

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,

и авторской позиции: давайте определимся в «системе координат», разберемся, что первично, а что вторично в обсуждаемых диффинициях и тогда станет ясно, так ли надумана проблема?

Сомнения отпадут, если мы рассмотрим телеологический (целевой) аспект образования, а он логически выводит нас на органическую взаимосвязь образования и культуры. Культура как система в логике синергетики содержит в себе потенциал эволюции и задает цели образованию в виде социально-педагогического идеала, соответствие которому делает человека способным выживать в конкретных социокультурных условиях. Образование, являясь подсистемой культуры, по закону изоморфонности (конгруэнтности) репрезентирует в себе все признаки актуальной культуры, и способствует достижению каждым субъектом тех характеристик (социально-педагогического идеала), которые делают его успешным в актуальной культуре. С другой стороны, формируя сознание субъекта культуры, способного осуществлять культурные программы будущего, образование выполняет культуругенезные функции. Итак, если образование служит достижению социально-педагогического идеала, адекватного актуальной культуре и формированию человека, способного обеспечить прогресс, культурную эволюцию, то, вероятно, это можно считать тем самым педагогическим добром. И, наоборот, в случае, когда образование иллогично, когда «молодежи навязывается абсурдное воспитание, полностью оторванное от жизни, и когда приобщение к подлинной культуре происходит помимо официальных образовательных учреждений», то можно рассматривать это как «трудность», как «преграду» для выполнения культурулогической миссии и, значит, как проблему педагогического зла.

Примером педагогического зла в культурулогическом аспекте является навязывание образовательной модели культуре, когда они *или еще, или уже* не соответствуют друг другу.

Так, образовательная модель по Коменскому – органичное порождение индустриальной культуры – была объективна и культуросообразна реалиям индустриальной культуры. Она выполнила свою культуругенезную функцию, «создав» человека, осуществившего научно-технический прогресс, победившего многие болезни и т. п. Но когда эту модель мы применили для образования хантов – представителей традиционной культуры, где социальное наследование осуществляется в логике традиционной, катехизической модели, то это способствовало вымиранию самобытной культуры как на духовном, так и на физическом уровне. Это – педагогическое зло.

В истории России есть «сюжет», когда некультуросообразное образование способствовало со своей стороны октябрьскому перевороту и последующим событиям XX в. Как известно, сила большевиков была в слабости промышленного класса, в отсутствии профессионального пролетариата и инженерных кадров. Если проанализировать характер российского образования второй половины XIX в., то мы увидим, что оно не отражало появляющихся реалий индустриализма: нарождающаяся промышленность испытывала профессиональный вакуум, так как классические гимназии и университеты готовили в основном государственных служащих. Таким образом, культурные реалии России конца XIX в. требовали инструктивной образовательной модели т. е. массового распространения научных знаний типа «техне», но этого не произошло, в результате образование не выполнило своей культурогенезной функции и не подготовило человека, способного осуществлять культурные программы будущего. Это – педагогическое зло.

Сегодня обществоведы констатируют наступление новой культурной эпохи – информационной, которая уже сформировала свой социально-педагогический идеал: выход из экологического, социального и духовного кризиса связан с новым типом человека, способного осуществлять рефлексивный, ответственный выбор, способный к самоорганизации, творческому и ответственному преобразованию действительности. Т. е. в ранг социальной ценности возводится свободная, саморазвивающаяся, творческая личность. Вот в этом смысле мы совершенно разделяем мнение В. А. Бенина о массовой школе в *современных* условиях как о зле, препятствующем развитию индивидуальности, личной ответственности и т. п. . . . Модель образования, адекватная индустриальной культуре, выполнила свою культурогенезную функцию, сейчас она должна уступить доминирующие позиции новой образовательной модели, адекватной признакам постиндустриализма.

Таким образом, мы можем выделить первый признак зла: когда педагогика не отвечает принципу культуросообразности, она творит зло, так как не способствует, а препятствует культурной эволюции или, как в случае с коренными народами севера, разрушает естественный ход культурной эволюции и, значит, уничтожает культуру.

