

## ДИСКУССИИ

УДК 37.01:17  
ББК ч30

### О МОРАЛИЗАТОРСКИХ СОБЛАЗНАХ ПЕДАГОГИКИ

Т. Л. Александрова

Журнал «Образование и наука» поступил, на мой взгляд, очень мудро, развернув дискуссию по проблеме «педагогического зла». Независимо от согласия или несогласия с идеями вдохновителя этой проблемы В. А. Бенина, сама постановка вопроса задевает за живое и побуждает высказаться как специалистов в области педагогической теории, так и педагогов-практиков (автор этих строк относит себя преимущественно к последней из указанных категорий).

Исходный тезис В. А. Бенина состоит в том, что педагогическое зло существует, а репрезентирует его в современной российской действительности прежде всего система негосударственного высшего образования, в адрес которой и направляются самые гневные инвективы (она обманывает студентов, представляет собой профанацию «настоящего» высшего профессионального образования, гонится за прибылью и – самое страшное – не обеспечивает высокого качества знаний). При этом в своих суждениях автор указанной статьи опирается на определение «педагогического зла» через его соотнесение с «отрицательными нравственными значениями общественной и личной жизни человека», а также с «негативными состояниями личности» и вызывающими их силами [1, с. 171].

Чтобы понять, насколько основательна позиция уважаемого автора, зададимся для начала простым вопросом: какой смысл заключается во введении самого понятия (или, если угодно, термина) «педагогическое зло», имеет ли он право на существование?

#### У каждой профессии – свое зло?

Сама постановка вопроса о каком-то особом «педагогическом зле», существующем, очевидно, наряду с проявлениями зла в педагогической деятельности, во взаимоотношениях педагога и учащегося, влечет за собой весьма парадоксальные эпистемологические последствия. В таком случае мы имеем право говорить и об «экономическом зле» (безработица, кризисы, имущественное неравенство, гиперинфляция, дефицит бюджета), и о «политическом зле» (обман

избирателей, политический лоббизм, «черный пиар», сговор элит за спиной народа и т. п.), об «экологическом зле» (экологические катастрофы), о «научном зле» (плагиат, использование достижений науки в антигуманных целях, оплаченные защиты диссертаций и др.), и о «медицинском зле» (врачебные ошибки, халатность или грубость медперсонала, незаконное взимание денег с пациентов). И так далее и тому подобное. Тем самым мы обеспечим безудержный приток в науку оценочных понятий, не имеющих к тому же единого критерия (потому что у каждого специального «зла» будут и свои особые критерии, несводимые к другим). Вправе ли, и еще проблематичнее – в состоянии ли наука вообще, давать моральные оценки изучаемому объекту?

Я полагаю, что на этот вопрос следует ответить отрицательно. И дело здесь не только в стремлении к объективности и общезначимости утверждений науки, не только в притязаниях на внеличный, универсальный смысл добываемого ею знания. Гораздо более существенным представляется то обстоятельство, что у научного познания нет ни инструментов для обоснования подобных моральных оценок, ни функции вынесения моральных суждений о чем бы то ни было. Это просто не входит в ее задачи, не составляет ее особой миссии. Если в веке девятнадцатом кто-то еще и питал иллюзии относительно автоматической связи между разумом (знанием, просвещением, наукой) и добром, то в двадцатом веке они рухнули окончательно. После Хиросимы и Нагасаки уже невозможно ставить под вопрос моральную амбивалентность самого научного познания. Все это банальные вещи, которые после Гегеля и Адорно, после открытий русских религиозных философов уже вошли в общественное сознание, и сегодня их трудно было бы оспаривать, не рискуя быть уличенным в приверженности примитивному «просветительству».

