

няется централизованный контроль знаний, вводится система аттестации научных кадров, а на мониторинг деятельности вузов брошены немалые силы. Всякая система, находящаяся в условиях дефицита внешней цели, закономерно прилагает все усилия для обеспечения внутренней самоорганизации, и министерства и ведомства не составляют тут исключения. В данном случае речь идет об ужесточении централизованного контроля. Вузы снова поставлены в условия выживания – теперь уже под прессингом контролирующих мероприятий, не оставляющих сотрудникам ни сил, ни возможностей заниматься научной работой. Вузы, несомненно, выживут – по крайней мере, большинство. Но руководствоваться они будут при этом опять-таки собственными интересами, а не интересами страны и общества. Сохранит себя и министерство – поскольку оно также есть социальная группа, стремящаяся прежде всего к самосохранению. Результатом такого положения дел станет нарастание инверсивных отношений в обществе, продолжение нынешних разрушительных тенденций, вследствие которых огромное количество выпускников вузов не может, а порой и не хочет работать по специальности, а система образования в значительной своей части лишь имитирует полезную деятельность и трудится вхолостую.

Если данная тенденция в нынешнюю эпоху так же широко представлена в зарубежных странах, то для нашей системы это, право, весьма слабое утешение.

Литература

1. Берн Э. Лидер и группа. О структуре и динамике организаций и групп. М.: Эксмо, 2009. 512 с.
2. Хотинцев В.Ю., Сунцова Я.С. Согласованность социальных и культурных ценностей в регуляции межличностного взаимодействия // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 6. С. 17–29.
3. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени. URL: <http://www.smolsoc.ru/index.php/home/2009-12-28-13-47-51/43-2010-08-30-12-19-02/1196-2011-02-26-01-34-41>
4. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в современном обществе. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2006. С. 70.
5. Безродная Г.В., Севостьянов Д.А., Чельцов М.В. Педагогический контроль: инверсия целей и средств // Высшее образование в России. 2012. № 1. С. 31–37.
6. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когнитивный образ мира: пролегомены к философии образования. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2010. 224 с.
7. <http://www.ucheba.ru/vuz-article/17057.html>

Н.И. ЛОБАНОВА, ст. преподаватель
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева

Образование и понимание (о технологическом подходе в педагогике)

В статье обсуждается контекст перехода от традиционной образовательной парадигмы к технологической. Ставится вопрос о правомерности непосредственного переноса технологического подхода из производственной сферы в образовательную. Представлена авторская оценка возможностей технологического подхода с точки зрения гуманистической (диалогической) традиции.

Ключевые слова: образование, технологии, технологический подход в образовании, понимание, субъект, объект, разум, свобода

Технологический подход к образованию давно уже стал широко распространенной практикой, условием успешного процесса обучения. Однако проблема достижимости с помощью технологического подхода акта (состояния) понимания, без которого невозможен процесс обучения и воспитания, не только не решена, но и не поставлена в полной мере. Причина этого кроется в том, что часто остается незамеченным противоречие между технологическим подходом, рассчитанным на сферу субъект-объектных отношений, с одной стороны, и актом понимания, исключающим любую объектность и переносящим обоих участников диалога в сферу субъект-субъектных отношений, – с другой.

Технологический подход к образованию озадачил российскую (тогда еще советскую) педагогическую общественность в конце 1980-х гг. В числе первых работ, рассказывающих о западном опыте его использования и об истории его возникновения, была работа М.В. Кларина. В качестве одной из предпосылок технологического подхода он называет стремление педагогов найти средство, которое бы *«безотказно обеспечивало успех обычного учителя»* [1, с. 7]. Это стремление подтолкнуло их к поиску «таких дидактических подходов, которые могли бы превратить обучение в своего рода *производственно-технологический процесс с гарантированным результатом»* [1, с. 7]. Оказалось, что этому идеалу безусловно соответствует технологический подход, суть которого заключена «в идее *полной управляемости* работы школы, и прежде всего ее основного звена – учебного процесса, который *должен гарантировать достижение поставленных целей»* [1, с. 10, 13, 14].

