

*Третья проблема* заключается в том, что выпускники профессионально-педагогических вузов – педагоги профессионального обучения, подготовлены к работе не только в системе начального (НПО), но и среднего профессионального образования (СПО) по своему профилю. Однако это не получило закрепления в государственном образовательном стандарте (ГОС) и также, как в названном выше случае, ущемляет интересы выпускников. *Необходимо расширить сферу деятельности педагогов профессионального обучения, распространив ее на СПО, и внести соответствующую запись в ГОС.*

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДОБРО И ЗЛО: ЗАВЕРШАЯ ДИСКУССИЮ

**Материалы «круглого стола», проведенного Башкирским государственным научно-образовательным центром УрО РАО (по публикациям журнала «Образование и наука»)**

**Доктор педагогических наук, профессор В. А. Бенин:** Год назад на страницах журнала Уральского отделения Российской академии образования [1] была опубликована моя статья, открывшая дискуссию по проблеме педагогического зла.

Исходная постановка вопроса сводилась к следующему. Традиционно проблема зла рассматривается в работах по этике. При этом, как правило, понятие «зло» фигурирует в неразрывной паре с понятием «добро». Иначе говоря, на понятийном уровне философской этики, «добро» и «зло» неразделимы. Однако стоит от работ по философской этике перейти к работам по этике педагогической, как неразрывность названных категорий утрачивает свой, казалось бы, императивный характер. А раз этого понятия нет в педагогической этике, нет его и в учебниках по педагогике. Почему? Потому что такового зла нет и быть не может или в силу сложившейся традиции? И целесообразно ли в последнем случае сохранять эту традицию?

Статья получила достаточно много разноречивых откликов. Кандидат философских наук, доцент С. З. Гончаров (Екатеринбург), первым откликнувшийся на приглашение к дискуссии, счел постановку проблемы надуманной и не представляющей научного интереса [2, с. 185]. Доктор социологических наук, профессор Т. А. Александрова (Екатеринбург) также посчитала постановку данной проблемы нецелесообразной, полагая более уместным философский (научно-этический), а не научно-педагогический дискурс [3, с. 153]. Правда, завершается статья Т. А. Александровой словами: «Но проблема остается...».

В поддержку заявленной темы, конкретизируя и расширяя диапазон ее аспектов, выступили доктор педагогических наук, профессор В. Д. Семенов из

Екатеринбурга [4], уфимец доктор педагогических наук, профессор В. Э. Штейнберг [5], кандидат педагогических наук, доцент И. Е. Видт из Тюмени [6].

По мнению доктора педагогических наук, профессора В. Г. Рындак (Оренбург) «все более очевидной и насущной становится, во-первых, задача раскрытия смысловых и структурно-содержательных характеристик понятия «педагогическое зло»; во-вторых, психолого-педагогического обоснования факторов предупреждения педагогического зла; в-третьих, определения путей, условий и методов его искоренения» [7, с. 174].

В тонах, явно навеянных упомянутой дискуссией, было выдержано и выступление доктора педагогических наук, профессора М. Н. Дудиной на пленарной части Всероссийской научно-практической конференции «Образовательная стратегия в начале XXI в. и проектирование региональных систем образования». «Мысль о том, что ребенку (подростку, девушке, юноше) может быть некомфортно в общении с учителем (родителем), – подчеркивала она, – а вовлеченность в процесс познания, в учебную деятельность может быть деструктивной по своим последствиям для личностного развития, до недавнего времени не допускалась. Поэтому понятие «зло» не исследовалось. Хотя вся мировая литература о детстве образно и ярко описывает феномен педагогического зла» [8, с. 49].

Как видим, круг мнений довольно обширен, что позволяет надеяться на плодотворность нашего «круглого стола». По моему мнению, *педагогическое зло представляет собой отрицательные по своим воспитательным последствиям нравственные явления общественной и личной жизни человека, продуцирующие как негативные состояния личности (страдание, нищету, униженность), так и вызывающие их общественные условия, качества и поступки людей*. Поскольку к причинам, порождающим зло, относятся не только субъективные, но и объективные факторы (природные стихии, общественные условия), зло имеет не только субъективную, но и объективную сторону.

Корректна ли такая постановка вопроса, коллеги? Корректно ли в принципе говорить о педагогическом зле? Каково Ваше мнение?

**Доктор педагогических наук, профессор Р. М. Асадуллин:** На мой взгляд, не смотря на всю спорность, проблема очень актуальна. И читая высказывания оппонентов, складывается впечатление, что это первый эмоциональный отклик. Потому что по природе своей педагогическая деятельность и педагогика не могут постоянно думать о зле, они обращены к думам о формировании человека.