Если же обратиться к методологии научного познания, то известно правило «бритвы Оккама», гласящее, что сущности (термины, понятия, категории) не следует умножать без необходимости. Вот эта самая бритва и должна хорошо поработать над фантомным понятием «педагогического зла», как чего-то особого, отличного от веками наработанных философских категорий «добро» и «зло». Никакого приращения знания, никаких новых смыслов процедура умножения «зла» путем выведения его особых, профессионально специализированных видов не дает и дать не может. К тому же она неоправданно релятивизирует общепедагогическую категорию зла, лишает ее функции ценностного абсолюта, потому что зло с точки зрения педагога может быть благом с точки зрения, скажем, экономиста, и наоборот. Тем самым выхолащивается универсальное со-

держание этой категории, подрывается ее познавательный статус как ключевой категории философского познания.

Более того, в подобного рода морализаторских претензиях науки (будь то педагогической или какой-то иной) просто нет необходимости, ибо социальные и гуманитарные науки давно создали целый арсенал познавательных средств для обозначения упомянутых выше «негативных состояний» и «отрицательных нравственных значений» социальной и личной жизни. В их числе такие общеупотребительные концепты, как кризис, регресс, деградация, упадок, разложение, дисфункция, деструкция, деформация, социальная патология, дефицит, аномалия, дезориентация, дезорганизация, отчуждение, депривация, фрустрация, дезадаптация, десоциализация и т. п., которые весьма продуктивно работают в целом ряде наук. Описанная В. А. Бениным практика функционирования негосударственных вузов в современной России – один из случаев (впрочем, не совсем типичных) дисфункции социальных институтов, причем его характеристика как чуть ли не воплощения зла, его весьма экзальтированная демонизация не имеет, на мой взгляд, достаточных оснований.

Разберем подробнее ситуацию с негосударственным высшим образованием, которая оказалась в центре рассуждений В. А. Бенина о педагогическом добре и зле.

Во-первых, любой экономист и социолог вынужден будет констатировать сугубо функциональное, позитивное значение негосударственного ВПО, даже с учетом его нынешнего (кто же спорит?) несовершенного состояния:

- это один из источников инвестирования сферы высшего образования;
  - это возможность легального приработка для преподавателей государственных вузов (причем по специальности);
  - наконец, что самое существенное, это весьма убедительная альтернатива массовой молодежной безработице, причем осуществляемая исключительно за счет средств самого населения (что является несомненным благом для небогатого российского госбюджета);
  - это один из каналов восходящей социальной мобильности (ведь «корочки», даже полученные в негосударственном вузе, для работодателя все же предпочтительнее отсутствия таковых при решении вопроса о трудоустройстве).
- Перечень можно продолжить.

Вообще само стремление учиться (пусть с риском получить недостаточно качественное знание) – вероятно, не самый плохой симптом общественных настроений и мотивации поведения молодежи. Да и вряд ли кто-то сегодня питает

иллюзии относительно качества образования в большинстве негосударственных вузов, – но ведь это не останавливает абитуриентов, которые в конце концов имеют право за свои деньги сделать выбор в пользу любого вуза, обучение в котором окажется им по карману. Стало быть, негосударственное ВПО несет также и благо.

Во-вторых, более существенный интерес представляет предлагаемый В. А. Бениным критерий отнесения негосударственных вузов к явлениям абсолютного педагогического зла: это низкое качество предоставляемых ими знаний, обман ожиданий студентов относительно этого качества. То есть, в качестве критерия выступает не что-то нравственно самоценное, имеющее цель в самом себе (достоинство личности, ее свобода, развитие ее талантов, раскрытие способностей и т. п.), а фактически требования государственного образовательного стандарта, выступающие здесь в несвойственной им функции морального судьи. Явление сугубо релятивное и инструментальное (качество знаний как одно из средств достижения целей личности и общества, удовлетворения их разнообразных потребностей) задает, таким образом, критерии оценки тех или иных явлений с точки зрения абсолютных (предельно абстрактных и универсальных) ценностей (добро и зло, прекрасное и безобразное, истина и ложь и т. п.). Средство довлеет над целью, низшие по статусу ценности – над высшими. На память поневоле приходит советское учительство, для которого уровень знаний действительно выступал самоценным критерием отношения к ученикам (кто не сталкивался с чем-то похожим на «Я из тебя всю душу выну, но ты у меня будешь знать математику на тройку!»). Является ли высокое качество знаний неоспоримой моральной ценностью? В этом позволительно усомниться: а чем ущербнее с моральной точки зрения культ веры, например? Или культ красоты? Культ здоровья? Культ науки, знаний, образования – ценность сугубо относительная и новая для человечества (всего-то последних два столетия), и это в первую очередь прагматическая необходимость, а не моральная добродетель. Как видно, игнорирование иерархичности, свойственной любым научным понятиям, а понятиям этики (как науки философской) – в первую очередь, чревато вообще серьезными познавательными издержками.

