

## РАСХОЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТА И ЦЕЛИ КАК ОБЪЕКТИВНАЯ ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИКИ

Цель есть идеальный, то есть не материальный, в сознании, образ результата человеческой деятельности. В цели будущий результат как бы предвосхищается сознанием. Человеческая деятельность вообще отличается от простой животной активности наличием цели. И среди студентов всегда находятся те, кто искренне удивляются утверждениям, что у ласточки нет цели построить гнездо, а у кошки нет цели поймать мышку. Механизм естественного отбора совсем иной: экземпляры, не строящие гнезд и не ловящие мышей, просто вымирали, а выживали только те, у кого были заложены соответствующие инстинкты. Исторический прогресс и культурная эволюция как раз и возможны стали благодаря этой особенности человеческой деятельности – ее целесообразности.

Очевидно стремление людей к тому, чтобы, во-первых, ставить реальные цели, а во-вторых, достигать результата, максимально близкого к цели. Этому способствовал весь процесс человеческого познания. Вершиной этого процесса стала современная наука с ее пониманием и объяснением объективных законов природы. Рождение современной техники, основанной на научных знаниях, существенно сблизило результат и цель, а в понятии «технология» отразилась способность человека уже гарантированно достигать заранее планируемого результата, то есть цели.

Перенос такого естественно-научного подхода в гуманитарную сферу теоретически был сделан впервые А. Сен-Симоном и его учеником О. Контом. Учитель в своей работе «Катехизис промышленников» (во французском издании «Catéchisme des industriels», 1822) предложил капиталу ставить цели не только коммерческие, но и общесоциальные. В вере в высоко нравственного капиталиста была суть утопического социализма. Ученик же во второй части катехизиса, названной амбициозно «Перспектива научных работ, необходимых для реорганизации общества» дает классификацию наук, на вершине которой – новая наука «социальная физика», названная в последствие социологией. Цель более чем амбициозная – реорганизация общества ради социального прогресса.

Для нас интересен тот факт, что Сен-Симон критиковал своего ученика за излишний формализм в подходе к обществу и человеку; а сам Конт, автор «Позитивной философии» и признанный родоначальник позитивизма, позже, в конце своей жизни фактически признал правоту своего учителя. То есть, какие бы научно обоснованные цели не ставил человек в социальной сфере, результат будет отличаться от цели.

Достоин внимания, если не удивления, тот исторический факт, что в образовании технология как путь обеспечения единства результата и цели рождается еще в XVI веке – в форме классно-урочной системы обучения в немецких протестантских гимназиях. Уже позже, в XVII веке, эта технология была детально обоснована теоретически и расписана практически, почти в форме инструкции, чешским протестантом Я.А. Коменским [Коменский, ] в «Великой дидактике». Технология классно-урочной системы организации

учебного процесса стала, вплоть до сегодняшнего дня, основной формой организации общего образования во всех странах. Об общем стремлении образования к технологичности своего процесса говорит широкое распространение сегодня понятий «педагогические технологии».

Применение технологий в образовании, однако, всегда вызывало ряд законных вопросов. И, видимо, никто в здравом уме не будет требовать от образования полного соответствия результата заявленной цели, как это принято в технике. Во-первых, потому, что достижение результата в образовании в полном объеме принципиально не проверяемо формальными, технологическими средствами, какие бы не использовались при этом тесты, процедуры, мониторинги и т.д. Проверить мы можем лишь степень обученности, чему служит практика оценивания в различных ее формах. Что же касается «измерения» двух других задач образования – воспитанности и развития, то тут педагогика почти бессильна и судит о собственных результатах весьма приблизительно и относительно. А во-вторых, не реально требовать полного совпадения результата и цели в педагогике потому, что истинный, не фальсифицированный результат воспитания и развития, да и обучения тоже, всегда существенно отсрочен во времени. И первое, и второе вытекает из специфики педагогического процесса, отличающегося от процесса производственного тем, что и объект, и предмет, и методы в нем не являются константными и не разложимы «по полочкам». Они не формализуются.