Надо отметить, что технологический подход возник не на пустом месте. Как пишет М.В. Кларин, «на протяжении 20 столетия в педагогике делалось немало попыток “технологизировать” учебный процесс. До середины 50-х гг. эти попытки были в

основном сосредоточены на использовании различных технических средств обучения. Сторонники технизации учебного процесса видят пути повышения эффективности обучения в широком использовании этих средств. Соответствующие разработки направлены на создание своего рода технической среды или на применение технологий в обучении» [1, с. 7–8].

От попыток «технологизировать учебный процесс», вооружить его новейшим техническим инструментарием (используя самые смелые информационные, компьютерные разработки) ученые-педагоги перешли к мысли: а что если не побояться и не только использовать дополнительные технические средства обучения, но и попытаться саму суть процесса образования превратить в инструмент (своего рода машину), который работал бы так же безотказно, как и техника? Поэтому «еще в середине 50-х гг. возникает особый “технологический” подход к построению обучения в целом. Появляется технология педагогических методов, то есть технология самого построения учебного процесса, или *технология обучения*. Первым детищем этого направления и одновременно фундаментом, над которым надстраивались последующие этажи педагогической технологии, стало «программированное обучение» [1, с. 7–8].

Одной из первых монографий, познакомивших наше педагогическое сообщество с этой новинкой, стала книга Н.Д. Никандрова «Программированное обучение и идеи кибернетики», в которой вводится следующий тезис: «Необходимый признак программированного обучения есть *управление умственной деятельностью учащегося* в процессе приобретения знаний, умений и навыков» [2, с. 7].

«Технология образования», или, как еще ее называет М.А. Чошанов, «инженерия обучения» [3, с. 21], занимается «проектированием целей обучения и воспитания» [4, с. 151], которое осуществляет «учитель-инженер» [3, с. 23], на чьих уроках

происходит «передача знаний от коммуникатора (педагога) реципиентам (учащимся)» [4, с. 151]. Учитель, то есть коммуникатор, наряду с детьми, то есть реципиентами, и средствами обучения, становится одной из деталей производственно-технологического процесса, по старинке называемого «образованием», – и все ради того, чтобы максимально исключить (свести к нулю) возможность ошибки (брака).

Надо отметить, что, наряду с М.В. Клариним, выпустившим в 1989 г. свою монографию о зарубежном опыте в сфере технологий образования, в том же году появилась и книга другого видного ученого-педагога, В.П. Беспалько. Правда, в отличие от М.В. Кларина, в целом позитивно настроенного по отношению к технологическому подходу как таковому, но, тем не менее, пытающемуся рассмотреть его по возможности объективно, указав как на достоинства, так и на недостатки¹, – в отличие от него В.П. Беспалько уже во введении, чтобы ни у кого не оставалось никаких сомнений, заявляет: «Книга названа “Слагаемые педагогической технологии”, чтобы с самого начала подчеркнуть, что обновление школы возможно только через научно обоснованное совершенствование педагогической технологии, предполагающей строго научное проектирование и точное воспроизведение в классной комнате гарантирующих успех педагогических процессов, а не надежды на мифическое, неизвестно откуда возникающее педагогическое мастерство учителя» [5, с. 3].

Этот оптимизм разделяет и Г.К. Селевко, один из современных исследователей образовательных технологий; он дает следующее описание технологического подхода: «Технологический подход к обучению предусматривает *точное инструментальное управление учебным процессом и гаран-*

тированный успех поставленных целей» [6, с. 3]. При этом он поясняет, что «понятие “технология” пришло в сферу образования, педагогических процессов из производственной сферы» [6, с. 3], где в результате технологических революций появилось конвейерное производство, подготовившее общество массового потребления.