Мне кажется, что проблема педагогического зла очень актуальна. Особенно сегодня, когда создается великое множество педагогических систем и технологий. И учителей тоже готовится великое множество, хотя подготовка учителя вроде бы должна быть «штучной».

Поэтому в наших аудиториях мы должны чаще говорить о проблеме добра и зла для того, чтобы, по крайней мере в общественном сознании, эта проблема стояла, будоражила это сознание и люди думали о ней не только как о научной проблеме, но прежде всего, чтобы это откликнулось в сердцах и душах нынешних и будущих учителей.

Что же касается практической реализации, то мне кажется, что проблема преодоления педагогического зла лежит в плоскости подготовки профессиональных учителей. Прежде всего профессионалов, которые верно понимают природу человека и природу педагогической деятельности и пытаются совместить их в одном контексте.

Очень часто с добрыми порывами мы разрушаем человека. Иногда от безграмотности, иногда от его неправильного понимания. Не понимаем, что человек представляет собой очень сложное явление и подходить к нему только с рациональными подходами, значит разрушать его. На мой взгляд, сегодня, когда появилась возможность создавать новые технологии и работать в парадигме коммуникативного подхода, личностного подхода, мы находимся ближе к педагогическому добру и дальше отходим от зла. Вместе с тем, и в науке, и в практике мы больше говорим об этом, а до реальных технологий, методик и методов дело не доходит. Даже если мы берем общеизвестные системы Давыдова, Занкова, где вроде бы учитываются все закономерности общего развития ребенка, обнаруживается, что в эти системы ввели уже столько дополнительных новаций, что природа того, что было предложено Занковым и Давыдовым, уже утеряна.

Отсюда я возвращаюсь к подготовке учителей. На мой взгляд, мы должны острее и объемнее чувствовать природу человека, учить студентов понимать человека и его психологию, и использовать такие технологии, которые формируют человека как целое, ибо его фрагментарное развитие ведет к педагогическому злу.

**Доктор философских наук, профессор В. С. Хазиев:** Чтобы сразу определить свою позицию в этой дискуссии скажу, что на мой взгляд игнорирование педагогикой категории зла – это нонсенс. Банальности: мир лежит во зле, человек живет в мире, значит человек живет в мире зла. И педагогика, основной предмет которой – человек, игнорируя категорию зла, так или иначе игнорирует человека, по крайней мере часть его бытия. Я сторонник той позиции, которая утверждает, что «педагогическое зло» – это одна из основных категорий педагогики и практически, и теоретически. Или, по крайней мере, так должно быть.

У Канта есть великолепная статья о педагогике, которая в первую очередь касается именно категории зла. Зло, по мнению Канта, сопровождает че-

ловека с момента его появления на свет и до того момента, когда в 16 лет он достигает половой зрелости и сам становится способным к телесной репродуктивности. А как эпиграф к моему выступлению позвольте напомнить фрагмент из «Мастера и Маргариты» Булгакова, когда Воланд, уже перед прощанием с Москвой, объясняет, в чем ошибка всех апостолов Христа. Апостолы хотят создать мир света, только света, где бы не было теней, где бы не было уродства, лжи и зла. Но Воланд утверждает: это глупость. Тень бывает от деревьев, от домов, от людей. И чтобы получить мир сплошного света, придется ободрать землю как липку, оставив ее без деревьев, без домов и без людей. Иначе говоря, как аксиому надо принять, что наш мир если и не лежит во зле, то соседствует со злом, а потому человеческая жизнь так или иначе связана с этой категорией.

Я позволю себе построить свое выступление в той логике, в которой Кант рассматривает зло в жизни человека и роль педагогики в ослаблении, минимизации этого зла. Если есть зло в этом мире, значит задача педагогики заключается не в том, чтобы уничтожить зло вместе с человеком (или человека вместе со злом), а в том, чтобы научить человека жить в этом злом мире, не становясь злым, уродливым и лживым.

Начнем с того, что для Канта педагогика – это всегда насилие (только не надо его понимать примитивно). Первый этап деятельности педагога Кант называет «Уход и попечительство». Задача этого этапа – не дать ребенку направить его природные силы (рефлексы) во вред собственному развитию. И первое зло, которое несет с собой человеческий детеныш, это тот зоологический комплекс рефлексов, которые могут закрепиться и превратить его в животное. Отсюда педагогическая задача – насильно подавить эти зоологические стимулы активности, дав ему набор культурных, социальных, гуманных форм существования. Если педагогика этого не делает, или делает это плохо, тогда педагогика сама превращается во зло.

