

## УСТАЛОСТЬ ИДЕЙ

Бывает, что в процессе научной деятельности вдруг возникают некие сомнения, даже разочарования, иногда — скепсис. Эти состояния трудно выразить рядом последовательных рассуждений, но потом возникают образ, символ, метафора. Именно образ и метафора часто помогают целостно определить главную направленность размышлений — их смысл. Так было и на этот раз.

Метафора об «усталости» педагогических идей появилась в связи с несколькими обстоятельствами. Длительный опыт работы в образовании (школьном и высшем) — это первое. Второе обстоятельство — это изучение языка педагогических публикаций, что интересует меня как филолога по базовому образованию. Третье — это разработка очередной концепции развития образовательного учреждения. Педагогическое проектирование обычно сопровождается напряженной рефлексией и оценкой педагогических идей, которые уже были основой ранее проделанной работы, и поиска тех идей, которые призваны обновить стратегию и содержание развития школы, обогатить опыт работы коллектива в перспективе.

Эта рефлексия и привела к довольно критическим выводам о развитии педагогических идей во времени. Мысли воплотились в метафору об «усталости» идей, в размышлениях о её причинах. Метафора мне показалась удачной, вполне выражающей рациональные мысли о возможностях выбора для перспективной работы школы среди многих уже существующих и новых идей. А потом наступило некото-

рое сомнение — по поводу метафоры. Стала проверять её на предмет возможности словоупотребления. Оказалось, эту метафору сегодня употребляют искусствоведы, критически анализируя состояние современного театра и описывая это состояние как «усталость и истощенность идей». Антонимом в данном случае становится понятие «свежие идеи». Метафора встречается и на сайте [www.stihi.ru](http://www.stihi.ru) — у поэтов... Нашла метафору об усталости цивилизации. Затем вспомнила образ «усталой парадигмы», относящийся ещё к 1990 гг. Образ вписывался в смысловой ряд: *идеи рождаются, живут, развиваются, умирают (угасают)*; пишут о *смелых, корректных, долговечных идеях*, о *сомнительности* некоторых идей, т. е. идеи предстают как феномен, обладающий антропологическими свойствами. Поэтому метафору считаю оправданной. Она возникла естественно и показалась вполне адекватной ходу и содержанию рефлексии.

Не стоит говорить обо всех значениях слова «усталый», подразумевающих «испытывающий слабость», «бессильный», «затасканный», «поношенный». И не о той усталости идей буду говорить, что связана с их естественной истощенностью, полной утратой значения и смысла.

Под «усталостью» ряда педагогических идей я подразумеваю не их научное и моральное «старение», сколько немотивированное уменьшение их функционального значения для науки и практики, ослабление внимания к дальнейшему развитию их эвристического потенциала, что во

многим зависит от людей, которые эти идеи транслируют, интерпретируют, воплощают в практику.

Эти процессы нарастают постепенно. Они проявляются в неоправданном падении интереса к некоторым идеям в педагогическом сообществе, в оценке их способности развиваться, в их постепенном обособлении от идей и проектов, получивших статус инновационных, в преобладании при их интерпретации скорее формального, риторического смысла, нежели эвристического. Наконец, это может быть связано и с модой на некоторые идеи. А мода, как известно, приходит и уходит... И завершается этот процесс иногда постепенным переходом продуктивных и способных к развитию идей в историю науки.

Можно относиться к этому процессу спокойно: как исторически обусловленной динамике научного знания, теорий и отдельных идей, как закономерному развитию науки. Но этот подход, как мне кажется, вполне приемлем скорее в системе естественнонаучного знания, где сохраняются более строгие идеалы рациональности и критерии сопоставимости различных теорий.

В сфере гуманитарного знания, к чему относится педагогическая наука, нельзя игнорировать специфику этого знания. Здесь научные революции редки, а многие идеи опираются на длительные исторические традиции. Поэтому неоправданный подчас отказ от прежних идей и концепций иногда предстаёт как далеко не всегда мотивированный.

