

ПАРАДОКСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

Социологический анализ психолога

Лозанский Станислав Борисович — аспирант Института педагогических инноваций РАО.

Теоретически обосновано, практически проверено и в массовом сознании утвердилось: отношение учителя к ученику влияет... на всё! И на отношение ученика к учителю, и на отношение ученика к учёбе, и на успешность ученика, и на развитие его личностных качеств. Педагоги считают, что если к детям хорошо относиться, любить их, уважать, быть справедливыми по отношению к ним, то они в ответ полюбят учителя, а затем и преподаваемый им предмет. А потому будут усердно работать, стремиться к знаниям, принося своими успехами радость себе и учителю.

В этой оптимистичной картине остаётся одна неясность, которую ни теоретики, ни практик, педагог и психолог точно объяснить не могут. Как это:

- «любить детей» = постоянно наслаждаться их обществом?
- «уважать» = относиться с почтением?
- «быть справедливым» (оценивать всех одинаково?).

Иначе говоря, в чём суть «хорошего отношения к ребёнку»? Ответив на этот вопрос, мы смогли бы сознательно отнестись к ученикам соответствующим образом и затем, бесспорно, насладились бы педагогическим триумфом.

Но не слишком ли смелым выглядит предположение о том, что ученики будут любить тех учителей, которые к ним «по-настоящему», «хорошо» относятся, и не любить тех, кто действительно относится плохо. Чтобы понять, что значит «по-настоящему» и «действительно» и как определить «хорошее» и «плохое» отношение учителей к ученикам, сначала надо узнать, как же относятся к ученикам учителя, которых дети «любят» и «не любят».

Соответствующее исследование было проведено нами в 1999–2001 гг. в школах Москвы и Московской области. Специально разработанные методики позволили определить отношение учителя к ученику, влияние этого отношения на ученика, отношение ученика к учителю и характер отношений между учителем и учеником. Результаты оказались ошеломляющими.

Выяснилось, что в школах работает в среднем **не более одного-трёх учителей, которые нравятся старшеклассникам; учителей же, которых старшеклассники «любят», чей способ жизни они готовы взять за образец, ещё меньше — не в каждой школе найдётся такой педагог.**

Между учителями, которые нравятся детям, и теми, которые им не нравятся, обнаружилось много принципиальных различий.

Характерная черта профессиональных установок «любимых» школьниками учителей — последовательность подхода к деятельности; простота, логичность и даже прямолинейность их педагогических воззрений. К примеру, такие учителя выдвигают в качестве приоритетной цели педагогической деятельности «формирование знаний, умений и навыков», в качестве её результата рассматривают «наличие у учеников твёрдых знаний научных фактов» и «умение решать предметные задачи», а основным способом своей деятельности определяют «методически грамотное обучение». Если такие учителя называют целью своей деятельности способности учеников, то в качестве её способа они указывают на «использование технологий развивающего обучения», полагая при этом, что «способности развиваются в рамках предметного обучения». Если в качестве цели педагогической деятельности выступают нравственные качества личности, то как способ рассматривается «личный пример отношения к людям и делу», причём личность понимается не как совокупность изначально заданных и неизменных индивидуальных особенностей, а как складывающаяся в образовании система ценностей человека.

И вне зависимости от того, какая именно цель образования признаётся приоритетной, все эти учителя отличаются твёрдостью убеждения в том, что поставленная цель вполне до-

стижима и что соответствующий ей высококачественный результат образования может и должен быть обеспечен каждому ученику, для всех и каждого без исключения.

Что же удивительного или особенного в такой логике? Кажется, ничего. Если бы не тот факт, что такого подхода к педагогической деятельности придерживаются примерно 5% школьных учителей.

Профессиональные установки остальных педагогов (**не любимых школьниками**) отличаются некоторой противоречивостью. В частности, неадекватностью цели, способа и планируемого результата своей деятельности. Например, в качестве приоритетной цели образования ими указывается «развитие способностей», а главным способом педагогической деятельности выступает «любовь к детям»; или результатом образования полагаются «знания, умения, навыки», а способом достижения результата «использование технологий развития самоанализа у учащихся»; или цель — «знания и умения», а планируемый результат — «моральное и физическое здоровье ребёнка».

Отметим, вне зависимости от того, что именно рассматривается как приоритетная цель образования, достижение качественных результатов относительно каждого ученика признаётся этими педагогами принципиально невозможным.

Выявленное противоречие педагогического сознания связано, на наш взгляд, с отношением учителя к проблеме способностей. Подавляющее большинство (95%)* учителей уверены, что именно способности определяют успешность ребёнка в учении. При этом «способный ученик» означает «умный» (85% учителей), а умный — это тот, кто «легче и быстрее усваивает», «мгновенно схватывает материал», «кому не надо много раз объяснять, чтобы он понял». Учителя считают: чем проще у человека нечто получается, тем он способнее (*позиции, что «способности это в основном труд и терпение», придерживаются всего 10% учителей*).

* Здесь и далее цифры округлены.