Следующее зло, которое сопровождает ребенка, по Канту называется дикостью. Дикость – это когда не до конца заблокированные педагогикой биологические стимулы реализуются через социальные нормы. Как можно избежать дикости? У Канта появляется категория дисциплины. Дисциплина есть то, что препятствует дикости. Если педагогика неправильно использует дисциплину, если дисциплина не подавляет, а наоборот, поощряет дикость, педагогика превращается во зло, ибо она становится союзником дикости, союзником зла в культурном мире.

Действенность дисциплины, по Канту, заканчивается на рубеже 6–7 лет, т. е. к тому моменту, когда ребенок приходит в школу. Кант полагает, что к этому возрасту внешняя дисциплина уже должна стать для ребенка внутрен-

ней дисциплиной. И задача школы (только тут у Канта появляется учитель) – «вписать» ребенка в культурную историю человечества. И если школа этого предназначения не выполняет, если она выпускает «троечников», если она плодит недоучек, она плодит зло. Кантом невежество однозначно расценивается как зло.

Следующее педагогическое зло, которое подстерегает ребенка, связано с ситуацией, при которой он что-то знает, но не умеет реализовывать. Кант четко разделяет учителя и наставника. Наставник тот, кто помогает ребенку приобретенные знания превращать в навыки. При этом Кант полагает, что ребенка следует «учить» и злу, знакомить его с предательством, подлостью, низостью, но не для того, чтобы ребенок стал злодеем, а для того, чтобы он не стал жертвой зла. И если педагогика не готовит ребенка к встрече со злом, она превращает его в потенциальную жертву зла и потому сама становится злом.

Разумеется, это весьма беглый экскурс в кантовское наследие. Но и он, на мой взгляд, позволяет утверждать: диалектика зла в жизни, в педагогике, в деятельности родителей и учителей просматривается достаточно.

**Доктор педагогических наук, профессор Э. Т. Ардаширова:** Заявленная в теме «круглого стола» проблема, конечно, реальна. Она отражается и нашим сознанием, и нашим подсознанием. Но у меня возникает вопрос: кто же, какая личность может сегодня бороться со злом, которое у нас в таком большом количестве во всех структурах, и, к сожалению, педагогическая – не исключение. Какой тип личности учеников и учителей может бороться со злом во всех его проявлениях, как педагогических, так и непедagogических?

Каждый из нас является частью природной обители. Какими мы рождаемся, ни от кого не зависит. Но какими мы становимся, это зависит в частности и от системы образования. Т. е., при желании нас можно превратить в попугаев, в олов, в рабов... Как же готовить людей, чтобы они не вырастали рабами, трусами, попугаями? Как подготовить такую личность, которая, говоря словами Альберта Швейцера «не смотря ни на какие обстоятельства жизни, оставалась все-таки человеком»?

Бытие и сегодня определяет сознание: какая же личность может изменить бытие? Раб, лакей, хамелеон, трус? Конечно нет. Есть у Ленина интересная статья. Называется «В лакейской». Лакей вообще-то человек не плохой. Он послушный, прекрасно справляется со своими обязанностями, но вместе с тем, у него нет твердой позиции. Он может служить и одному барину, и другому. В связи с этим Ленин говорил, что Россия – страна лакейская и для того, чтобы побороть это лакейское сознание, понадобится не одно десятилетие. И мы это ощущаем не только в педагогической структуре, которую как-то оторвали от социальной действительности. Социальная действительность такова, что у нас много лакеев,

трусов, попугаев, которые и внедрили эту форму сознания в педагогический процесс. Я думаю, прежде всего нужно, чтобы личность не обезличивали.

Второй момент – педагогика должна реализовывать духовно-творческий потенциал во всех отношениях. Не только в «предметном блоке», но и в личном. Мы вспоминаем про личность только тогда, когда человек заканчивает школу и нередко говорим: «надо же каким он был хорошим человеком». А он таким же был и за партией. Только его никто не видел. Потому что человеческая сущность (что он порядочный, что он добрый) за партией мало кого интересует.

**Доктор педагогических наук, профессор А. С. Гаязов:** Прежде всего мне хотелось бы остановиться на определении темы дискуссии, в которой на первом месте стоит понятие «педагогическое зло». Эта проблема не региональная, она реальная и жгучая. Отмечу, что звучит это несколько необычно, так как с педагогикой связано должно быть только добро. Однако, к сожалению, насилие есть.

Выскажу, может быть, несколько крамольную мысль: в ряде случаев насилие оправдано. Тогда говорят, что насилие не во вред, а на пользу. Это насилие *щадящее*, и в таком случае мы должны рассматривать насилие как *системную меру по окультуриванию человека*. В этом смысле, кстати, Кант и говорил о педагогике как о насилии. Только в данном случае следует говорить не о насилии в собственном смысле слова, а о действиях со стороны педагогов, которые, вполне возможно, не совпадают со свободным волеизъявлением растущего человека. Не стоит забывать и о *формах*, в которых проявляются данные действия. Нередко именно формы становятся или оскорбительными по отношению к человеку, или слишком категоричными, что не учитывает опыта и устремлений личности.