В рамках культурологического анализа проблемы педагогического добра и зла возникает еще один аспект – гуманистический, так как человек является субъектом культуры, а значит эволюция культуры ценна не сама по себе, а в свя-

зи с эволюцией человеческой сущности, с высвобождением человеческой самости.

Культурная эволюция предоставляла различные роли человеку как своему субъекту. Архаичная культура не знала ценности человека. Архаика в пространстве и времени (в античной Греции, в Европе, в России, в племенах, ныне населяющих Африку, берега Карского моря и др.) выражалась в коллективно-родовом типе сознания человека, когда принадлежность к роду рассматривалось как высшее благо, именно род был социально-духовным демиургом, а отсюда отсутствие ценности личности, человеческие жертвы (от языческих жертвоприношений до «лес рубят – щепки летят») и т. п.

Индустриальная культура в статус демиурга возводит государство, объединяющего различные социальные страты, принадлежность к которым определяет ментальный портрет человека, и тоже не приветствует гуманизм. В дилемме «человек-государство» несомненный приоритет остается за последним. Обвинять Платона в злодействе, действительно, не надо, но не потому, что он «гигант мысли», как пишет С. З. Гончаров, а в силу культурно-исторического контекста. Платон – дитя своей культурной эпохи. Огульное обращение к мыслям древних, не учитывающее историко-культурный дискурс, грозит обернуться демагогией и эклектическим хаосом. Восприятие античных мудрецов в шаблонной логике: гигант мысли, классик и пр., нерелексивное использование их идей в качестве аргументов в решении современных проблем – это, полагаем мы, тоже педагогическое зло.

Постиндустриальная культура по своим характеристикам является той культурой, где гуманизм становится не абстрактным, а реальным (В. И. Загвязинский), так как именно ценность человека становится смыслополагающей основой этой культуры. Основным ресурсом становится творчество человека, а в связке «человек и еще что-то: род, этнос, цех, государство...» приоритет остается за человеком.

Если реальный гуманизм – это объективное явление очередного этапа культурной эволюции, то гуманизм как идея – существует давно в силу полихронности культурного пространства (Ю. Н. Лотман, А. Я. Гуревич и др.), т. е. в следствие сосуществования в конкретной культуре субъектов различного культурного возраста. Это значит, что и в архаичной, и в индустриальной культурах были люди пассионарного толка, которые, опережая свое время, поднимали вопросы гуманизма, приоритетности человека в отношении «чего-то еще: рода, цеха, государства...».

Так в античности, культуре, где социальным демиургом был полис, государство, идея гуманизма высказывается Сократом. Борясь с софистами, которые, хоть и считали целью воспитания развитие личности, но рассматривали ее во *внешних* проявлениях, т. е. приветствовали развитие социально-стратого типа сознания, Сократ обращал внимание на ее внутренний мир, актуализировал идеал самопознания и самосовершенствования личности.

Эпоха Возрождения вновь обратилась к идее *личной ответственности человека перед обществом*. Среди ценностей культуры появились такие как уважение к частной собственности, свободе выбора, участие всех членов общества в социальной жизни и т. д. Принцип гуманизма актуализируется с точки зрения возможности человека выстраивать свою жизнь, советуясь один на один с Богом (принцип протестантизма) в логике не только той социальной группы, к которой принадлежишь, но и в индивидуальном контексте.

Паллиативный этап культурогенеза (индустриализм) в качестве демиурга породил государство, и в связке «человек – государство» тоже без сомнения приоритет отдавался последнему. Идею государева интереса в Россию привнес Петр и до сегодняшнего дня государство для россиянина – та конечная инстанция, во имя которой «все можно». Наш пиитет перед государственным чиновником и его амбиции перед тем, кто пришел к нему «на прием» – вот те из многочисленных фактов, подтверждающих наш паллиативный культурный возраст. Любопытства ради мы проводили опрос студентов, получающих второе высшее образование «Кто такой чиновник?». Только полтора процентов опрошиваемых верно по сути дали определение, что это наемный работник граждан, которые ему платят за то, чтобы он выполнял некие услуги, необходимые гражданину. Читателю нетрудно представить реакцию аудитории, состоящую из чиновников, когда мы предложили им такую версию их статуса. Ощущение налогоплательщика и заказчика определенных услуг у россиянина не сформировано. Отсюда даже образовательный заказ рассматривается как государственный. Образовательную политику определяет государство в лице министерства: оно решает чему учить, в какой последовательности и сколько. Как пишут авторы Новой газеты: «Общество без боя сдало вопрос содержания образования чиновникам», а патетическое название статьи «Родителям и ученикам просьба беспокоиться» – это призыв к общественному сознанию, к гражданскому обществу с просьбой предотвратить педагогическое зло в виде удерживания старых образовательных подходов, уместных в индустриальной культуре, которые тормозят рождению