Вольное обращение с философскими категориями (когда не учитывается высокая степень их рефлексивности, смысловой нагруженности, их специфическая «зеркальность» – феномен отражения так называемых парных категорий друг в друге), попытка трактовать их в отрыве от философского контекста, в качестве очевидных для всех суждений здравого смысла – занятие далеко не без-

обидное. Можно ли вообще от имени науки давать моральные оценки какого бы то ни было явления, не определившись с критериями оценок?

И здесь встает следующий принципиальный вопрос: в чьей компетенции право не только выносить, но и обосновывать (то есть доказывать с претензией на общезначимость и объективность) моральные суждения о тех или иных явлениях социальной жизни? Насколько серьезны, в частности, подобные претензии со стороны научного познания, включая и педагогическую теорию?

### **О способности педагогической науки к обоснованию моральных суждений**

Вопрос о соотношении истины и добра, о правомерности введения моральных категорий в самую ткань научного познания не является новым в умственной истории человечества. Вокруг него сломано множество копий, и прежде всего самими учеными. Речь идет о том, способна ли наука принципиально обосновать превосходство добра над злом и выработать общезначимые основания моральных суждений. Очевидно, что здесь, огрубленно, возможны два противоположных варианта решения проблемы: «да», наука способна обосновывать истинность моральных суждений; или – «нет», она не способна на это.

К сожалению, в статье В. А. Бенина мы не находим прямого ответа на этот вопрос, но однозначность его суждений относительно добра и зла в педагогике позволяет, на мой взгляд, отнести его к сторонникам первой из указанных точек зрения. Его позицию с уверенностью можно квалифицировать как сциентистскую (будь В. А. Бенин сторонником просветительских взглядов, он бы скорее радовался тому, что студенты негосударственных вузов получают хоть какие-то знания, хоть какие-то крохи просвещения – неважно, что невысокого качества). Суть сциентизма составляет убежденность в более высоком статусе науки и научного познания в сравнении с любыми другими формами сознания, будь то религия, философия, искусство, моральное сознание и тем более вненаучные и внерациональные формы знания. В качестве высшей формы знания наука, с точки зрения сциентизма, призвана задавать критерии и обосновывать все остальные духовные практики, не лишая их при этом специфического содержания. В силу этого научному познанию доступно все (мир познаваем, но не познан до конца), для него не существует в принципе внеположных его содержанию, ее инструментам объектов. Причем саму эту убежденность, замечу, практически невозможно обосновать, оставаясь на почве чисто научного дискурса (то есть обоснованности, доказательности, опоры на факты, верифицируемости суждений, логичности аргументации и т. п.). Скорее мы имеем дело

с рефлексией общеизвестного факта бурного прогресса научного знания на протяжении последних двух столетий мировой истории и обусловленных этим прогрессом глобальных социальных сдвигов.

Добро и зло, жизнь и смерть, любовь и ненависть, истина и ложь, красота и уродство – суть предельные категории человеческого сознания, некие ценностные абсолюты, или терминальные (конечные, высшие) основы человеческого существования. Как таковые, они составляют предмет метафизического знания, которым традиционно оперируют философия, религия, высшие виды искусства, – хрупкие мосты между знанием научным, позитивным и трансцендентным, по сути внерациональным (преимущественно интуитивным). Две главные загадки, по Канту, недоступные научному познанию – звездное небо над нами и нравственный закон внутри нас (то есть вселенная и моральное сознание). Поведение человека диктуется трансцендентными нормами – свободной волей, бессмертной душой, Богом. Сама наука подлежит моральной оценке, будучи не в состоянии обосновать ее. Это трезвая констатация пределов научного знания, его естественных границ.