Однако не это самое главное. Я хочу остановиться на таком важном, в какой-то степени вечном, аспекте проблемы – аспекте наблюдаемой сегодня трансформации педагогического зла в социальное зло.

Проблема не надуманная, а вполне реальная. Сегодня зло идет от *недодействия, недействия, бездействия* родителей и педагогов. Наши наблюдения показали, что источниками такого процесса выступают: отсутствие профессиональных знаний у части населения; отсутствие системности в знаниях; вера в исключительность и результативность своей системы у части педагогов; действия по образцу или шаблонные действия педагогов; отсутствие желания получить профессиональные знания.

В таких условиях насилие воспитателя, будь он родитель или педагог, пусть даже не преднамеренное, не обязательно преследующее недобрые цели, возводится в ранг обыденности и человек привыкает к злу как к необходимому

атрибуту жизни. Это уже самое страшное, что может произойти в среде, в которой воспитывается растущий человек.

Что можно противопоставить такому явлению? Считаю, что одним из действенных способов нейтрализации указанного явления выступает насыщение окружающей ребенка среды образовательными ценностями, когда благотворное влияние этого процесса противостоит насилию и злу.

И последнее. Я вспоминаю классическое выражение, характеризующее одного из великих французов, поэта-символиста Шарля-Пьера Бодлера, написавшего знаменитые «Цветы зла»: «жил во зле, добро любя». Только я не знаю, будет ли любить добро сегодняшний ребенок, привыкший к злу? Если это так, значит, должны быть изменены те условия, в которых мы формируем подрастающего человека.

**Кандидат педагогических наук, доцент Е. Д. Жукова:** Полемика, возникшая на страницах журнала «Образование и наука», вызвала интерес не только у маститых ученых. Сама проблема существования педагогического зла, оказалось, волнует и студентов – будущих педагогов. В апреле 2003 г. силами инициативной группы студентов отделения культурологии социально-гуманитарного факультета Башкирского государственного педагогического университета был проведен опрос первокурсников их вуза. В анонимном опросе, проведенном методом случайной выборки, приняло участие 283 студента, представлявших пять факультетов.

Первый вопрос звучал следующим образом: «Как Вы считаете, способны ли складывающиеся в годы учебы в школе отношения с учителями и администрацией серьезно повлиять на дальнейшую судьбу человека? Если да, то каким образом?». Ответы на него распределились следующим образом: 97,7% опрошенных сказали «Да», 2,3% – «Нет», 1% воздержался. Из ответивших положительно 7% основное влияние школы видят в выборе профессии, 2% – в базовых знаниях, 87% – в формировании личности, 43% опрошенных обратили внимание на отсутствие общегосударственной идеологии, которая должна направлять внутришкольные процессы.

Второй вопрос был поставлен так: «Зависело ли Ваше отношение к школьному предмету от отношения к учителю?» – 92,8% респондентов без оговорок и пояснений ответили на него положительно.

По третьему вопросу: «Как Вы считаете, может ли школа «сломать» судьбу человека?» – 63,4% опрошенных считают, что не только может, но и ломает. Из них 42% отметили, что школа на судьбы учащихся оказывает и негативное и позитивное влияние, но 38%, тем не менее, больше склонились к негативному. Ненависть к своей школе (причем, не сумев вспомнить конкретных конфликтных ситуаций) высказали 2% опрошенных, 21% обратил внимание на

рост психологического травматизма среди учеников, 7% как проблему выделили подавление индивидуальности, 15% – приклеивание ярлыков, 10% – равнодушие и к бедам, и к талантам школьников. Наконец, 4% опрошенных видят причину ломки судеб в распределении детей по классам с социально-запущенными учащимися и с учащимися с задержкой психического развития, так как, по мнению первокурсников, далеко не всегда это распределение проводится квалифицированно, в результате чего общество теряет десятки полноценных граждан. Более половины участников опроса в формировании общественного мнения школы об ученике отметили серьезную роль школьного психолога, но 11% из них высказались о его роли негативно. Представления о работе и функциях социального педагога у вчерашних выпускников нет. О его существовании в своей школе слышало только 0,8% опрошенных.

Последний вопрос был сформулирован непосредственно по интересующей нас проблеме: «Есть ли в школе зло?». «Да» ответили все 100% опрошенных. Из них персонифицированность зла отметило 68%, 10% отметило системный характер этого явления, 22% не смогли определить источник зла в школе.