нового человека с теми личностными характеристиками, которые сделают успешным человека на очередном витке культурогенеза.

Дискуссия государственников и гуманистов в России возникла еще в XIX в. А. Каптерев, Н. Бердяев, П. Кропоткин и др. отражали именно гуманистические подходы к решению социальных, экономических и политических проблем. Это не анархизм, как мы привыкли говорить, пользуясь «шаблонной логикой», а попытка возвести гуманизм в статус демиурга, что означает решение любых вопросов с точки зрения приоритета и ценности человека.

Противостояние «гуманист-государственнику», имевшее место в XIX в., конечно, опередило свое время. России еще предстояло (да, пожалуй, еще предстоит) построить сильное правовое государство, но попытка поднять знамя гуманизма со стороны российских мыслителей – это явление потенциального уровня культуры, что только в начале XXI в. начинает приобретать статус актуальной проблемы, да и то на фоне того, что для многих людей в силу мифологизированности и стереотипности мышления, рассуждения о ценности личности воспринимаются как абстракция, в чем честно сознается С. З. Гончаров: «либеральный тезис о свободной и развивающейся личности нам представляется абстрактным». Но далее, он пишет «Он (тезис о ценности личности) противоречит менталитету и ценностям, традициям и историческому опыту народов России». Как ни странно в этой части Гончаров прав, но правда его печальна. Действительно, сознание россиянина в массе своей архаично. Архаизация как «результат следования субъекта культуры программам, которые исторически сложились в пластах культуры, сформировавшейся в более простых условиях и не отвечающих сегодня возрастающей сложности мира, характеру и масштабам опасности», явление, свойственное современной России. Мы отсылаем читателей к квалифицированному доказательству этого тезиса к статье А. С. Ахизера «Архаизация в российском обществе как методологическая проблема». Но если бесстрастное констатирование этого факта уместно для культуролога, то для педагога оно должно стать основой для проектирования образовательных систем с тем, чтобы «вытянуть» себя, подобно Мюнхаузену, за чуб из болота архаики, и, коль скоро мы претендуем на статус цивилизованной страны и цивилизованного общества, выстраивать образование таким образом, чтобы формировать не архаичное сознание, основанное на мифах и нерелексивно используемых традициях, а автономное рефлективное сознание человека, способного к самостоятельному выбору и личностной ответственности.

Архаичное сознание современного россиянина ждет мифа в лице «сильного барина» и т. п. Печально, что при обсуждении Доктрины образования некоторые авторы сетовали на отсутствие мифа (О. Н. Смолин Российская национальная доктрина: размышления над концепцией // Педагогика. 1999, № 7, с. 7), и Эрнст Неизвестный иронично восклицал: «Хорошего вам мифа, господи!» Да, в период отсутствия мифа (о нашей духовности, о нашей миссии первопроходцев и пр.) мифологизированное архаичное сознание части россиян испытывает ломку, подобно наркотической. Но лечить наркотическую зависимость надо не новой дозой, а устранением зависимости как таковой. В переводе на педагогический язык устранение зависимости от мифа и манипулируемости связано с воспитанием свободной, саморазвивающейся личности. Ю. Н. Афанасьев в интервью газете АИФ утверждает, что «залог развития общества – спокойная сопротивляемость манипуляции, что возможно при условии наличия у граждан рефлексивного сознания».