Напомним, что кантианская традиция разведения знания и веры, науки и морали получила дополнительную аргументацию в творчестве классика немецкой социологии Макса Вебера. Констатируя полное несовпадение сферы ценностей и эмпирической сферы, он утверждал, что природа ценностей, строго говоря, недоступна научному познанию: наука неспособна доказать значимость одних ценностей по сравнению с другими [2, с. 351, 573, 582]. То есть мораль живет по своим законам, не нуждаясь ни в санкции науки, ни в доказательстве моральных максим. Все многочисленные попытки научного обоснования моральных норм (Спиноза, Мандевиль, Бентам, Чернышевский и др.) потерпели крах. Разумеется, наука при этом изучает бытие морали в обществе, ее регулятивную, цивилизационную и др. функции.

Педагогическая наука, как и любая другая, подчиняется этой закономерности, то есть вынесение моральных вердиктов и их теоретическое обоснование выходит за пределы ее компетенции. Стало быть, если ученый-педагог высказывает моральные суждения по общественно значимым проблемам и дает моральные оценки, он делает это не как представитель педагогической науки, а как гражданин, член корпоративного сообщества, конкретного коллектива и т. п. Откуда же тогда уверенность педагогов-теоретиков в безусловном праве на вынесение моральных оценок весьма неоднозначным социальным явлениям?

Представляется, что корни подобных морализаторских претензий следует усматривать в особенностях самой педагогической профессии, в частности, в специфике ее нормативных регуляторов. В любой профессии существует нормативный комплекс, без этого ее функционирование немыслимо, однако в педагогической деятельности он играет совершенно особую, центральную роль. Эта профессия нормоцентрична по существу, потому что основное функциональное назначение процессов обучения и воспитания и состоит в поддержании нормы и образца, в контроле за их выполнением. Но если во всех других видах профессиональной деятельности речь идет по большей части о соблюдении частичных, специальных, а то и вовсе факультативных норм, то педагог является по определению носителем как раз моральных образцов поведения; он призван учить тому, «что такое хорошо и что такое плохо» с точки зрения общепринятых в данном обществе норм морали и, стало быть, давать публичные моральные оценки поведению учащихся. Это накладывает неизгладимый отпечаток на образ жизни и облик педагога. В числе специфических для профессии педагога профессиональных деформаций личности Э. Ф. Зеер указывает склонность к нравоучениям и назиданиям, преобладание обвинительных и назидательных высказываний, навешивание ярлыков, беспелляционность суждений, а также весьма характерное «социальное лицемерие»: «необходимость оправдывать высокие нравственные ожидания учащихся и взрослых, пропагандировать моральные принципы и нормы поведения. Социальная желательность с годами превращается в привычку морализирования...» [3, с. 162–164]. В большей степени указанные профессиональные деформации присущи школьным педагогам, однако вряд ли от них свободны в той или иной мере все представители педагогической профессии.

В случае со статьей В. А. Бенина мы имеем дело, по моему мнению, с феноменом так называемого поведенческого трансфера – перенесением правил поведения, практик, принятых в одной сфере деятельности субъекта, на другую, качественно отличную от нее сферу деятельности (в данном случае – норм профессионального поведения педагога – на сферу науки). Но в таком случае более уместным оказался бы философский (научно-этический), а не научно-педагогический дискурс.

Мне, однако, хотелось бы обратить внимание и на то, что, вольно или невольно, разбираемый нами автор поставил действительно реальную проблему – проблему нравственного смысла педагогической деятельности, ее предсказуемых

и непредсказуемых нравственных результатов. Именно эта проблема пока недостаточно отрефлектирована в научной литературе.