Мы можем сколь угодно долго доказывать наличие или отсутствие проблемы существования педагогического зла в теории педагогики. Однако, это ни в коей мере не повлияет на ее положение в практике. Педагогическое зло существует хотя бы потому, что любая педагогическая деятельность направлена на формирование, развитие или переформирование личностных качеств объекта воспитания и образования, что само по себе уже есть ущемление природной свободы человека.

Вопрос о существовании педагогического зла далеко не праздный, и тем более не порождение философско-педагогической схоластики. Мы забываем, что существуют пласты действительности, которые укладываются в вечную как мир поговорку: палка о двух концах. Вам не приходилось задумываться над тем, что происходит с передовыми методиками (или, как модно их называть в последнее время, технологиями), когда они растворяются в повседневности? Сегодня существует очень много, например, методик начального обучения. Я заведомо не хочу их перечислять, прежде всего потому, что они действительно великолепны и мне бы не хотелось бросать на них тень. Речь идет не об их действенности, а о том, каким образом порой отбираются дети для работы по этим методикам.

Оказывается, на эти методики тоже существует мода и родители, плохо представляющие себе содержание той или иной методики, но охваченные ажиотажем моды, бросаются «во все тяжкие», чтобы устроить свое чадо попрестижнее. А потом оказывается, что выбранная методика данного конкретного ребенка не развивает, а отупляет, вводит в психонестабильное состояние и т.



п. Вы скажете, опять зло социальное, зло моральное? Но тогда может стать, что повсеместное внедрение передовых методик само по себе зло, причем социальное...

Я полагаю, что педагогическое зло существует также реально, как и зло экономическое, зло, порождаемое любой сферой человеческой деятельности, которые, безусловно, обладают общими свойствами и на методологическом уровне могут быть сведены к формам социального зла. Однако, есть формы социального зла, которые проявляются, становятся очевидными только внутри культуры педагогической, которая, кстати, как форма проявления специфической сферы деятельности, уже завоевала себе место и в теории, и в практике педагогики.

**Кандидат культурологии, доцент В. В. Власенко:** В современной школе, в которой педагогический процесс организуется в жестких рамках целесообразности, авторитарность является органичным качеством школьной жизни. Это ставит учеников в позицию властной зависимости от учителей, ибо учителя получили безусловное право определять *цели, пути и средства развития каждого ученика*. Подавление учителем личности школьника на уроке фактически становится неизбежным. Российские и немецкие исследования по воздействию речи учителя на уроке в системе взаимоотношений «учитель-ученик» показали, что из всех слов, сказанных на уроке, 90% (!) принадлежит учителю. Из 35 конфликтных ситуаций на занятиях в 94% учитель ведет себя как представитель власти. Из 75 распоряжений только 9 отдается со словом «пожалуйста» и т. д. Это приводит к печальным последствиям: у ученика стихийно (и естественно) возникает тенденция к сопротивлению. Антагонизм между учителем и учеником имеет и социальные последствия – воспитывается *пассивный к социальным проблемам человек, не способный к самоорганизации, инициативе, самостоятельности, критическому мышлению*.

Реформирование школы возможно только при условии коренного преобразования всего учебно-воспитательного процесса на базе новых и новейших педагогических технологий. Но в массе своей учителя не испытывают потребности в введении этих технологий в собственный педагогический процесс. Почему?

Дело с том, что учитель, столкнувшийся с проблемными ситуациями в организации своей педагогической деятельности, оказывается в ситуации *самоопределения*. Самоопределение педагога – начальная и конечная фаза *проектирования*. В процессе самоопределения осознаются собственные ценности и смысловые основания своей деятельности, формулируются проблемы и рождаются замыслы их решения. Концептуальная схема самоопределения описывает этот процесс как движение в четырех смысловых *пространствах: ситуативном, социальном, культурном и экзистенциальном*.

К ситуативному типу самоопределения относят проблемы типа «нет денег», «не хватает оборудования», «нет нужных методик и пособий». Для социального типа самоопределения характерна имитация постановки проблем, которые выдвигают люди, желающие создать образ глубоко мыслящих и разрабатывающих серьезные профессиональные вопросы. Исследования показывают, что среди учителей распространены именно эти два типа самоопределения.

В самоопределении культурно-ценностного типа проблема выступает как разрыв между ценностями человека и действительностью, с которой эти ценности почему-то не реализуются. В формулировке проблемы фиксируется соответствующий разрыв, а проектный замысел фактически представляет собой план устранения этого разрыва. Следовательно, при наличии собственных культурно-ориентированных замыслов, процесс образования обретает «стержень», на который начинают «нанизываться» знания, опыт, навыки.

Самоопределение – важнейший компонент любой технологии проектирования. В педагогической деятельности к успеху может привести только *культурно-ценностное самоопределение*, придающее человеку силы и способность действовать в любых условиях, претворять свой замысел в жизнь вне зависимости от внешних обстоятельств.