Конечно, всё это можно рассматривать как нарочитое преувеличение развиваемой мысли. Но оно (преувеличение) позволяет острее, «первым глазом» (М. Пришвин) увидеть процесс возникновения новых идей, а затем нарастание их постепенной «усталости». Сначала это энтузиазм (а иногда даже эйфория), «бум», быстрое, без достаточной рефлексии и проверки освоение нового, часто приобретающее форму авторитарно-рекомендательного

внедрения. Этому сопутствует появление большого массива исследований и публикаций, тематически объединённых очередной новацией, а у ряда последователей становящихся (по аналогии с искусством) лишь своеобразными «ремейками». А через некоторое время — постепенное снижение интереса: уменьшение публикаций, упоминаний, рекомендаций к внедрению и т. д. и ... ожидание всплеска новых идей. В результате отнюдь не сиюминутных размышлений пришла к выводу о том, что при объективности инновационных процессов по отношению к некоторым идеям это далеко не справедливо. Устают некоторые идеи от небрежного отношения к ним, от не вполне профессионального внедрения их в практику, от поспешности. Да и сам термин «внедрение» часто приобретает смысл, далёкий от процесса постепенного укоренения нового.

Почему же происходят такие процессы? Тому есть ряд причин. Некоторые идеи с ходом времени, действительно, хорошо осваиваются практикой и становятся неотъемлемой частью практического опыта и теоретических воззрений, утрачивая свойственную при их появлении новизну смысла, остроту, актуальность практического и теоретического значения. Это объективный процесс ассимиляции научной возникающих концепций и систем, т. е. того, что свойственно нормальному развитию науки, трансформации научных идей в практику.

Однако явственна и другая тенденция. Вполне «работающие» и продуктивные идеи перестают быть значимыми, интересными, не «обрастают» новыми значениями и смыслами в новых исторических условиях. Их истинное и полное значение со всеми плюсами и минусами остаётся не вполне известным науке и практике. Их нельзя оценивать как «исчерпанные», вследствие отсутствия точных замеров эффективности, отсутствия лонгитюдных исследований, анализа на их «спрос», распространённости и эффективности в практике. Но на смену им приходят другие

позиции, идеи, воззрения, оцениваемые как новые, имеющие иное словесное оформление. О сущности такого процесса в историко-научном эссе вдохновенно писал А. Азимов (1964 г.): «Научные открытия, даже самые потрясающие, самые революционные, никогда не возникают на пустом месте. “Если я видел дальше, — сказал Ньютон, — то потому, что стоял на плечах гигантов”. Изучение прошлого не только не отрицает научного новаторства, но, напротив, позволяет по-настоящему его оценить. Согласитесь, что постепенно раскрывающийся бутон, каким мы видим его благодаря растянутой во времени съемке, — зрелище куда более волнующее, чем фотография уже распустившегося цветка.

Преувеличенный интерес к зоне роста грозит умертвить самое лучшее в науке — ее душу, потому что подлинный прогресс знания вовсе не ограничен этой зоной. Тому, кто не видит ничего, кроме ростовой зоны, наука начинает казаться откровением, которому не предшествовала никакая подготовительная работа»<sup>1</sup>.

Сошлюсь на примеры из области педагогики.

В своё время в контексте развивающего обучения была создана теория проблемного обучения. Она была представлена глубокими теоретическими обобщениями, богатым практическим опытом, исследованиями в области методики преподавания учебных предметов. На мой взгляд, она была очень заметным шагом в разработке теории педагогики и её составляющей — дидактики как средней, так и высшей школы. Это были 70-е гг. XX в. Однако постепенно стало появляться всё меньше публикаций, развивающих эту теоретическую систему. На смену проблемному обучению, как мне кажется, сегодня пришла практичная технология развития критического мышления, а также задачная технология, используемая в школе и в вузе. Технологии приобретают популярность, потому что их доступность определяется правилом «делай, как тебе

предписывают» (или «делай, как я»). Зачем педагогу разбираться в глубинах теории, проникать в суть научных идей, если предлагается алгоритм практического действия? Зачем осваивать исторически неоднозначный и многообразный опыт метода проектов, если разработаны технологии проектной, исследовательской деятельности? Как словесник, я знаю, что в 70–80-е гг. XX в. методистами в этой области были предложены и обоснованы интересные исследовательские и проектные задания как элемент учебного процесса. Сейчас целый ряд заданий подобного рода встречаешь в практико-ориентированной литературе для учителя, без всякого обоснования их дидактического значения, а как пример соответствующей технологии. Идеи учебных проектов и исследований, их практические примеры «прикрепляются» к новой ситуации, к современным учебным предметам — и этим обосновывается их новизна, вне корневой теоретической основы.

