

**Матэрыялы рубрыкі рыхтуюцца супрацоўнікамі
Цэнтра праблем развіцця адукацыі Белдзяржуніверсітэта.**



Педагагічныя ерасі

ПОНИМАЮЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Школу сегодня не ругает разве что ленивый. Я и сам за свою переполненную драматическими событиями педагогическую жизнь швырнул не один камень в ее грешное тело. Иногда обоснованно, иногда следуя моде. Позиция критика психологически выгодна. Занимая ее, ты всегда выше, чище и умнее, что-ли. Опасная ловушка для незрелого характера. Постулируя образовательный кризис, эгоцентрически выносишь себя за рамки ситуации, и получается, что он (кризис) у кого-то невидящего, неслышащего, неразумющего, коим ты сам не являешься и кого именно тебе надлежит просветить.

С недавних пор я думаю несколько иначе. Школа, конечно же, нуждается в обновлении, но кризис ее, увы, не во вне. Это когда сам не знаешь, не умеешь, не видишь, а главное, не можешь ничего толково и основательно сделать. Это когда все твои привычные способы поведения и мышления исчерпаны, а новые лишь смутно грезятся и с языка срываются уродливые в своей невыразительности слова. Вот тогда кризис, вот тогда критическое состояние, связанное с острым переживанием собственной недостаточности, и выход из него весьма и весьма не прост. Блажен тот, кому данное состояние неведомо и недоступно. Эти же строчки адресуются тем, кто переживает, подобно мне, кризис, но при этом не просто огорчается, а мучительно ищет конструктивное решение. У нас есть шанс понять друг друга. Остальным же, пожалуй, не стоит напрасно тратить усилия и драгоценное время жизни.

Итак, присказка сказана — время самой сказке сказываться. Сказка будет незатейливая, недлинная, хотя и печальная. Педагогическая, одним словом.

Случилось так, что прибежала ко мне в кабинет девочка, да не просто девочка, а дочка. И отношения у нас с ней, надо сказать, просто замечательные. “Есть контакт!” — говорят в таких случаях люди технические. Мы и по ночам шепчемся, и статьи мои научные обсуждаем, и уроки нередко вместе готовим. Вот как-то “историю” разбирали для пятого класса, поскольку в этом пятом классе она и училась. Остроумный, скажу я вам, автор у учебника истории. Он из скромного школьного пособия сплошную головоломку сделал. Никого не позабыл, родимый. И дети голову ломают, и учителя, да и мы, родители, не в стороне, вроде. Все развиваемся. Сидим этак всем миром и соображаем, как нам в пятом классе политические пар-

тии и массовые общественные движения не перепутать. Ведь одних только социалистических у нас в стране дюжина наберется. А слабо, читатель, объяснить ребенку это самое “социалистическое”? Люди темные благородных задач автора не понимают, ругаются, в сердцах ему весь тираж учебника на ученую голову мысленно посылают. И напрасно. Ну нет у него кризиса и все. У нас с вами есть, а у него нет.

Однако от этой истории вернемся к нашей истории. Значит, прибежала ко мне дочка и говорит: “Папа, а папа. Я стихотворение к завтрашнему уроку белорусского выучила. Давай я тебе его почитаю”. Кто б другой, может, и не стал бы слушать, к маме отослал. Она все равно на кухне с кастрюлями скучает. Но я не такой. Мне стихотворение послушать что ложку меду скушать. Нет большего удовольствия. “Читай!” — говорю.

И вот она читать начала. Она читает, а я про жизнь старую мечтаю. Доклады партийные вспоминаю, речевки пионерские. Ностальгия целая. “И как это, — думаю, — у нее так похоже получается, хотя при той власти и не жила вовсе?” Закончила она читать стихотворение. “Ну как?” — спрашивает. А глазки при этом радостью за успешно сделанную работу светятся. Одобрения, значит, ждет. А я, что и сказать, не знаю. И партийно-пионерские воспоминания у меня тоску вызвали, и стихотворение автор, видно, не с той целью писать старался. Обидно мне за него стало. Он там все на жизнь вечную намекает, остановить мгновение хочет, душу свою выворачивает. Мне, человеку пожившему, это ох как понятно, а вот ее как вразумить, попрыгунью несмышленную? Очень хочется мне, чтобы глубинный смысл данного сочинения ей дался, чтобы прониклась, стало быть. Соображаю я быстренько, стратегию прикидываю. А она — девчонка шустрая — все замечает и огорчение мое, как я ни скрывал, а заметила. “Что, плохо?” — спрашивает.