Но для того, чтобы каждый учитель был способен подняться на такой уровень личностного развития, необходима иная *система* его подготовки. Проблема подготовки учителя является одной из ключевых проблем современности и рассматриваться она должна прежде всего с позиции *культурологического подхода как методологического основания разработки содержания педагогического образования*. И тогда, системообразующим фактором профессионального образования учителя становится не узкопредметная специализация, а сущностный, культурно-контекстный аспект деятельности.

**Кандидат педагогических наук, доцент А. П. Гирфанова:** Я считаю, что каждое педагогическое явление изначально содержит в себе в равной степени как добро, так и зло. Рассмотрим это на примере дисциплины. Что есть дисциплина, добро или зло? Дисциплина есть мера свободы личности. Дисциплина может выступать средством подавления свободы учащихся, а может выступать и важнейшим условием кооперации, развиваемой самими детьми, где достижение самодисциплины является необходимым результатом образования.

Для понимания сущности дисциплины важна фиксация того, что это понятие бессмысленно вне отношения человека к человеку, причем не любого отношения, а только такого, благодаря которому достигается согласованность и единство действий коллектива. Вне совместной деятельности не возникает ни дисциплина, ни потребность в ней. Поэтому формирование и функциониро-

вание дисциплины с необходимостью связано с подчинением правилам, нормам, определяющим отношения людей в совместной деятельности.

Изначально образовательный процесс может строиться и на повиновении (но такой дисциплиной, как утверждал А. С. Макаренко, мы не вправе гордиться), и на долге, но может строиться и на убеждении. Поэтому дисциплина-обязанность, дисциплина-долг, самодисциплина – это виды дисциплины, механизмы формирования которых существенно различаются друг от друга. Конкретные формы проявления дисциплины – это показатель не уровня ее сформированности, а результат отношений человека к целям совместной деятельности, к занимаемой им позиции и принятым в коллективе нормам согласования действий и отношений.

Самодисциплину обычно связывают с высокой степенью нравственной свободы, убеждениями, саморегуляцией. Самодисциплина характеризует поведение людей с внутренней стороны, т. е. со стороны мотивов, устанавливает, порождено ли данное действие внешней причиной или является следствием внутреннего убеждения. Самодисциплину можно определить как качество личности, обеспечивающее свободное (обусловленное ее внутренними убеждениями) подчинение норме отношений людей в совместной деятельности, механизмом реализации которой выступает самоуправление (высший уровень саморегуляции).

Дисциплина появляется и развивается только в совместной деятельности. Поэтому обратимся к простейшей структуре действий в совместной деятельности, которая включает в себя:

- а) совместное целеполагание (СЦ);
- б) совместное планирование (СП);
- в) совместную реализацию (СР);
- г) совместный анализ (СА).

Структура СЦ-СП-СР-СА, сформированная в каждом ребенке и коллективе детей в качестве новообразования, оказывается замкнутой сама на себя. Результатом ее формирования является переход деятельности ребенка в самодеятельность, деятельности детского коллектива – в коллективную самодеятельность. Освоенная замкнутая структура составляет содержание самоуправления как отдельного ребенка, так и детского коллектива. Педагогические ситуации, в которых реализуется структура СЦ-СП-СР-СА, воспринимаются отдельным ребенком и коллективом как сфера их нравственной свободы и самоответственности (ответственности перед собой, перед коллективом, мотивом которой выступает потребность в саморазвитии), так как «цели мои», «план мой», «реализую Я», а, следовательно, за результат «отвечаю Я». Жизненные ситуации, в которых деформируется замкнутая структура деятельности, воспринимаются

детьми как насилие. Там, где эта структура детьми освоена, ее развитие для детей становится особой потребностью, содержанием саморазвития. Подчинение норме отношений в совместной деятельности в ситуациях полноты деятельности, с одной стороны, оказывается обусловленным внутренними потребностями и убеждениями личности и коллектива, с другой, происходит за счет самореализации, самоуправления. Следовательно, можно утверждать, что освоение структуры СЦ-СП-СР-СА становится одновременно освоением детьми самодисциплины. Причем с самого начала становление дисциплины идет не через «дисциплину-обязанность», «дисциплину-долг», а именно как переход самодисциплины с одного качественного уровня на другой.

Я полностью разделяю точку зрения А. С. Макаренко, что красота дисциплины вытекает из ее сущности. Еще раз подчеркиваем, что каждое педагогическое явление, в том числе и дисциплина, содержит в себе потенциальные возможности развития как добра, так и зла. Поэтому вся система педагогики должна быть направлена на противодействие злу, на воспитание в человеке доброго начала. Зло же в образовании торжествует чаще всего в результате педагогической некомпетентности.