Однако можно ли, перенося технологический подход из одной сферы в другую, проводя параллель, сказать, что учитель (школа) производит в массовых количествах однотипных учеников или, точнее, воспроизводит стереотипы в однотипных головах учеников? Можно ли говорить о том, что учитель вообще что-то (кого-то) производит?

Размышляя над тем, насколько правомерен технологический подход применительно к культуре и образованию (насколько он позволяет решать проблемы понимания и – в конечном счете – проблемы образования), мы невольно становимся участниками дискуссии, которую в конце XIX – начале XX вв. вели между собой В. Дильтей, Г. Риккерт, В. Виндельбанд, Э. Дюркгейм, М. Вебер. Можно ли использовать методы естественных наук в науках гуманитарных? Мы столкнулись, по существу, с той же проблемой, с той только разницей, что методы естественных наук мы заменили производственно-технологическими (фабрично-заводскими).

Одна из причин, которая рождает сомнения в правомерности использования методов естественных наук в гуманитарных областях научного знания, – наличие онтологически разных предметов исследования. Так, М. Вебер считал, что, изучая человеческую деятельность, нельзя исходить из тех же методологических принципов, из которых исходит астроном, изучающий движение небесных тел. С этим соглашал-

¹ Причем в числе последних он называет главный – игнорирование личности: «Самый крупный недостаток педагогической технологии – игнорирование личности (речь идет именно о личности, а не о таких индивидуальных особенностях учащегося, как свойства восприятия, стиль познавательной деятельности и т.д.). Ведь именно личность ученика (не одни только учебные цели!) должна находиться в центре учебного процесса» [1, с. 13].

ся его постоянный оппонент Э. Дюркгейм. Поясняя, в чем именно заключается различие предметов исследования гуманитарных и естественных наук, он пишет: «Субъект, озаренный сознанием, ведет себя не так, как существо, чья активность сводится к системе рефлексов: он колеблется, ищет, обдумывает, и именно по этой особенности мы узнаем его» [7, с. 210]. То, что описывает Дюркгейм (колебания, обдумывание – продолжительная дистанция между актом мышления и реакцией), называется в философии «паузой». Как поясняет В.В. Бибихин, она означает «задержку в смысле такой остановки в работе, когда, например, пахарь поднимает глаза от плуга и сдерживает быков. Его внимание не рассеивается, не переключается с одного на другое, а расширяется, открывается для множества вещей, горизонта, неба. Пауза – смысл не прекращения труда, а перерыва, когда человек новыми глазами оглядывает поле, где только что был весь сосредоточен на деле» [8, с. 116–117].

Сократ хорошо использовал в своих беседах эту метафизическую особенность человека, называемую в просторечии задумчивостью, озадаченностью. Технологический подход имеет своей целью свести эту особенность к нулю, так, чтобы человеческий субъект стал полноценной деталью производственно-технологического процесса: контролируемой, управляемой, предсказуемой и т.п.

Речь идет даже не столько о том, что технологический подход (как принцип, установка) этически неоправдан, морально неправомерен, сколько о том, что фабрично-заводской идеал абсолютной управляемости и предсказуемости результата применительно к сфере культуры и образования, к живым людям недостижим, поскольку люди (в особенности если это дети), в отличие от деталей и механизмов, никогда не смогут стать абсолютным объектом: они изначально субъектны. Мысль Т. Адорно, высказанная им о социологии, вполне может послужить напоминанием и педагоги-

ке: «Социология (как и педагогика. – Н.А.) – это дисциплина, объект которой с необходимостью и сам по себе уже является субъектом» [9, с. 282]. «Субъектный характер объекта» [9, с. 282] проблематизирует изначальную установку технологического подхода, поскольку объекты, которыми учитель-технолог собрался управлять, обладают неотменимой (неотторжимой) свободой воли – не в силу гарантий государственной конституции, а по своей *человеческой* природе. Человек есть субъект, развитие которого, в силу наличия свободы и разума, не может быть запрограммировано и гарантировано. Последнее слово – как ответ (отзыв) – всегда остается не за учителем-манипулятором, как тому хотелось бы, а за говорящим (с точки зрения манипулятора) объектом, который в действительности является адекватным ему, таким же осознающим себя субъектом, и каким будет этот ответ, гарантировать нельзя.