### **Моральная амбивалентность профессиональной деятельности педагога**

В качестве вводных замечаний к анализу заявленной проблемы следует сослаться на большую нагруженность исследовательского поля профессиональных проблем педагогов стереотипами обыденного сознания, а также на давление такого фактора, как моральный престиж педагогической профессии. «Сеть разумное, доброе, вечное» – профессиональное призвание педагога, квинт-эссенция его труда. Поэтому моральная цензура склонна с ходу отметить любые намеки на нравственные противоречия педагогической практики. Выполняя социальный заказ на воспитание и обучение молодежи, представители педагогической профессии должны быть, как жена Цезаря, вне подозрений. Однако речь идет не о конкретных моральных характеристиках самих педагогов, а о заложенной в самом содержании педагогической деятельности нравственной двусмысленности. Попытаемся обосновать этот тезис.

Механизм превращения благих намерений в протоптанную тропинку к аду в деятельности массового социального субъекта давно зафиксирован и описан в социальной науке, получив отражение в понятии «латентной функции» (непредвиденных социальных, экономических, политических, моральных и т. п. последствий сознательных целесообразных действий). Среди факторов, обуславливающих действие этого механизма, можно указать статистический характер социальных закономерностей, действие исторической случайности, быстрые темпы общественного развития и обусловленные этим системные изменения на макроуровне, противодействие различных социальных процессов, социальная борьба в обществе. В силу указанных причин субъективные намерения исторических деятелей далеко не всегда совпадают с действительными результатами их действий. Российская история полна такого рода примерами: борцы за народное счастье – революционные террористы – своими действиями затормозили ход освободительных реформ конца XIX в., что обернулось для народа еще большими несчастьями; представители «ленинской гвардии» – в большинстве своем бескорыстные фанатики революционной идеи, желавшие своей стране и народу процветания, – способствовали ее погружению в трясину тоталитаризма, и т. п. В данном случае важно, что это объективно действующий механизм, детерминированный самим характером социальной деятельности, переплетением в социальном действии и стихийных, и целенаправленных действий; и органических (примордиальных, природосообразных), и искусственно

созданных структур (социальные технологии, социальные организации, социальные институты).

Таким же образом педагог искренне убежден, что он действует во благо учащегося, так как он – в силу своего статуса, социальной функции, опыта и т. п. – лучше знает цели своей социальной деятельности. Однако при этом он остается носителем социального опыта только своего поколения (среднего и старшего по отношению к молодежным возрастным когортам), ценность которого в быстро меняющихся социальных условиях может оказаться весьма проблематичной, и в таком случае результаты воспитания могут оказаться не во благо, а во зло. Здесь мы имеем дело с системным противоречием педагогической деятельности: он обучает и воспитывает своих подопечных для будущей, взрослой жизни, однако вряд ли осознает, какой будет социальная действительность через 10, 20 и тем более – 30 лет.

Более существенным с точки зрения нравственного смысла педагогической деятельности оказывается то обстоятельство, что педагог является олицетворением не только определенных (морально окрашенных) нормативных требований к поведению, но и самого принуждения к учебе как таковой (в первую очередь это касается общего образования, которое государство считает обязательным). Ему дано право контролировать, наказывать, поучать, причем относительно интеллектуальных, познавательных усилий личности, ее духовного мира. С этих позиций вполне возможна трактовка профессиональной деятельности педагога как системы легитимизированного насилия над духовным миром учащегося (ибо и содержание, и методы обучения и воспитания, и требования к поведению заданы нормативно, а желание или нежелание учиться вообще или изучать тот или иной конкретный учебный предмет в частности не принимается во внимание). Именно в качестве носителя функции принуждения социальная роль педагога вызывает негативные реакции учащихся.