**Кандидат исторических наук, доцент В. П. Федяшин:** Полярность и научная значимость тематики «круглого стола» видна невооруженным глазом. Позвольте мне высказаться по проблеме педагогического добра, поскольку основное внимание в дискуссии, львиная доля которой была опубликована на страницах журнала «Образование и наука», все-таки, уделялось проблеме педагогического зла. Данное положение вполне объяснимо, поскольку сама проблема долгое время находилась вне поля научного поиска. В тесной связи с неразработанностью проблемы педагогического зла, его реализация в практической деятельности людей, так или иначе причастных к процессу обучения и воспитания приносит обществу, государству, личности существенные духовные и материальные потери. Именно поэтому идея педагогического добра как-то затерялась, потускнела в ходе дискуссии. Вместе с тем, если следовать логике научного поиска, то, на наш взгляд, идея педагогического добра, несмотря на ее широкую известность и привлекательность, также нова для нашей педагогической литературы, как и идея педагогического зла.

Начнем с того, что зададимся вопросом, а что такое педагогическое добро? Исходя из его понимания добра и зла Гегелем, следует отметить, что педагогическое добро – это некая абстрактная идея, присутствующая в различных воззрениях каждого человека на окружающий мир. Понятно, что педагогическое добро и добро вообще соотносятся как часть и целое.

На данном этапе рассмотрения абстрагированной идеи педагогического добра трудно выделить его характерные черты. И все-таки, если исходить из

абстрактного понимания добра Гегелем, то ядром абстрактного педагогического добра в самом общем виде является вполне обособленная субъективность педагога вообще. В то же время педагогическое добро – есть дефиниция, в которой нужно выявить его разумность и необходимость для педагогической науки и практики, те обстоятельства, случаи, потребности, события, которые исторически привели к его появлению и реализации в педагогике. В таком случае можно определить, что *педагогическое добро – это противоположная педагогическому злу нормативно-оценочная категория духовного сознания в предельно обобщенной форме обозначающая, должное и морально-позитивное благо в мотивах, воле и в реальных поступках не только профессионально ориентированной педагогической части общества, но и всего общества, поскольку делом воспитания и обучения занята подавляющая часть взрослого населения любой страны.*

Другими словами, педагогическое добро есть существенное единство понятия воли и особенной воли конкретного учителя. Но любое благо без соблюдения норм морали и права данного общества не есть педагогическое добро. Так же как и мораль и право не есть педагогическое добро без блага.

Если следовать логике Гегеля, то в развитии педагогического добра содержатся определенные ступени:

- 1) педагогическое добро есть для меня как учителя особенная воля и я осознаю и знаю его;
- 2) высказывается, что есть педагогическое добро, и развиваются особенные базовые определения добра в процессе образовательной деятельности;
- 3) наконец, определение педагогического добра для себя, особенность добра как бесконечной для себя (педагога) сущей субъективности.

В заключение следует сказать, что педагогическое добро есть некая всеобщая, но вместе с тем и конкретная профессиональная цель для педагога, поскольку оно не должно оставаться только в его помыслах, оно должно иметь непрерывное развитие и реализацию в образовательной среде. Для этого педагогическая наука должна разработать наиболее оптимальные пути, методы и средства которыми может воспользоваться каждый причастный к педагогической деятельности человек.

**Доктор педагогических наук, профессор В. Э. Штейнберг:** Рассмотрение «вечно зеленых» проблем в жанре «круглого стола» без сомнений относится к педагогической культуре в лучшем ее понимании. И также несомненно, что тема «педагогическое добро и зло» непосредственно связана со жгучими проблемами самой педагогики и, в частности, с восстановлением места и роли дидактики в образовательном процессе. Предварительно заметим, что, с одной стороны, имеется много умных ученых и известных авторов, «продвинутых»

и не очень педагогических разработок, а, с другой стороны, педагогическое зло все еще весомо и в образовательной практике и в ее результатах. При этом представляется, что более конструктивным является поиск ответа не на вопрос «Кто виноват?», а на вопрос «Что делать?». Но прежде зададимся вопросом: более совершенная технология лечения является ли одновременно более гуманной? Ответ для всех ясен. Однако на аналогичный вопрос: «Более совершенная технология обучения является ли одновременно более гуманной?» отвечают не так определенно. Обычно возникают споры, в которых не редко с водой выплескивается и ребенок.

В продолжение предыдущего вопроса зададимся еще одним: может ли дополняться стандартизация образования т. н. «технологическим плюрализмом» и «дидактическим волюнтаризмом»? Ответ на последний вопрос лежит, по нашему мнению, в иной по масштабам времени плоскости: в эволюции деятельности педагога от «творческой» (читай – эмпирической) к научно обоснованной, т. е. в эволюции дидактики от сборника опыта – к точной науке. Как прошла свой путь химия, начавшись алхимией, и другие науки.