Но и в практике образования сама классно-урочная система как форма организации учебного процесса переживала разные периоды, в том числе и кризисные. Она, как и сама образовательная практика в целом, всегда была полна противоречий, которые периодически обостряются и периодически же разрешаются. В частности, педагого-центристская классно-урочная система всегда носила в себе опасность авторитаризма. На наш взгляд, это именно опасность, но не суть классно-урочной системы, как это пытаются сегодня представить ревнители «субъект-субъектной» (а по сути – педоцентристской) педагогики, объявившие настоящую войну «знаниевой парадигме» и классно-урочной системе и призывающие ныне выбросить в мусорный ящик Яна Амоса Каменского, а заодно и весь педагогический опыт, накопленный к XXI веку Европой, Россией и США. Эта опасность авторитаризма классно-урочной системы проявилась уже в XVII веке в излишке дисциплинарных форм в учебных заведениях как у протестантов, так и (особенно) у иезуитов-католиков. Второй кризис классно-урочной системы – на рубеже XIX и XX веков – привел к появлению течения прогрессивизма в педагогике, что затем оформилось в прагматизм и педоцентризм, с одной стороны, и эссенциализм – с другой. Первым путем, фактически, пошли в США; второй, после увлечения заграничными «инновациями» в духе педоцентризма в 20-е годы, был реализован в СССР с 30-х годов в форме единой трудовой политехнической школы. В противоположности двух парадигм: прагматизма и эссенциализма – ясно проявляется проблема цели и результата в педагогике.

Проблема, собственно, заключается в том, что педагогика, которая не ставит перед собой цели относительно своего объекта (ребенка) вообще, теряет смысл

и перестает выполнять важнейший социальный заказ – социализации. Это понимали педагоги всех времен и народов. Г.В.Ф. Гегель «совершенным извращением дела» считал «играющую педагогику», которая «серьезное хотела бы преподнести детям под видом игры» [Гегель, 1977, с.86] и которую, по мнению Гегеля, сами дети не принимают всерьез, поскольку «данная педагогика нарушает и оскверняет их собственную, истинную, лучшую потребность и порождает частью безучастность и невосприимчивость к субстанциальным отношениям духовного мира, частью презрение к людям, которые представляли им в детстве этот мир ребяческим и презренным, а затем наслаждающимся собственным превосходством, тщеславием и самомнением» [Гегель, 1990, с.221]. Собственная, истинная и лучшая потребность детей – это их собственное желание стать взрослыми, то есть их собственное стремление к воспитанию, которое является имманентным моментом всякого воспитания вообще [Гегель, 1977, с.85]. В этой, действительной, логике настоящей педагогики «сделать детство ребенка счастливым» - не ее цель. Как бы «не гуманно» на первый взгляд не звучало это утверждение. В этой же, действительной, логике педагогика не возможна без насилия, поскольку, например, работа в зоне ближайшего развития по Л.С. Выготскому – это уже в какой-то мере насилие: ребенку всегда «комфортнее» находиться в зоне актуального развития и получать одни похвалы от взрослых. Но на то мы и педагоги, чтобы понимать, что истинное счастье ребенка не в сиюминутном комфорте, а в том, чтобы стать взрослым.