Небрежное отношение к истории и теории идей сообщает очередной новации более легковесный, чем следует, смысл, затемняет её место в историко-теоретическом контексте науки, отрывает новации от традиций. Прежняя существенная в теоретическом отношении идея, способная к развитию, теряет своё значение на фоне легко воспроизводимых описаний практических действий. Она выглядит «уставшей» (ведь о ней так много говорили, столько было риторики!), не модной, привычной, без блеска новизны и глянца. А фон — это новая лексика, новые публикации, новые призывы к «внедрению». При этом новая идея отрывается от базисных оснований науки и культуры, от системной научной теории.

Вместо глубокого «вспахивания» теории и развития её дальше, что является основой преодоления инертности, застоя в развитии продуктивных идей, установления преемственных научных связей между традиционным и новым иногда происходит их «измельчание», сосредоточение

внимания не на проникновении вглубь, а поверхностное освоение педагогической «территории». Идея распадается на ряд частных, которые не имеют фундаментального характера. А самая главная идея «устаёт». Она воспринимается как давно знакомая, не несущая в себе нового (вступает в силу значение «упадок сил», «чувство утомления»). О корневой идее упоминают и скорее «употребляют» для порядка, нежели используют как инструмент преобразования, совершенствования педагогической теории и практики.

Постепенно происходит явный и неявный перенос теорий и концепций, созданных ещё недавно, в разряд историко-ознакомительных сведений. И таких примеров не мало.

Сегодня, в век информатизации, мы озабоченно говорим о падении интереса к учению у наших школьников, об утрате ими личностного смысла в учении. Интерес к учению — постоянная идея в образовании, её констатировали на протяжении столетий. Разработке системы научных взглядов на мотивацию учения, на познавательные потребности и интересы посвящены годы работы многих видных отечественных учёных. В дидактике разработана целостная система формирования познавательных интересов учащихся. Это система, созданная Г. И. Щукиной на протяжении почти сорока лет. Это не скороспелая и модная формулировка некоторых идей и их диссертационное «закрепление», а зрелая, проверенная десятилетиями концепция, подтверждённая многими исследованиями, методологически и психологически обоснованная. В ней не декларируется, а сущностно воплощается системный подход к обучению: показана взаимосвязь деятельности учителя и учащихся, учебный процесс представлен как единство содержательной, процессуальной и коммуникативной сторон. В концепции доказано, что результаты (качество) обучения напрямую связаны с мотивацией и познавательными интересами учащихся. Однако вновь и вновь говорит-

ся о снижении интереса к учению школьников. Почему «устала» и «устала ли» на самом деле идея познавательного интереса? Может быть, настолько устала, что изжила свой научный смысл? Однако, анализируя систему взглядов Г. И. Щукиной и её последователей на мотивы учения и деятельности, приходишь к выводу, что учёными была создана гибкая и открытая система, которая сегодня может быть модифицирована с учетом прошедших перемен. Да, описанные ранее стимулы интереса соответствовали своему историческому времени. Да, и само понятие «стимул интереса» тоже не вполне удовлетворительно отражает сущность педагогического процесса... Но объединяющие их конструкты остались — это содержание образования, деятельность, коммуникация. Никто не доказал, что они утратили своё свойство — быть основными источниками интереса. Устарело программированное обучение, но ему на смену пришли компьютерные технологии. Источники интереса к содержательной стороне образования расширились за счёт новых средств информации, они стали доступнее благодаря интернет-ресурсам. Стимулирующее влияние коммуникации учителя и учащихся сегодня может быть рассмотрено в связи с теорией языковой личности, идеями о речевом поведении учителя, в связи с конфликтологией и теорией общения.

Было время, когда целые районы города работали над какой-нибудь научной проблемой. Может быть, в массовости такой работы тоже кроется причина того, что от такого интенсивного освоения идея «устаёт»? Ведь иногда учитель и преподаватель вуза невольно становятся в оппозицию к новому подходу. Энергичное его внедрение порождает мысли о неустойчивости образования, о его тяготении к немотивированной изменчивости. Эти мысли в педагогическом сознании становятся экзистенциальными проблемами. Тезис «учитель — вечный ученик» имеет свои пределы и ограничения.