В этом отношении педагогическим добром можно рассматривать направление в современной педагогической науке, связанное с попыткой осмыслить новые ценности современного образования (Н. Б. Крылова, Е. А. Александрова, О. М. Леонтьева и др.), общим лейтмотивом которого выступает идея гуманизма, возведение человека в социальную ценность. Надо сказать, что гуманизм подчас рассматривают как метод, средство: гуманно вложить в головы ученика все тот же определенный государством объем знаний. Отсюда – бережное отношение к ребенку на уроке, признание миссии в каждом и пр. На самом деле речь идет все о том же: сформировать человека-функцию в рамках школы-фабрики, но только не авторитарными методами, а гуманными. Все это в принципе верно, но это вторичный аспект гуманизма. Мы же рассматриваем гуманизм как цель, что предполагает выстраивание всей педагогической инфраструктуры с учетом приоритета человека, личности ученика.

В этой связи вспоминается один показательный случай из практики. Проводя семинар в Тюмени, сотрудница Лаборатории «Культурологии образования» при институте педагогических инноваций РАО О. Леонтьева задала участникам своей группы (а это были учителя и руководители ОУ) вопрос: что вам не нравится в школе? На удивление низкая оплата и высокая нагрузка были названы в числе последних 5–6 явлений, которые не нравятся. На первом месте была формулировка: «Окрик учителей в адрес учеников!». Ведущая задала следующий вопрос: а что дает право учителю кричать на ученика? После продолжительного

го, думаю, рефлексивного молчания, кто-то грустно-иронично ответил: «А куда они денутся с подводной лодки!»...

Современная модель образования, в которой ученик почти не имеет права выбора за исключением выбора школы и курсов по выбору, если они есть, это глобальное зло. Во-первых, это порождает проблему педагогической этики в связке «учитель-учению» (ах, как было бы хорошо, если бы «проблема решалась сама собой» с введением курса «профессиональная этика», как утверждает Гончаров), ведь если только учитель имеет право оценивать ребенка, то «куда тот денется», он все равно придет на мою физику, даже если на него накричали. А не придет, так его к директору или в дневник запись: «Ув. род., придите в школу!» (последняя фраза – цитата из «жизни»).

Во-вторых, сегодняшний ученик попадает в социо-экономическую реальность, где ему каждый день придется осуществлять свой собственный выбор: выбор места работы, образа жизни, способа самореализации, выбор политика в городскую или государственную думу и т. п. Из логики культуросообразности следует, что школа должна учить делать ответственный выбор. Но заорганизованная, с жесткой регламентацией всея и всего, она этому не учит. Получается, что это тоже зло.

Таким образом, культурологический взгляд на образование позволяет квалифицировать как зло или добро любое конкретное проявление педагогической реальности. Когда учитель добивается от ученика, чтобы он запомнил, что «Волга впадает в Каспийское море» путем многократного унижения его личности, оскорбления на уровне «ты глуп», то это педагогическое зло; Когда ученик пытается осваивать интегралы и функции, зарабатывая себе комплекс двоечника на всю оставшуюся жизнь, а интегралы забывает сразу после сдачи зачета, – это тоже педагогическое зло и т. п.

Культурологическая постановка вопроса позволяет не только номинировать зло и добро, но и намечает пути его преодоления. Их, как минимум, два. Первый: образование должно быть культуросообразным, т. е. отвечать признакам той культуры, в которой оно функционирует. Все попытки отстоять «традицию ради традиции, классика ради классика» – это попытка «влезть в старые одежды», и способ торможения культурной эволюции. И наоборот, миссионерское привнесение «более цивилизованного» варианта образования в традиционные-архаичные культуры – это зло, так как нарушает принцип естественности культурной эволюции.

Второй: образование должно стать гуманистичным, коль скоро Россия вступила вместе с западным миром в «цивилизацию личностей» (И. Г. Яковенко), т. е. в постиндустриальную культурную эпоху, актуализирующую принцип гуманизма как смыслополагающий, то преодоление педагогического зла представляет собой переоценку ценностей современного образования: личность для государства а не государство для личности. Все то, что угнетает личность, делает ее заложником неких высших ценностей («государственного интереса», «именем революции» и т. п.) – это зло, а то, что позволяет ей сформировать личную ответственность за личный свободный выбор – это добро.