Но поскольку ребенок – это живое существо, а не инертный материал для обработки, в педагогической практике всегда существовала эта проблема – не соответствия результата и цели и отношения педагога к этому несоответствию. Разумеется, каждый педагог в отдельности решал эту проблему самостоятельно, как мог и как ему позволяли личное образование, социальное происхождение, индивидуально-личностные и возрастные особенности и т.д. В педагогической психологии это «стиль педагогической деятельности» как *устойчивая система способов, приемов, форм, проявляющаяся в разных условиях у конкретного педагога в его профессиональной деятельности*. У В.Б. Ежеленко это называется «индивидуальный метод», то есть индивидуальный путь, которым каждый педагог идет к своей цели. Стиль педагогической деятельности индивидуален, но диапазон индивидуальности может быть разным. Узкий диапазон приводит к тому, что стиль этот у конкретного педагога жестко фиксирован и однотипен в разных педагогических ситуациях. Широкий диапазон личностных возможностей, напротив, делает стиль педагогической деятельности широким и подвижным в зависимости от педагогической ситуации. Не верно, на наш взгляд, путать стиль педагогической деятельности со стилем руководства, обозначенных в 40-е годы К. Левиным и не корректно пущенные в ход в педагогике. Классические по К. Левину *авторитарный, демократический и либеральный* (попустительский) стили – это стили руководства, которые являются лишь одним из компонентов стиля педагогической деятельности. Идеологически ангажированная наша педагогика и тут не верно, на наш взгляд, трактовала К. Левина, провозглашая самым продуктивным и гуманным демократический

стиль руководства и считая ущербными два остальных. Современная психология рекомендует педагогу владеть всеми тремя, хотя это редко встречается. В этом случае расширяется тот самый личностный диапазон стилей педагогической деятельности. Это – в педагогической практике.

В педагогической же теории проблема несовпадения результата и цели нашла отражение в разной трактовке ролей учителя и ученика в разных концепциях и теориях. Так, существует, с одной стороны, школа бихевиоризма, вытекающая из старой идеологемы Джона Локка под названием «*tabula rasa*»: ученик – чистая доска; что напишем – то и будет. А с другой стороны – педоцентризм в разных его изданиях, вытекающий из идеи Ж.-Ж. Руссо о «свободном воспитании», идеи, требующей полной свободы выбора и творчества для ребенка. Собственно, историю педагогики можно рассматривать, как постоянную борьбу этих двух противоположностей, начиная с эпохи Возрождения. Благодаря этой дихотомии и борьбе развивалась педагогика как наука и как практика. Наличие дихотомии – нормальное состояние в педагогике, что история образования показывала не однажды.

Это внутреннее стремление педагогики (как теории, так и практики) найти золотую середину было блестяще выражено М.Л. Лезгиной [См., напр.: Иванов, Лезгина, 2017] в формулировке максим «педагогической идеи». Максимы эти таковы: 1) личностью ребенок становится постепенно на протяжении всего процесса воспитания; 2) этот процесс частично и в определенной мере управляем; 3) такое управление крайне желательно, отсутствие же его крайне нежелательно и даже вредно для самого ребенка. Однако на практике эта золотая середина редко достигается, а если достигается, то скорее в порядке исключения, чем как правило.

В действительности мы встречаем, как в теории, так и в практике, крайности, в рамках которых педагогика оказывается не способна воспринимать расхождение результата и цели как объективное диалектическое противоречие, которое невозможно разрешить раз и навсегда. Эта неспособность приводила либо к фальсификации результата, который подгонялся под цель, либо к занижению и даже полному отказу от цели настолько, что достичь ее можно было, не напрягаясь, с любыми детьми. Для первого способа достаточно ввести, например, оценку эффективности деятельности педагога (а значит и величину его зарплаты) от достижений ученика, что невольно заставляет педагога заниматься фальсификацией. Для второго же способа создают такую систему образования, в которой «каждый ученик – успешен», а учеба – не труд, а радость и праздник, и соответствующую технологию проверки такой успешности (тесты, мониторинг, психологический комфорт учащихся и т.д.). Цель «счастливое детство» вполне достигается в «играющей педагогике» (мы не имеем в виду, конечно, дошкольный возраст, где игра – ведущий вид деятельности).