Такая же участь постигает некоторые идеи, выросшие в опыте практиков. Уже в начале своей школьной карьеры я впервые столкнулась с новыми идеями в образовании — это был липецкий опыт. О нём много писали, говорили на конференциях, педсоветах, его предлагали внедрять. Поскольку в начале педагогического пути и малого собственного опыта у меня не было своих идей, отказываться было не от чего, я довольно легко приняла многое из липецкого опыта. Мне нравилась идея поурочного балла, связанные с этим поиски путей перестройки деятельности на уроке, несомненная активизация её, быстрота темпа работы, что соответствовало молодому энтузиазму и работоспособности. У меня многое стало получаться. Всё это поддерживало желание работать и рождало собственные педагогические идеи. Потом идея поурочного балла, связанная с поиском разнообразной деятельности, гибкой организацией процесса обучения, исчезла. Думаю, что сейчас о ней помнят лишь учителя с большим педагогическим стажем.

Пока я работала в школе, учителей приобщали к опыту ростовских учителей, потом казанских. И уже тогда появился некоторый скепсис. Как всё это соотносится между собой? А как «чужие опыты» соотносятся с собственным опытом? На каждом ли учебном предмете возможно осуществление тех идей, о которых с энтузиазмом рассказывают авторы и которые интерпретируют лекторы?

Придя на работу в вуз из школы, я поняла, что студент, которого учу, может столкнуться с той же проблемой, с какой столкнулась я. Как осваивать и внедрять чужой опыт и чужие идеи, всем ли они подходят; имеет ли новое в науке ограничения, необходимо ли их массовое распространение и внедрение? Как интегрировать уже известные и новые идеи?

Как преподаватель педагогики, в 80-е гг. я читала об опыте учителей-новаторов, собирала публикации, посвящённые им. Хорошо помню переполненный зал института, где собрались сотни людей, что-

бы послушать В. Ф. Шаталова. И впечатление, не совпадающее от чтения его книг...

Начав работу в вузе, я внимательно знакомилась с книгами, посвященными проблемному обучению, методике создания познавательных задач на содержании разных предметов. Мне хотелось докопаться до сути различных классификаций методов обучения, понять дискуссии, которые происходили в науке.

А в большой науке происходило немало интересного. Появились работы Ю. К. Бабанского об оптимизации учебного процесса. Со студентами мы разбирались в системах Л. В. Занкова и В. В. Давыдова — Д. Б. Эльконина, в теории поэтапного формирования умственных действий. Появлялись исследования, посвящённые уроку, активизации учебно-познавательной деятельности, межпредметным связям в обучении, дифференцированному подходу, организации групповой работы на уроке и пр. Все эти новые идеи вызывали научный интерес и потребность осуществить их на практике.

Однако где-то глубоко была мысль о несогласованности возникающих концепций, научных систем, хотя учёные цитировали друг друга. Каждый доказывал преимущество своего подхода, своих идей. Методисты, управленцы в сфере образования в рамках повышения квалификации получали сведения о новых идеях и в свою очередь несли эти идеи в массы, т. е. в школы.

Мне кажется, что одной из причин снижения эвристического значения уже найденных теоретических и практических решений, пренебрежение ими, является отсутствие *успешного* освоения той или иной идеи, постепенного её вписывания в уже сложившийся опыт и *приспособления* к практике (да извинят меня строгие читатели!). Вместо этого сложный процесс освоения нового часто переводится в риторический. Вместо диверсификационного подхода к воплощению идей предлагается однотипный взгляд на этот процесс.

Учителям и коллективам сегодня уже не предлагается работать над той или иной научной проблемой и внедрять её в практику. Но отсутствие новой («модной») проблемы в её явном виде на уроке (например, при аттестации учителя) расценивается как отставание, как архаика. «У Вас на уроке не было новых педагогических технологий»; «Разве бывает такое портфолио?» и т. д. Хотя на уроке была хорошо организованная, активная деятельность детей. Они показывали истинные — не показные знания... От такой авторитарности полезная, ценная идея «съёживается», трансформируется — устаёт, как устаёт человек от авторитарности, постоянных напоминаний о своём несовершенстве, от рутины и формализма. Пусть идея — это абстракция, но оперирует ею и осуществляет её человек. Оперирует он по-разному: формально, творчески, переводит по-своему в реальную деятельность или же ограничивается поверхностным использованием отдельных приёмов. Идея, формально привнесённая в педагогическую действительность, проникает не в сущность процесса, а становится скорее внешним оформлением деятельности.

Для практики это оборачивается утратой веры в научные идеи. Сегодня — одна. Через некоторое время — иная. Возникает чувство растерянности.