Сократ, например, прекрасно сознавал, называя всех беседующих с ним «друзьями» (слово «ученики» он не любил, и не без оснований), что часть этих людей, которые сейчас восторженно его слушают, станет последователями, часть – обвинителями на суде, которые будут требовать для него смертного приговора, и лишь кое-кто (немногие) – другом. Технологический подход, будь он тогда изобретен как образовательная установка, хотел бы исправить эту несправедливость и гарантировать Сократу успех – абсолютное понимание. Но даже если бы это и оказалось возможным, – Сократ отказался бы. Потому что Сократ не учеников искал, не последователей, а – Друга, совсем как Маленький Принц, который в ответ на вопрос Лиса: «Ты ищешь кур?» – сказал: «Нет, я ищу друзей».

Процесс познания (обучения), по Сократу, не есть процесс передачи информации, знаний, умений, навыков или, как теперь принято говорить, компетентностей – это есть совершившийся акт понимания (встречи). На этом основан его метод диалога, спора. Разве споры ведут с врагами или с учени-

ками? – Лишь с друзьями, потому что только они смогут стать хорошими собеседниками на пути к истине. Потому каждого решившегося вступить с ним в диалог и осуществить совместный акт понимания Сократ называл не учеником, но другом.

Для современного человека понимание больше не является встречей, диалогом, оно есть акт соглашательства или признак того, что «мне все ясно». Знание свелось к информации, информация перешла в разряд «потребительских товаров» [9, с. 102], а понимание – в сферу услуг (обслуживания), где за деньги вас выслушает и «поймет» психолог, психоаналитик и т.п. В эпоху Сократа были «профессиональные мудрецы» – софисты, сейчас – «профессиональные пониматели». «Поэтому люди больше не имеют друзей» – делает вывод Экзюпери вместе с Лисом.

Надо сказать, что друзей Сократ искал не от одиночества, а потому, что понимание всегда есть встреча «Я» и «Другого» (= Друга). Диалог, который ведет Сократ с желающими вступить с ним в беседу, – это не диалог истца и ответчика, но – друзей.

При этом диалог здесь даже не метод (и тем более не технология обучения), но – сама суть понимания, то, что М. Хайдеггер обозначил как «состояние взаимной открытости» [10, с. 268], которое по своему существу всегда есть со-понимание; поэтому даже тогда, когда я высказываю о чем-то именно «свое» мнение – «речь всегда идет о со-восприятии» [11, с. 156]. Совершившийся акт понимания («совершившийся» здесь не в смысле «сделанный», а в смысле «свершение», в том самом смысле, когда Христос на кресте возопил: «Свершилось!») как цель образовательного процесса (его итог) позволяет нам иначе взглянуть на суть и исход педагогического процесса в целом. Сократ хотел научить человека понимать (= мыслить), так как сутью процесса обу-

чения (тем, ради чего все делается) должно быть не вооружить объект-субъект ЗУНами, СУДами, СУМами, СЭНами, СДПами, СТВпами, СФРами² и т.п., а способствовать «рождению нового мышления, оберегая его и помогая ему воплотиться в качестве мышления, способного к общению» [11, с. 143]. Когда это свершилось, образовательный процесс состоялся.