“Ах ты, господи, — думаю, — попался. Нет, — говорю, — выучила ты его просто замечательно. Отлично, можно сказать. А вот читать его надобно по-другому”. “Как это “по-другому”, — улыбается она, а голосочек, знаете, уже с ледочком-холодочком звучит. Только я его в конце сказки по-настоящему расслышал, задним умом, так сказать. А в тот момент очень мне за поэта вступить хотелось, а с ним и за литературу нашу белорусскую.

— О чем, — спрашиваю, — стихотворение это рассказывает?

— Как “о чем”? Здесь же все понятно написано, — раздражается она, — поля, животные, деревья разные. — И уже совсем грубо: — Сам возьми и посмотри.

— Ну ладно, а форма-то, форма-то что? На что похоже это стихотворение? — упорство мое педагогическое от ее сопротивления расти начинает.

У меня даже на случай особо трудный и подсказочка заготовлена. Стих — то молитва форменная, ни много ни мало. Надо только исхитриться как-то по-учительски и к той молитве аккуратненько подтолкнуть — намекнуть. Вот так. Сказано — сделано. Начал я тут примеры разные, на мысль наводящие, приводить.

— Стихи, — говорю, — песнями хороводными бывают, считалками, завещаниями. (Это мрачно, но ближе к цели.) Вижу, как-то не очень все, что говорю, помогает. Можно даже сказать — помогает прямо противоположным образом, так как девчушка моя уже совсем уходит собирается.

— Ты здесь подумай-поразмышлай сам-насам, — доносится до меня из дверного проема, — может, что и придумаешь. Мне же детский фильм смотреть пора. “Новая жертва” называется. “Ученый-мученый, в горшке толченый”, — это она про меня с ходу стихи такие сочиняет, ручкой у виска прощально покручивает, помахивает. Тут бы и сказке конец, да затерялся венец. Конец тот в дневнике прятался, в пятерку оборачивался, ею на уроке за стихотворение полученную. Теперь уж точно конец. И сказке, и всей моей педагогике.

Такая вот история со мной приключилась. Я ее нарочно сказочной представил, чтобы к ней не как к трактату научно относиться. Ереси и форму еретическую иметь должны, с насмешкой соседствующую, и серьезное, по крайней мере, равновесное породившему их источнику, содержание. В противном случае это не ересь, а так — кривляние.

Но в этом месте мне необходимо поменять стиль, ибо то, что я хочу сказать далее, не должно страдать двусмысленностью. Займемся анализом сказанного.

Итак, ко мне пришла дочь. Знал ли я в тот самый первый момент нашей встречи, кто обращается и к кому? Чем принципиально отличалось, если вообще отличалось, мое педагогическое поведение от поведения автора учебника истории и в чем? И наконец, что, собственно, произошло между нами (мною и дочерью) в тот памятный вечер и имеет ли случившееся хотя бы какое-нибудь отношение к существующей у нас педагогике и упомянутому ранее образовательному кризису? Попробуем хоть немного разобраться в этом.

Начнем с первого вопроса, как самого главного в представленном перечне. В обыденном житейском смысле его постановка кажется искусственной, надуманной. Очевидно, что дочь пришла к отцу со вполне понятной и естественной просьбой. Ничего уникального в этом событии нет, да и сама попытка устроить дискуссию из-за простой проверки домашнего задания вряд ли может быть поводом к серьезному разговору. С точки зрения здравого смысла, все именно так и выглядит. Но не обнаружено ли мной в этом случае как раз то самое место, где здравый

смысл наглядно демонстрирует свою ограниченность? Мне такая попытка не представляется бессмысленной в наше время — время торжества утилитарности и упрощенных рациональных решений. Губительность прямолинейности в педагогике я постараюсь далее показать.

Отметим прежде всего то обстоятельство, что истинные намерения моей дочери при нашем разговоре я совершенно не учитывал. Во-первых, малышке очень хотелось порадовать меня — любителя и ценителя поэзии — подготовленным к завтрашнему дню стихотворением. (Не случайно для представления было избрано именно литературное задание.) Во-вторых, с ее точки зрения, стихотворение было выучено и выучено хорошо. И наконец, в-третьих, в ее планы не входило длительное обсуждение содержания данного домашнего задания, поскольку, как вы помните, на телеэкране уже мелькали титры всенародно признанного фильма. Все это убедительно показывает, что утверждение “к отцу пришла дочь” ничего не проясняет в нашей с вами ситуации. Оно не ложно, а недостаточное. Из него непонятно, что и как делать. Если же мы уточним житейскую посылку психологическими характеристиками, то станет более ясной суть происходящего. Чего она хотела? Конечно, порадовать меня изготовленным собственными усилиями подарком. При этом нельзя, безусловно, исключить и ее стремления к некоторой психологической выгоде в виде похвалы (что обнаружилось в динамике события). Однако вполне допустимо рассматривать как “дар”, так и “выгоду” в качестве находящихся в диалоге полюсов одного и того же мотива. Распознал ли я эту ситуацию? Пытался ли это сделать? Нет, конечно. В этом отношении мое поведение существенно не отличается от поведения автора “дней минувших анекдотов”.