В своё время (1979 г.!) Г. И. Щукина писала об использовании достижений педагогической науки в практике обучения. На первое место она поставила «требование», сформулированное таким образом: «Системность и последовательность этой работы, постепенное её усложнение и углубление, совершенствование содержания, методов и форм, непрерывность и отсутствие показного её характера, спорадичности и компанейщины, спешки в связи с подготовкой докладов, конференций, имеющих место в практике работы многих школ»<sup>2</sup>. А в сноске она добавляла: «Уместно заметить, что тему учителю не следует навязывать»<sup>3</sup>.

«Усталость» идей для науки оборачивается также рядом последствий.

1. В науке становится трудно целостно проследить и увидеть фундаментальные основы развития, преемственные попытки решить сущностные проблемы. Наука предстаёт как цепь возникающих и исчезающих концепций и теоретических систем. Отсутствует анализ причин вытеснения существующих идей новыми идеями. Не доказывается преимущество инноваций, в сравнении с традиционными научными позициями.

2. Мы не стремимся по-настоящему объективно оценить «точки роста», «взрывные» этапы развития науки, которые *коренным образом* меняют прежние представления, хотя и говорим о парадигмальном сдвиге. Он скорее объясняется общей логикой движения гуманитарной мысли, общей гуманитаризацией науки.

3. От этих процессов страдает развитие общей методологии педагогики — не методологических основ воспитания или дидактики, а в целом — педагогики. Она всё меньше и меньше осознаётся как основание для развития науки. В качестве такого основания фигурируют антропология, общая методология, философия науки, отдельные философские направления.

4. Методология педагогики уходит от решения и обсуждения многих важных проблем. Например, фактически не обсуждается и не исследуется вопрос об амбивалентности многих педагогических явлений, в том числе и инноваций. Так, идея использования новых информационных технологий, как справедливо отмечает ряд учёных, отнюдь не нейтральна по своему социокультурному смыслу и педагогическому значению. По-моему, Б. И. Пружинин справедливо считает: «Будучи особой формой бытия, виртуальная реальность формирует новые потребности, гедонистические ориентации, фобии, роли и позы, игровые образы собственного Я»<sup>4</sup>. И об этом надо помнить, внедряя в практику образования информационно-коммуникационные технологии, рассматривая вла-

дение ими как одну из существенных компетенций.

Возможно, эти размышления страдают субъективизмом. Скорее всего. Однако продиктованы они стремлением понять движение науки, которой занимаешься, оценить процессы, происходящие в образовательной практике, с позиции личного восприятия и отношения к ним.

Автор не против новых идей, а за преемственную связь традиций и инноваций.

В философской работе Е. Н. Князевой (1996 г.) читаем: «Новое как проявление потенциально заложенного. Новое как воспоминание старого, как уже бывшее в иных формах. Новое как совпадение результата со скрытой установкой. Новое появляется в результате возвратов к старому, переоткрытия старого, оживления забытых или полузабытых традиций, направлений, идей. Новое преддетерминировано праидеями, архетипами знания, имеет многочисленные прообразы в исто-

рических пластах культуры»<sup>5</sup>. О близком понимании идеи пишут А. П. Огурцов и В. В. Платонов. Они считают прямолинейной схему и противопоставление «традиции» — «инновации»<sup>6</sup>.

С большим чувством удовлетворения прочитала выводы психологов — в сущности, об этом же: «Склонность к *стереотипии*, традиционализм — это стержень общественной стабильности, порядка в доме и государстве. Новые, оригинальные способы решения задач рождаются чаще всего как развитие прежних, традиционных способов, как преодоление их ограничений. Новаторство впитывает традицию, и в бесконечном диалоге культур является лишь репликой, ответом нового времени прежнему. Если в новом слове (науки, искусства, техники) вовсе не учитывается прежний опыт и культурная традиция, то диалог культур обрывается»<sup>7</sup>.

Всё это побудило автора обозначить своё понимание развития и усталости идей.

### Примечания

1. Азимов А. Зачем нужна история науки // Химия и жизнь. 1976. № 10. Режим доступа: [vivovoco.rsl.ru/VV/MISC/4/AZIMOV](http://vivovoco.rsl.ru/VV/MISC/4/AZIMOV). HTML

2. Шукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1979. С. 150.

3. Там же. С. 151.

4. Вопросы философии. 2004. № 5. С. 13.

5. Князева Е. Н. От открытия к инновации: синергетический взгляд на судьбы научных открытий. Режим доступа: <http://ru.philosophy.kiev.ua/iphras/library/evoluti.html#76>

6. Платонов А. П., Огурцов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. М., 2004.

7. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Установка на поиск как развивающий эффект учебной деятельности // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 32.