Необходимо вспомнить, что технологический подход был разработан в той сфере, где от объектов не требуется (не ждут, не нуждаются в этом) ни ответа (отклика), ни понимания. Максимум, что может ожидать в технологическом процессе субъект от объекта, – это реакции, ведь с вещами и предметами диалог не ведут. Образовательный процесс, напротив, организуется (выстраивается) *вокруг акта понимания и ради него*. Без осуществившегося акта понимания образовательный процесс не может быть назван образовательным и превращается в дрессировку, к которой действительно в полной мере применимо понятие «технология». Сравните два выражения: «технология дрессировки» и «технология понимания» – первое звучит корректно, второе – абсурдно, поскольку для того, чтобы совершился полноценный акт понимания, требуется субъект, обладающий разумом и свободой, в то время как для успешного осуществления технологического подхода такой субъект будет лишь помехой. Само понятие «технология» изначально замыслено так, что субъект там может быть только один, и этот субъект – Я – управляющий, гарантирующий (сам себе, в первую очередь), контролирующий и т.п.

Образование тем и отличается от дрессировки, что изначально имеет дело с мыслящим, свободным существом – человеком. Уточним еще раз: условием акта понимания (как и образовательного процесса в целом) является существо не только говорящее (ре-

² Г.К. Селевко поясняет эти аббревиатуры так: ЗУН – сфера знаний умений и навыков; СУД – способы умственных действий; СУМ – самоуправляющийся механизм личности; СЭН – сфера эстетических и нравственных качеств; СДП – сфера действительно практических качеств; СТВ – сфера творческих качеств; СФР – сфера физического развития [12, с. 20].

агирующее), но и обладающее сознанием (мышлением, разумом) и волей (свободой). «Разум» и «свобода» не случайно называются нами вместе — взаимосвязь этих двух фундаментальных характеристик человеческого существа настолько тесная и нерасторжимая, что это позволило Фоме Аквинскому сказать: «Разум — причина свободы».

При этом нужно иметь в виду, что понимание, о котором мы говорим, не означает конкретный акт восприятия содержания лекции, беседы и т.д., не означает даже способность (как, например, способность к музыке), а подразумевает некий настрой (настроенность; понимание как состояние, например одухотворенность, вдохновение), который задает тон, выстраивая определенным образом мою личность. О таком понимании (точнее, о его отсутствии) говорится в Библии: «Огрубели сердца людей: не видят очами и не слышат ушами, и не уразумеют сердцем». Об этой уникальной особенности человеческого существа, реализация которой переводит нас из повседневного существования в режим бытия, М.К. Мамардашвили говорил так: «Понимание не есть какая-то психология; понимание в данном случае не есть понимание мною какого-то внешнего предмета; не понимание теоремы, закона, смысла обращенной ко мне речи, а понимание или слышание голоса бытия. Книга, например, существует без нас, но ее в то же время нет, если нет хотя бы одного акта понимающего чтения этой книги, а с другой стороны, книга есть бытие, так как если ее читают, она воспроизводит не ментальные акты чтения, а нас самих в качестве определенных существ» [13].

Парадокс: книга не существует, если ее не читают (=не понимают), но и я, оказывается, не существую (не бытийствую, в бытии меня нет, я исключен, вынесен за скобки), если (в тот момент, когда) я не понимаю и не имею хотя бы ожидания понимания. Как говорил писатель Юлиан Тувим, «у человека, у которого нет чувства юмора, должно быть хотя бы чувство, что у него нет чувства юмора». С пониманием то

же самое. Потому что понимание не просто акт, который облегчает нам жизнь и является необходимым условием образовательного процесса: это акт, который является условием создания меня в виде человеческого существа. Без акта понимания я как человек не существую (не реализуюсь). Поэтому образовательный процесс, который одновременно является процессом социализации индивида, есть средство создания в природном биологическом существе — человека, чье мышление окажется «способным к общению». Как поясняет М.К. Мамардашвили, «вне акта мысли (околомыслие) люди существуют, а их нет, потому что они не понимают, следовательно, они не существуют в качестве людей, то есть мыслящих существ; они существуют как предметы, вещи» [13].