Педагогика, обслуживающая такое образование, во всю штампует учебники и книги, далекие от действительной школы, в которых рисует идеального (то есть выдуманного) учителя и идеального же ученика. Сколько диссертаций написано на тему «каким должен быть современный учитель»! Но если пять, десять лет назад об этих нехороших тенденциях завышать результаты или снижать цели,

мы говорили, как об индивидуальной практике некоторых «не очень честных» учителей, то сегодня в новых ФГОСах это утверждено уже официально и документально. То есть оба этих неправильных решения объективного противоречия – неадекватная постановка целей и подгонка результатов – прямо прописаны в тексте стандарта, нацеленного не на эффективную передачу культурного содержания от старшего поколения к младшему, а на успех и самореализацию каждого учащегося через «компетентностный подход».

Этому весьма способствует, например, идея «индивидуализации», пущенная в конце 90-х годов в психологию, а затем и в педагогику. По мысли коллег, пустивших в оборот эту идею, интеграция индивида в социум (то, что мы раньше называли социализацией) имеет две стороны: социализацию и индивидуализацию. На этой «научной» базе была построена уже в нашей педагогике тенденция видеть в индивидуализации одну из главных, а затем и главную цель образования.

Вот, например, А.С. Запесоцкий во введении к своей монографии «Образование: философия, культурология, политика» (2002) пишет: «...целью образовательной деятельности является формирование образа личности, максимально полно выражающего (собирающего, востребующего) потенциал человека» [Запесоцкий, 2002, с.12]. Почему цель образования – формирование не самой личности, а всего лишь «образа личности»? И что это за «образ личности»? Смеем предположить, основываясь на тексте монографии, что это – идеал, идеальная личность. Ну ладно, что же плохого в идеалах? Тем более в таких, которые «максимально полно выражают потенциал человека»! Ничего, если такой идеал есть идеал общественный, укорененный в социум и культуру. Но ведь культуролог А.С. Запесоцкий дальше обосновывает постулат индивидуализма. Он пишет, что, поскольку наличие идеала и делает человека духовным существом, «...важнейшая задача образования – развитие индивидуальности – уникальной и духовно сомоопределяющейся личности, осознающей и практически реализующей свое призвание и предназначение в различных видах и сферах социальной практики» [Запесоцкий, 2002, с.12]. Много чего можно подверстать под такую цель, а в конечном итоге любой выпускник праве («права человека») сказать, что он самостоятельно духовно определился, например, в либертарианстве как идеологии свободы, и видит свое призвание в борьбе с любым государством как институтом насилия. А не эти ли плоды мы сегодня пожинаем, судя по времени выпуска монографии?

Что бы ни говорили, а фундаментальная цель образования – эффективная социализация, которая подразумевает, во-первых, *знание и понимание* «обучающимся» природы и общества, в котором он живет (парадигма эссенциализма), а во-вторых, его успешное *самоопределение* (самоограничение, проще говоря) в этом обществе на базе этого знания и понимания. Вместо этого мы слышим декларации о «постоянно меняющемся социуме» и необходимости каждому постоянно учиться и меняться вместе с этим постоянно меняющимся социумом. Под эту политическую идеологию подверстывается «научное» обоснование. А затем на этом основании выстраивается «компетентностная» стратегия образования, призванная разрушить старую, знаниевую, которая,

якобы, устарела. Все это происходит под заклинания об информационном обществе и цифровизации. Аналитика и выводы коллеги О.Н. Четвериковой [Четверикова, URL] вовсе не кажутся нам конспирологией, если внимательно вчитаться в некоторые тексты весьма солидных авторов, которые берутся за основу менее солидными и совсем не солидными нашими коллегами, а также, и главное, студентами.

#### Литература

1. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т.3. Философия духа. М.,1977.
2. Гегель Г.В.Ф. Философия права. М.,1990.
3. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. М.:Наука, 2002. -456с.
4. Иванов В. Г., Лезгина М. Л. Педагогическая идея - когнитивный императив образования // Праздник и повседневность: эвристический потенциал детства: сборник научных трудов. Санкт-Петербург, 2017. С. 90-95.
5. Четверикова О.Н. Цифровизация – финальный этап ликвидации российской школы // URL: <https://regnum.ru/news/polit/2639995.html>