, но самый превосходный в общении».

Второй процессуальный риск связан с особой формой общения, которую принято называть **ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ОБЩЕНИЕМ**. Исследователи (И.И.Рыданова, А.А.Реан, Я.Л.Коломинский) отмечают, что понятие «педагогическое общение» появляется у нас с конца 60-х годов, однако в начале 80-х годов проблема все еще была нова и не разработана, хотя большой вклад был сделан психологами, например А.А.Леонтьевым (Педагогическое общение. М.,1979). В содержание вузовского курса «Основы педагогического мастерства» (Полтавский педагогический институт) в начале 80-х это понятие было введено, однако доминировал все еще не педагогический, а социально-психологический подход, в рамках которого общение рассматривалось только как один из видов деятельности, при том не главный, а вспомогательный.

Перелом в академической науке произошел в конце 80-х годов, когда стали отказываться от субъект-объектных отношений в педагогике (В.А.Кан-Калик Учителю о педагогическом общении. М.,1986). Однако в категориальный аппарат педагогической теории понятие «педагогическое общение» не было включено еще и в 90-е годы. Хотя в 90-е годы вводится понятие «субъект-субъектного» взаимодействия. И.И. Рыданова делает такую попытку в 1998 году в книге «Основы педагогического общения». Она выделяет два компонента педагогического общения: предметное взаимодействие и коммуникативное взаимодействие, что, на наш взгляд, не совсем удачно. **ПРЕДМЕТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ**, в ее классификации, это общение по поводу учебного предмета. Оно разработано методистами, это методика, отношения по поводу ЗУН, передача информации от учителя к ученику, цель - усвоение программы, обучение. **КОММУНИКАТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ** по Рыдановой – это межличностные отношения, субъект-субъектные, обмен не информацией, а мыслями, чувствами, эмоциями, интересами, настроением, влияет на продуктивность предметного взаимодействия очень; цель – воспитание. Задачи: стимулирование мотивации, психологический комфорт, сотрудничество.

Классификация Рыдановой, на наш взгляд, запутывает вопрос. Гораздо продуктивнее обозначить отношения «учитель-ученик» хорошо разработанным

термином «общение», имея в виду его определение: общение – это процесс установления индивидом контактов с другими людьми с целью: а) обмена информацией (коммуникация), б) взаимодействия (интеракция) и в) взаимопознания и самопознания (социальная перцепция). И далее считать «предметное взаимодействие» лишь урезанным, ограниченным общением. Называть же межличностное общение «коммуникативным взаимодействием» совсем не корректно, на наш взгляд.

Осмысленные проблем образования и педагогики в рамках кандидатской «Личность учителя как носителя педагогической идеи» (2001) и докторской «Педагогическое сознание в условиях виртуализации социальной реальности» (2009) диссертаций позволило нам в курсе педагогической рискологии сделать следующие выводы:

- Социально-экономические риски образования, как в Западной Европе, так и в России, всегда снижались естественным, стихийным образом в педагогическом поиске самого учителя;

- Результатом такого естественного педагогического поиска становилось разрешение важнейшего культурного противоречия эпохи;

- Стратегической детерминантой и гарантом в предотвращении социально-экономических рисков в образовании всегда была аутентичная культура, сохранявшая «цивилизационный код»;

- В XX веке наблюдается рост политизации образования, то есть все большего подчинения образования политико-идеологическим целям и задачам;

- В результате политизации образования возникает возможность отрыва образования от аутентичной культуры, что создает риски не только в образовании, но и в культуре;

- Во второй половине XX века достижения НТР, а затем и технологический взрыв, связанный с IT-технологиями создали беспрецедентную возможность (риск!) манипуляции общественным сознанием, а значит и возможностей окончательного отрыва образования от аутентичной культуры;

- Появился новый риск превращения образования из сферы духовного производства в сферу духовного разложения (уничтожение культурного кода) нации.