Гарантированно управлять процессом понимания другого субъекта невозможно, несмотря на все обещания и уверения технологического подхода, потому что в акте понимания присутствуют не один («Я»), а два субъекта («Я» и «Другой»), равно обладающие сознанием и свободной волей. То, что сегодня упущено из виду технологическим подходом, было хорошо известно еще Платону. Например, что означает миф Платона о припоминании, когда Сократ с помощью вопросов выуживает из неграмотного мальчика-раба знание теоремы Пифагора? Если исключить буквальную мифо-религиозную трактовку и обратиться к символической стороне этого мифа, то что он нам говорит (символизирует)? На этот вопрос ответил М.К. Мамардашвили: миф Платона о припоминании «раскрывает невозможность действительной, полной передачи мысли другим людям, то есть — невозможность мыслить за другого (Ср. с русской поговоркой: «Своего ума не ставишь». — *Н.Л.*). Знанию нельзя научить, оно есть само-деятельный акт, каждый раз возобновляемый и каждый — само-лично» [14]. От этой фразы сквозит свободой и — трагизмом: человек, обладающий таким пониманием, должен иметь опыт трагичес-

кого, должен (таковы условия существования в понимании) хотя бы раз побывать на месте героя древнегреческой трагедии. Вспоминается как раз один из таких моментов, пережитый М.К. Мамардашвили. В то время он преподавал философию студентам ВГИКа. Как-то он достал для студентов недавно переведенное «Письмо о гуманизме» М. Хайдеггера и решил устроить семинар, на котором они могли бы его обсудить (надо отметить, что это противоречило его обыкновенной практике выстраивать весь курс в форме лекций). Все завершилось неудачей, как он сам об этом рассказывал: «То ли потому что стеснялись, то ли по какой-то другой причине, но никто ничего не сказал, *хотя я заклинал их сказать хоть слово...*» [13]. В театре есть такое понятие, как «карман», куда уходит, проваливается звук, не достигая зрителя, поэтому актеру, находящемуся на сцене, приходится выстраивать свое речевое поведение таким образом, чтобы звук, отражаясь от декораций, шел в зал и оттуда, уже воспринятый (услышанный), возвращался бы обратно. Технологический подход такого возможного «кармана» в процессе (акте) понимания не замечает.

Я не могу распорядиться другим человеком, сделать так, чтобы он меня понял, — вот что говорит миф Платона, и неудача слушателей М.К. Мамардашвили, не понявших (не сообразивших), что акт обращения ко мне не только обязывает (к ответному отклику, отзыву, диалогу, обращению), но и дарует мне (оставляет за мной) возможность понимания и свободы (а значит, равно и одновременно — непонимания). Нужно быть очень щедрым человеком, чтобы вступить в диалог, потому что нужно смочь вынести (принять) не только понимание, но и непонимание, ибо имеешь дело с таким же, как сам, разумным, свободным, а значит, неманипулируемым существом. Вспоминается эпизод из фильма «Формула любви», где граф Калиостро объявляет своей спутнице и подруге: «Я открыл формулу любви. Я смогу сделать всех людей счаст-

ливыми. Все будут счастливы. поголовно!». «А что, если кто-то не захочет быть счастливым?» — спросила его подруга. «Тогда он умрет, — ответил Великий Магистр. — Желания должны исполняться». Или, помните, как в «Сказке про Красную шапочку»: «Тебя излупят плетками, и ты залюбишь меня как миленькая!».

Для подобной уверенности, несмотря на весь его оптимизм, технологический подход места не оставляет.

Друг и однокурсник М.К. Мамардашвили, выдающийся философ А.М. Пятигорский, размышляя в одном из телевизионных интервью над своим, как ему казалось, неудачным выступлением на московской конференции, говорил: «Безуспешность моего сообщения коренилась в том, что я пытался, чтобы меня понимали, а педагогически это катастрофа. Выступающего не должно интересовать, понимают ли его или нет, потому что понимание того, что я тебе говорю, — это твое дело, а понимание того, что ты мне говоришь, — это мое дело».