Теперь рассмотрим вторую сторону взаимодействия и ответим на вопрос о том, кто же на самом деле встретил ребенка и встретил ли. Мне кажется, что ребенок встретил не того, к кому шел. Он стремился к близкому понимающему человеку, а нашел хоть и доброжелательного, но педагога. (Словом “педагог” я обозначаю особую личностную позицию, связанную с трансформирующим, развивающим отношением к действительности.) Мое “Я” действительно приготовилось к содержательной работе над стихотворением, будучи совершенно обескураженным поразительным бесчувствием “ученика” к достойному большому вниманию произведению. Вот эту Я-позицию и следует считать грубейшей педагогической ошибкой.

Конечно, в том, что она произошла, есть и “заслуга” моей дочери. Ребенок умеет очень тонко управлять поведением взрослого, да и неудивительно, ведь с раннего детства взрослый включен в структуру действия малышек в качестве средства достижения тех или иных целей. Но, даже став физически самостоятельными, дети умело организуют наш внутренний мир. Кто из педагогов этого не знает? К нам обратились с вопросом — и мы автоматически заняли позицию “знающего”, набедокурили — и мы попадаем в положение “судьи” или “священника”, взяли за руку — и определили роль “взрослого”. И так до бесконечности. Однако со всеми ли этими ролями-позициями мы согласны, осознаем ли их хоть в незначительной степени? Мой случай показывает, что не всегда. Когда моя девочка предложила мне послушать чтение стихотворения, она,

получив согласие, бессознательно воспроизвела “позу ученика” — одернула юбку, прижала руки к бедрам ладонками внутрь, посмотрела на меня как на оценивающего. Этого оказалось вполне достаточно, чтобы я разместился в учительском кресле со всеми последующими огорчениями. Она имитировала школьную ситуацию, а я играл в нее всерьез. Но ведь это означает, что я не понимал не только ситуации ребенка, но и своей собственной. Наивное здравомыслие торжествовало победу. По нескритичности в отношении собственной позиции меня можно успешно сравнить с уже упомянутым неединожды историком. Он ведь тоже поет, никого вокруг не слыша.

Была ли у меня возможность изменить собственное поведение в ходе нашей беседы? Разумеется, да. О том, что общение наше развивается не лучшим образом, свидетельствовал и характер речи моей дочери, и мимика ее лица, и едва заметные оттенки раздражения в моих собственных переживаниях. Более чем достаточно. Но почему-то тогда я не придавал этому значения и тем самым не использовал предоставленный мне жизнью шанс, а стойко оставался в педагогической позиции до исхода беседы. Почему это произошло?

Для ответа на этот вопрос рассмотрим более подробно сущность занятой мной педагогической позиции и проследим одновременно ее связи с формирующими социальными и культурными контекстами. Прежде всего уточним, что я делал как педагог, вступая в разговор с дочерью. По всей видимости, мне хотелось ввести ее в тот культурный ареал, который именуется поэзией и который представляет собой совсем небольшую часть того духовного богатства, трансляцией коего занято все современное образование. Передача и усвоение определенного количества и качества культурных ценностей составляет, на мой взгляд, сущность актуальной образовательной ситуации.

Та же ситуация воспроизвелась на нашем микроуровне в тот самый момент, когда я занял соответствующую педагогическую позицию, призванную обеспечить этот трансляционный процесс. Дочь при этом попала в объективно обусловленную позицию ученика, который не только не владеет духовным наследием человечества, не знает путей к нему, но и по большей части не хочет знать и владеть, поскольку все эти замечательные вещи лежат вне ее сиюминутных интересов, актуальных потребностей, да и просто желаний. И ведь верно! Как она может хотеть того, чего не знает? Именно это обстоятельство вызвало к жизни социокультурную роль педагога, которому общество и предписало функцию введения подрастающего поколения в мир необходимых для жизни знаний, умений и навыков. Эти культурные элементы, обладающие несомненной ценностью, не только строят образовательную ситуацию, но и строят ее по определенному типу. В связке “ребенок — культура” последняя обладает высокой валентностью (повышенной значимостью). Причем на этом примере мы можем проследить действие одной интересной закономерности, открытой замечательным белорусским психологом И. М. Розетом. Суть ее состоит в том, что повышенная оценка одних реалий автоматически влечет за собой обесценивание других, находящихся с ними во взаимной связи.