Причем, если судить по мнениям родителей школьников, это явление массовое и общераспространенное. «Современная система образования – это система подавления личности и воспитания винтиков для государства или корпораций. Главное, чему учат в школах, – выполнять приказы бездумно, сидеть ровно, отвечать по команде, а без команды даже не думать, не сметь перчить учителю. Дети 10–12 лет как губка впитывают принципы уравниловки и отношения «начальник – подчиненный», – пишет Г. Жулина. «Половина педагогов, которых довелось встречать, – вторит ей А. Иванова, – живут и работают по принципу – «Есть два мнения: одно мое, другое ошибочное»...». Как жестко по-

дытоживает М. Рамендик: «Предложение поднять учителям зарплату выглядит странно. Будто при более достойной зарплате, до 1991 г. – школа не была врагом личности детей. Будто ее не ненавидели... Просто боялись больше» [4, с. 9]. Здесь, на мой взгляд, важно отметить, что подобная ситуация – не следствие каких-то особых качеств педагогов – напротив, она структурно положена, то есть неизбежна. Сама суть процесса воспитания, как процесса нормативного регулирования поведения изначально различающихся индивидов, предполагает применение принуждения; различие только в его степени и формах. Моральные сентенции в данном случае бессмысленны, можно лишь констатировать, что средство (метод принуждения, давления на личность) вступает в определенное противоречие с провозглашаемыми гуманистическими целями педагогики, ее нравственной миссией.

Нельзя не принять во внимание и качественно новые характеристики профессиональной деятельности педагогов, обусловленные реалиями современного индустриального общества. Начиная с середины 20 столетия труд педагогов все более массовизируется, профессия учителя, а затем и преподавателя начального, среднего и высшего профессионального образования становится массовой, распространенной, обыденной. В этих условиях уже невозможно добиться совпадения призвания и профессионального труда в сколько-нибудь значимых масштабах – слишком уникален и немассовиден по своей природе талант педагога. В структуре мотивов выбора педагогической профессии ведущую роль приобретает уже не призвание, не личные склонности, а относительная доступность получения высшего образования в педвузах.

Массовизация педагогической профессии дополняется ее масштабной сциентификацией (онаучиванием). Воспитание и образование начинают трактоваться как процессы развертывания определенных технологий, внимание фокусируется на области адекватных средств воспитания, проблемы смысла педагогической деятельности отодвигаются на задний план: предполагается, что их задает государство посредством принятия разного рода программ, концепций, законов, других нормативных документов.

В итоге массовые масштабы получает отчуждение учащихся от школы, отвращение к учебе «из-под палки», неудовлетворенность учащихся и родителей системой жесткой зависимости от педагогов. Возникающие здесь нравственные коллизии нуждаются в тщательном изучении, что представляется весьма затруднительным, учитывая традиции корпоративной солидарности педагогического сообщества. Но проблема остается...

Литература

1. Бенин В. . I. Педагогическое зло: приглашение к разговору // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО, 2002, № 3.
2. Вебер М. Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 1997.
4. Обратная связь // Родительское собрание (Ежемесячное приложение к газете Московские новости), 2002, № 4.

УДК 37.01:17  
ББК 430В

## КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ КАТЕГОРИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДОБРА И ЗЛА

И. Е. Видт

«А был ли мальчик?», – вопрошает С. З. Гончаров по поводу проблемы педагогического зла, поднятой В. Л. Бениным в статье «Педагогическое зло: приглашение к разговору» (Образование и наука, 2002, № 3), обвиняя последнего в «надуманности» темы и отсутствия проблемы как «преграды» или «трудности». Полагаем, что в адвокатских услугах В. Л. Бенин не нуждается, так как в своей статье он рефлексивно анализирует педагогическое явление не «изнутри, а извне». Тогда как его критик, подобно инициаторам строительства коммунизма в «отдельно взятой стране» видит только то, что, с его точки зрения, входит в границы педагогики. Именно этот нюанс и побудил нас высказать свою точку зрения на проблему педагогического зла: в какой системе координат рассматривать эти явления? Относительно чего номинировать то или иное явление как зло или добро?

При решении проблемы «целое и частное», «первичное и вторичное» вспоминается неброский, но философско-глубокий советский мультфильм, обращенный взрослым. Героем его был лось, на ветвистых рогах которого поселилась лесная живность. Они создали органы управления лосем, активно обсуждали, в какую сторону нужно ему идти и с какой скоростью, и т. д. Если читатель помнит, то в разгар самостоятельности и амбициозности «жителей», наступает время смены рогов... Думаю, читателю понятен пафос и мультфильма,