Обыкновенно студенты, прослушав этот монолог, недоуменно спрашивают: «Как, неужели ему наплевать на слушателей? Как можно так равнодушно относиться к тому, что ты делаешь?». Но разве здесь речь идет об этом? Он говорит лишь о том, что там, где сталкиваются (как в акте понимания) две свободы, любые выстраиваемые одним относительно другого технологии понимания оказываются бессильны, потому что последнее слово в диалоге «Я» и «Другой» остается за «Другим». Отсюда:

Нам не дано предугадать,
Как слово наше отзовется, —
И нам сочувствие дается,
Как нам дается благодать...

То, что ясно видел Ф.И. Тютчев (понимание как акт благодарности), забыто современными учеными-педагогами, для которых состоявшийся акт понимания зависит только от умения организовать (сфабриковать) сам процесс познания и от того, насколько педагог подкован (вооружен)

различного рода бесприкрытыми образовательными технологиями.

В подлинном акте понимания человек весь как на ладони, причем не только Другой, но и Я сам – тот, который этот процесс инициировал, – подвешен в пространстве зависимости от свободного волеизъявления Другого: его ответ решит и мою судьбу, и судьбу нашего диалога. Этого не замечают современные исследователи, один из которых пишет: «Наука, призванная открывать и исследовать закономерности обучения, почти полностью игнорирует механизмы и процессы, с помощью которых ребенок усваивает учебную информацию и способы деятельности. Более того, педагогика, увлекшись приставкой «само» к традиционным педагогическим понятиям (саморазвитие, самовоспитание, самообучение) практически отказалась от изучения личности ученика, полагаясь на внутренние спонтанные процессы, которые в специально сконструированной образовательной среде могут (а может быть, и нет) привести к достижению педагогических целей. От веры в чудо спонтанного саморазвития недалеко и до веры в чудеса как основу педагогики» [15, с. 5]. Заметим, что изучать личность ученика, конечно, надо, но не так, как Базаров – лягушку, потому что разные предметы диктуют разные методы исследования.

Однако М.Е. Бершадский продолжает: «Я все-таки надеюсь, что педагогика не превратится со временем в еще одну оккультную науку, “изучающую” магию превращения ребенка во взрослого человека. Мой опыт учительской и научной деятельности убеждает, что многими процессами интеллектуального и нравственного развития школьников можно управлять» [15, с. 6]. Далее он отмечает недостаток современной педагогики, который он якобы исправляет в своих книгах: «В педагогической литературе отсутствует операциональное определение понимания, позволяющее разрабатывать эмпирические процедуры, превращающие понимание учеником воспринимаемой информации в наблюдаемый процесс,

доступный экспериментальному изучению» [15, с. 6].

Не является ли подобное стремление (превратившееся уже в тенденцию) контролировать умственную деятельность учащихся, управлять с помощью различных технологий процессом понимания, изменить поведение ученика – следствием опасения, выраженного классической фразой учителя Беликова: «Кабы чего не вышло!..».

Превращение акта понимания в «наблюдаемый процесс, доступный экспериментальному изучению», может быть, и позволит выявить индивидуальные «свойства восприятия, стиль познавательной деятельности» учащегося, но ничего не расскажет мне о нем: кто он? «Другой» оказывается доступен мне лишь как объект (наблюдения), он – не тот, в ком я с радостью узнаю родственное себе разумное существо. Я же оказываюсь в таком случае не участником диалога, а – очевидцем, сторонним наблюдателем, тем самым, отталкиваясь от которого, А. Вознесенский написал:

Я открываю красоту
Не как другие, очевидцы.
Лишь для того ее найду,
Чтобы с тобою поделиться...