В результате ценность ребенка оказывается в обратной зависимости от ценности усваиваемого культурного средства. Изменить же соотношение данного типа можно только путем трансформации процесса — усвоения фиксированного и нормированного (сообразно возрасту) культурного материала. Однако я не склонен думать, что это необходимо делать. Трансляция и усвоение — необходимый момент культурного воспроизводства, и их разрушение чревато отнюдь не безобидными последствиями для человека. Речь идет о том, что усвоение сегодня должно быть дополнено другими и прежде всего культуротворческими процессами, что востребует другой педагогики и соответствующей позиции наставника. Но об этом несколько ниже. Здесь же продолжим характеристику традиционной педагогической позиции, которую начали ранее.

Асимметрия образовательного процесса — лишь одна из черт более фундаментального педагогического отношения, которое в этом месте я назову отношением определенности. Определен (выделен) не только культурный материал, подлежащий трансляции, но и вся возможная совокупность мест участников взаимодействия, их личностные параметры. Определенность всегда характеризуется относительно устойчивой структурой образовательной (учебной и воспитательной) ситуации, так как в противном случае процесс трансляции и усвоения обеспечен быть не может. В этой структуре места участников определены таким образом, что воспроизводимой оказывается только позиция (и ситуация) ученика и позиция учителя. В ней нет ребенка, взрослого, человека в целом. Конечно, лучшие из наших Учителей умели преодолевать эту заданность, но именно преодолевать и поступали “не благодаря”, а “вопреки” структуре.

Определенность и структурированность образовательных отношений зеркально отражали устойчивость и предсказуемость окружающего мира. Немалую роль в этой стабильности играла и Наука, сумевшая перехватить в конце XIX века лидерство у Бога в борьбе за место держателя Абсолютной Истины.

В образовании такую миссию взяла на себя педагогическая наука, сумевшая придать рукотворным человеческим деяниям — образовательным системам — бытийные (неизменные) очертания. В результате часто возникает анекдотическая ситуация, удачно зафиксированная Янушем Корчаком, когда “теоретические концепции и личный каждодневный опыт так смешались, что воспитатель потерял нить и, чем дольше думает, тем меньше понимает”. (Как любить ребенка, с. 111.)

Созданная для равновесного упорядоченного мира педагогическая наука и соответствующая ей практика оказываются сегодня в неудобном положении, а чаще всего и в состоянии полной неадекватности. Пример тому — моя история. Современная жизненная ситуация характеризуется высокой степенью динамичности. Быть готовым к жизни в этом случае означает не что иное, как умение жить в ситуации неопределенности, неструктурированности, способность структурироваться самому и менять созданную устойчивость в соответствии со вновь возникшими обстоятельствами. Причем не просто приспособляться к обстановке, но и самому создавать островки устойчивости и зоны развития. Неучет данных обстоя-

тельство ставит традиционную педагогику вне реальной ситуации, обрекает ее на тотальное непонимание и деструктивные действия. Я говорю здесь не только о педагогической науке, но и о практике.

Педагогике непонимания необходимо противопоставить понимающую педагогику. Каков ее облик, внутреннее устройство, психологические и иные основания, однозначно сегодня сказать трудно. Хотя и беспрецедентной считать понимающую педагогику тоже нельзя. Мне даже кажется, что в лучших своих образцах педагогика всегда была понимающей. Теперь, в данном месте нашего повествования, я постараюсь обозначить лишь те ее элементы, которые заявили о себе в ходе анализа описанного события. Не исключено, что появившиеся содержания обладают некоторой степенью общности, достаточной для того, чтобы начать формулировать правила. В этом и состоит предназначение осуществляемого анализа.