Наконец, сама идея альтернативы, выбора, толерантности, связанная с предоставлением равнозначного статуса заказчика образованию различным субъектам (личности, государству, обществу) – это тоже условия, которые будут препятствовать педагогическому злу. И наоборот, возведение в абсолют даже самой благой идеи, будь-то идея об избранности и уникальности России или идея о всеобщем благополучии в коммунистическом будущем – это основа для разжигания межнациональной, межконфессиональной, межстратовой розни и в условиях поликультурного мира грозит обернуться не просто злом, а глобальной катастрофой. Тем более, что «все это мы уже проходили»... И многие из ныне живущих не только знают, но и помнят, чем обернулась для мира идея «Германия – превыше всего!»...

Безусловно, мы понимаем, что «систем координат», в рамках которых можно рассматривать категории добра и зла может быть много. Скажем, с позиции христианской морали вообще грешно говорить о гуманизме и о ценности человека, ибо он – раб Божий, и смысл его существования в этом мире – созерцательное ожидание царства божьего. Логика созерцательности, естественно, не приветствует никакой активности субъекта, тем более самостоятельно структурированной. Социальный успех – это гордыня и поэтому грех. Но если проанализировать протестантизм, то мы увидим, что его ценности и категории добра и зла иные: личная ответственность перед богом, труд как высшая ценность и успех как способ доказательства своего благочестия делает гуманистические аспекты весьма значимыми. Собственно, именно протестантская этика (М. Вебер) и создала благополучную культуру современной Европы. М. Лютер, введя термин «*Beruf*» – профессия, принципиально реформировал христианство в самой главной части: труд был возведен в ранг социальной ценности, профессионализм стал смыслом социальной реализации, тогда как в христианстве труд – это наказание. Помните, чем и за что бог наказал Адама? (А ты в поте будешь добы-

вать хлеб насущный!). Полагаем, что здесь модно поставить многоточие, поскольку «это уже совсем другая история», и новое «приглашение к разговору».

УДК 37.01:17
ББК 430В

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЗЛЕ: ИСТОКИ И ПОСЛЕДСТВИЯ

В. Г. Рындак

Приглашение к разговору на тему педагогического зла вызывает с одной стороны, неподдельный интерес, а с другой стороны – вполне естественную настороженность, но факт на лицо. Известный на Урале философ, педагог, ученый В. А. Бенин предпринял попытку привлечь наше внимание к проблеме вечной. А смещение акцента на педагогическое зло делает эту проблему чрезвычайно актуальной, так как каждый новый век выбирает своих: школу, ученика и учителя. А начало третьего тысячелетия в российском образовании – это его модернизация. Как мы обеспечим образование человека от рождения до 7 лет? Ведь именно в этот период формируется его интеллект. Сделаем ли мы учение кратким, приятным и основательным (как того требовал еще Я. А. Коменский). Воспитаем ли мы активную личность школьника, творчески подходящего к любой проблеме и творчески ее решающую. Научим ли мы наших учеников критически мыслить? Оригинальные решения могут возникнуть тогда, когда у человека развито воображение, творческое мышление. «Когда в обществе есть достаточный нравственный потенциал, когда интеллигенты равнодушны, когда творческих людей большинство, становится невозможным массовое отупление» [6, с. 125].

Почему же сегодня в школе все еще имеет место и «серый» педагог, и «серый» ученик? Что есть «педагогическое зло», каковы его истоки, каковы последствия педагогического зла? Вступая в диалог с коллегой хотелось бы поразмышлять в контексте этих вопросов.

Зло является одной из основных категорий этики, общим понятием морального сознания для выражения представлений о чем-то безнравственном, для характеристики отрицательных моральных качеств. Оно употребляется, во-первых – для выражения таких эмоциональных состояний, как досада и злость («зло берет», «сделать что-нибудь со зла»); во-вторых – является сино-