Потому что акт понимания, помимо свободного акта дарения, предполагает такой же свободный акт при(н)ятия. Однако свобода, о которой мы говорим, – это не свобода выбора, выражаемая словом «хочу»: «хочу – понимаю, хочу – нет». Речь здесь идет о совершенно другом, о том, что в яркой афористичной форме выразил А. Пятигорский, сказав: «Понимание того, что я тебе говорю, – это твое дело, а понимание того, что ты мне говоришь, – это мое дело». Это означает, что «есть сторона, называемая индивидуацией, когда оставлена пустота, заполняемая только тобой» [13]. Философский смысл понятий «свобода», «индивидуация» М.К. Мамардашвили поясняет с помощью особого философского символа – смерти: «Смерть есть знак того, что есть вещи, которые можешь только ты и

которые тебе не на кого переложить. Ведь не вообще умирают, а я умру. Философия говорит о смерти, как слове, обозначающем характер жизни как что-то такое, что уникально и незаменимо и не может быть анонимно, не может быть переложено ни на кого — как и акт понимания. Ведь понять за тебя нельзя, понять должен ты, акт понимания не заместить никем» [13].

Этот аспект жизни (называемый М.К. Мамардашвили «индивидуацией»), непосредственно проявляющийся в акте понимания, где каждый человек — не кто иной, как он сам, технологический подход как раз и не учитывает.

Следует отметить, что необходимость осуществления субъект-субъектного взаимодействия в ходе учебного процесса признается всеми исследователями (о чем свидетельствуют работы и Г.К. Селевко, и М.Е. Бершадского). Проблема, однако, заключается в том, что в сущностное определение технологического подхода не входит осуществление диалогического взаимодействия, напротив, он основан на идее эффективно управлять, контролировать, предсказывать, то есть осуществлять все то, что может быть точно и емко выражено глаголом «манипулировать». Технологический подход отрицает самим своим существом любую субъектность, любой возможный акт понимания; попытки же «гуманизировать» технологический подход в соответствии с особенностями и нуждами сферы образования заканчиваются в итоге преобразованием самого педагога, который из учителя превращается в «коммуникатора», «инженера», «технолога учебного процесса», а ученик — в лучшем случае в «реципиента».

Это заставляет нас обратиться к тому, о чем в начале XX в. предупреждали К. Ясперс, М. Хайдеггер, Н. Бердяев и многие другие, напоминая о том, что «техника» в широком смысле этого слова является не только средством воплощения самых не-

ожиданных и смелых фантазий человека — она есть способ отношения к миру, меняющий самого человека, его изначальные цели и установки.

Литература

1. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. М.: Знание, 1989.
2. Никандров Н.Д. Программированное обучение и идеи кибернетики (анализ зарубежного опыта). М.: Наука, 1970.
3. Чошанов М. А. Дидактика и инженерия. М.: БИНОМ, 2011.
4. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. СПб.: КАРО, 2006.
5. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
6. Селевко Г.К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация. М.: НИИ школьных технологий, 2005.
7. Дюркгейм Э. Представления индивидуальные и представления коллективные // Э. Дюркгейм. Социология. М.: Канон, 1995.
8. Бибихин В.В. Язык философии. М.: Прогресс, 1993.
9. Адорно Т. Введение в социологию. М.: Праксис, 2010.
10. Хайдеггер М., Финк Е. Гераклит. СПб.: Владимир Даль, 2010.
11. Мерло-Понти М. Философ и его тень // М. Мерло-Понти. В защиту философии. М.: Изд-во гуманитарной литературы, 1996.
12. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006.
13. Мамардашвили М.К. Очерк современной европейской философии. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000229/index.shtml>
14. Мамардашвили М.К. Лекции по античной философии. URL: <http://constitutions.ru/archives/5780>
15. Бершадский М.Е. Понимание как педагогическая категория. М.: Центр «Педагогический поиск», 2004.