Установим для начала значение слова “понимающая”. Выше мы с вами определили, что мыслительные и деятельностные схемы, которыми я пользовался, страдают одним существенным недугом — абсолютизацией педагогической точки зрения. В результате действия такой установки воспитатель оказывается изолированным в своей ситуации, ограниченно понимающим происходящее. Это понимание состоит в регистрации соответствия или несоответствия особенностей личности ученика имеющемуся педагогическому образцу и является поверхностным, односторонним, пригодным для научного описания, но не для живого человеческого контакта. Иной смысл понимания сообразуется со способностью педагога поставить себя на место ребенка, причем не просто отметить его мотивы и черты характера, а принять точку зрения ребенка (внутреннюю систему отсчета), посмотреть на ситуацию взаимодействия глазами воспитанника. Понять — в этом случае означает принять и оправдать, разделить возникшее переживание, подтвердить самооценку и богатство внутреннего мира другого. Понимание такого рода безоценочно, в нем — отказ от развивающей установки и педагогической позиции в целом. (В истории с моей дочерью как раз педагогическая установка и помешала мне вникнуть в конкретику ее ситуации.) Все это означает, что, оставаясь педагогом по позиции, понимать в указанном смысле невозможно, так как педагогическое отношение всегда ориентировано на будущее, должное, образец, а не на актуальное состояние ребенка. В нем всегда неудовлетворенность имеющимся, сознание его недостаточности и несовершенства. Но не только.

В акте взаимодействия занятая изначально педагогическая позиция, кроме искажения процесса понимания ребенка, еще и организует ситуацию общения вполне определенным образом. Заняв позицию, причем не обязательно педагогическую, мы всегда определенным образом структурируем ситуацию. Например, приняв на себя роль “взрослого”, мы “диктуем” партнеру по общению позицию “ребенка”, а прося прощения и занимая место “снизу”, строим свои ожидания к находящемуся “сверху”, а значит, способному прощать партнеру. Впрочем, на эти особенности человеческого взаимодействия я уже указывал выше. Для данного фрагмента изложения нам важно то, что занятая нами позиция побуждает другого человека

осознанно или бессознательно отвечать нам своим поведением. Теперь понятно, что если мы действительно хотим понять другого в смысле заимствования его позиции, то нам ничего не остается, как отказаться от собственной структуры путем “размыwania” своей определенности. Тем самым мы минимизируем возможность нашей личностной проекции на другого.

Таким образом, внутренняя неопределенность, потенциальная готовность самому структурироваться по-разному, способность сознательно управлять собственными позициями и создавать при необходимости новые, составляет содержание психологической установки понимающего педагога в образовательном взаимодействии.

“Однако при чем здесь педагогика?” — спросите вы. И постановка такого вопроса мне не кажется несправедливой. Ведь выше мы уже отказались от развивающего отношения, как препятствующего пониманию ребенка. И это действительно так. Налицо определенная парадоксальность, кентавричность самого словосочетания “понимающая педагогика”.

Противоречивость несколько смягчается, хотя не снимается окончательно, следующим утверждением известного русского философа и педагога Г. Батищева, не без влияния которого появилась эта статья: “Педагогическое понимание как раз и помогает возникнуть тому, что без него просто невозможно” (“Учительская газета” от 29.12.1988 г.). А это значит, что педагогическое понимание — это на некотором шаге активное понимание, понимание определенным, значимым, с точки зрения педагога, образом. Педагог понимает во всем многообразии детского поведения то, что служит задачам развития. При этом он всегда работает не “от себя”, а “от ребенка” и всегда в его ситуации. Понятие точки зрения ребенка не означает полного перевоплощения в него педагога. Заимствование позиции другого всегда реализуется с сохранением некоторой дистанции, всегда “как бы”. Во внутреннем мире понимающего педагога за счет дистанции “как бы” диалогически взаимодействуют как минимум две позиции, причем он всегда отдает себе отчет в том какие. В целом, любое педагогическое действие понимающий педагог начинает с работы над самим собой.

Понимающий педагог всегда готов отказаться от развивающей активности, если она не совпадает с зоной ближайшего развития ребенка или разрушает детскую ситуацию. Важно и то, что местом приложения педагогического усилия становится опыт ребенка, к которому постоянно обращено понимание наставника.

И наконец, последнее. Одним из основных средств деятельности понимающего педагога является, как ни странно, непонимание. Ребенок, если не постоянно, то весьма часто, вынужден объяснять этому странному взрослому самые разные разности. Но, объясняя их, он все больше и глубже понимает мир, дальше видит, сильнее хочет. Так педагогическое понимание обгоняет реальность, плетясь за нею в хвосте. В этом очередная парадоксальность понимающей педагогики, науки и практики нашего кризисного времени.

А. А. ПОЛОННИКОВ,
кандидат психологических наук.