Эволюция дидактики протекает по нескольким направлениям, один из таких путей – инструментальная дидактика. Отметим, что «инструментальность» – признак культурной («очеловеченной») деятельности, а ее отсутствие – несомненное зло (выполнять работу «голыми руками»), причем в любом виде человеческой деятельности, в том числе и педагогической (выполнять учебную деятельность «голыми мозгами»). В процессе пути исследования и разработки инструментальной дидактики удалось определить социально-педагогический заказ: предопределяемый структурой педагогической деятельности, в которой подготовительная занимает несоразмерно большую часть и от которой в значительной степени зависит качество обучения. Удалось также выявить и психолого-педагогический заказ на инструментальную дидактику, который обусловлен наличием зон дидактического риска в учебном процессе и несогласованностью работы сенсорики и интеллектки при организации внешнего плана учебной деятельности (эмоционально-образный и вербально-логический компоненты мышления, первая и вторая сигнальная системы).

Генетические корни инструментальной дидактики выявлены в духовной предыстории человека, они убедительны и неоспоримы – это огромный массив различных графических культовых знаков и символов (дописьменная история) и радиально-круговых схем представления знаний (послеписьменная история).

Место в и роль инструментальной дидактики в контексте педагогики напоминают центральный нерв, прорастающий в различные педагогические концепции и подходы – она позволила реализовать инструментальное развитие (вдохнуть «второе дыхание») учений: об ориентировочных основах действий

(П. Я. Гальперин и др.), об укрупнении дидактических единиц (П. М. Эрдниев и др.), о развивающем характере обучения (В. В. Давыдов и др.). Особо следует отметить вклад инструментальной дидактики в развитие проектного подхода благодаря возможности моделирования педагогических объектов на естественном языке (на языке обучения). Проектный подход удалось перевести из области педагогического искусства в область педагогического ремесла и поставить педагогическое проектирование развивающих занятий на конвейер профессиональной подготовки будущих учителей.

Дополнительно отметим, что проектный подход, несущий большой личностный потенциал (о чем убедительно свидетельствуют защиты дипломных проектов), ощутимо снижает произвол в деятельности педагога, разворачивает его в сторону ребенка (например, «АСМ» глазами ребенка), переводит отношения с учащимися в «субъект-субъектную» плоскость. Т. е. понижает степень педагогического зла в современном образовательном процессе.

Отметим одно важное обстоятельство, ускользающее от внимания специалистов: особенность современного этапа эволюции дидактики заключается в том, что создание адекватных инструментов дидактики предполагает учет глубинных, скрытых закономерностей мышления. Учитывая длительность процесса формирования психических новообразований, становится неприемлемым традиционное оценивание средств инструментальной дидактики: сиюминутное, внешнее, поверхностное, беглое.

В завершение отметим, что инструментальная дидактика – совершенно конкретная область педагогической науки, она не может обсуждаться на уровне абстрактных рассуждений типа «это панацея или это не панацея?» и т. п. Ее функции и средства совершенно конкретны – с помощью логико-смысловых моделей (основной инструмент новой дидактики) понижается степень дидактического риска на этапе выполнения анализа и синтеза знаний, замещаются неприродосообразные (т. е. недостаточно обоснованные научно) средства дидактики иллюстративного типа, дополняются незавершенные формы методик обучения, превращаясь в технологии обучения.

\* \* \*

Завершая публикацию выступлений на «круглом столе», а с ней и дискуссию по данной проблеме, редакция журнала «Образование и наука» благодарит всех тех, кто счел необходимым принять участие в обсуждении. Надеемся, что тексты публикаций вызвали интерес у читателей.

*Материалы «круглого стола» подготовил В. А. Бенин*

*Литература*

1. Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО, 2002, № 3.
2. Гончаров С. З. Нужна ли «злая педагогика»? // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО, 2002, № 4.
3. Александрова Т. А. О морализаторских соблазнах педагогики // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО, 2002, № 6.
4. Семенов В. Д. Педагогические добро и зло // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО, 2002, № 5.
5. Штейнберг В. Э. О понятии «зона дидактического риска» // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО, 2002, № 6.
6. Видт И. Е. Культурологический взгляд на проблему категоризации педагогического добра и зла // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО, 2002, № 6.
7. Рындак В. Г. К вопросу о педагогическом зле: истоки и последствия. // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО, 2002, № 6.
8. Дудина М. Н. Категория зла в образовательном процессе: опыт этико-педагогического анализа // Образовательная стратегия в начале XXI в. и проектирование региональных систем образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003.