Способности противопоставляются, таким образом, усердию: «чем больше труда ребёнок приложил для достижения успеха, тем менее оказался способен». Учителя подчеркнута похвалят его «за старательность». Однако тем самым «старательный» противопоставляется «умному»: умный справляется с заданиями легко и быстро; старательному на то же самое нужно больше усилий и времени. Старательный, таким образом, не умный, что, к несчастью, звучит для детей как неумный, глупый*.

* Разумеется никто не озвучивает детям своих определений. Однако, заметим, учителя хвалят учеников либо за ум, либо за старание, причём одних за ум, других — за старание.

Учителя считают: именно неспособному приходится много работать (ему «трудно даётся»); а для детей получается: кто много работает — тот дурак.

Учителя считают: чем меньше усилий требуется кому-то для достижения успеха, тем он способнее (ему «легко даётся»); для детей получается: кто меньше трудится — тот умнее.

Причём заметьте: большая часть учителей (65%) называют трудолюбие целью и ценностью образования и старательно развивают это в учениках. Объяснение данного парадокса следует искать в специфическом понимании трудолюбия: трудолюбивый — это не тот, кто любит трудиться, а тот, кого не надо заставлять (кого учителю не надо заставлять учиться).

Трудолюбивый ребёнок учится сам, его не приходится заставлять, он заинтересован в знаниях и впитывает каждое слово учителя. Однако таких детей, как указывают учителя, единицы. Сильно желание учителя, чтобы ребёнок учился сам, а соответственно высоки претензии к ученикам и их родителям. В частности, 85% учителей именно родителей обвиняют в том, что их дети не учатся. Родители «не привили им тяги к знаниям» и «не развивали и не развивают их способности»* (степень вины при этом варьируется от категоричного «именно родители во всём виноваты» до великодушного «часто виноваты родители»). И это несмотря на то, что почти все из указанного числа учителей выдвигают способности в качестве цели своей педагогической деятельности (*парадокс: развивают способности учителя, а виноваты в том, что способности не развиваются, — родители*).

* Кстати, это не предел. Директор одной московской школы на родительском собрании в 9-м классе пенял родителям, почему они «не проверяют, что дети усвоили на уроке».

Требования к ученикам ещё более примечательны: дети должны хотеть учиться. «Быть заинтересованным в познании — прямая обязанность школьника», считают 75% учителей. Учителя полагают, что «уровень образования зависит от успешности ученика в обучении», а «успешность — от желания учиться и способностей, желание учиться — тоже от способностей, способности — от природы» и/или «от среды, от семьи, от родителей». Педагоги твёрдо убеждены, что результат педагогической деятельности зависит от желания и способностей ученика, но при этом ни желания, ни способности ученика от учителя не зависят. Таким образом, учителя утверждают: результат деятельности достигается не тем, кто её делает*.

* Конечно, уровень образования зависит от того, как ученик учится... но неужели же совсем не зависит от того, как (хорошо или плохо) его обучают?!

Как такое возможно? Чаще всего следующим образом: достижение положительного результата полагается учителем зависимым от его работы; наличие отрицательного результата — независимым от учителя.

Когда результаты образования школьников, увы, невысоки, то они обусловлены тем, что «у учеников нет способностей к изучаемому предмету», что «родители уделяют мало внимания», у детей «слабая нервная организация», «недостаточная познавательная мотивация», также на ученика плохо влияет «компания сверстников», «современная социокультурная ситуация», «экология» и «обстановка в семье».

Когда же результаты, паче чаяний, оказались высокими, то они «обусловлены трудом учителя», зависят «от применяемых учителем образовательных технологий» и «от хорошего отношения учителя к детям».

Иными словами, что бы ни случилось, заслуга принадлежит учителю, вина ученикам и их родителям. Это означает, что ответственность за высококачественные результаты педагогической деятельности учитель согласен взять на себя, но если результаты низкого качества — снимает с себя ответственность.

Как нам кажется, указанные противоречия напрямую вытекают из специфики педагогической деятельности, а именно из факта негарантированности её результата. Однако это касается любой деятельности, направленной на другого человека, абсолютно любой работы с людьми.

Но сама по себе негарантированность высокого результата не предполагает ни его недостижимости, ни отсутствия ответственности за его достижение. Ибо ответственность есть не чувство вины за то, что не получается, а сознательное стремление найти способ сделать так, чтобы получилось.

Учителя же (почти 60%) считают, что раз результат педагогической деятельности негарантирован, то и «ответственность за него учитель нести не должен» или «обязан, но не может». Около 40% учителей готовы взять на себя ответственность, но только за положительный результат образования, обеспеченный (независимыми от их деятельности) способностями и желаниями ребёнка. Только 2% учителей готовы нести ответственность за негарантированный результат своей деятельности и добиваться его в отношении каждого ребёнка, независимо от его способностей и желания учиться. Заметим, все они оказались в числе тех, кого дети называют «своими любимыми учителями». Они же считают, что результаты педагогической деятельности не зависят ни от способностей учеников, ни от их мотивации, а наоборот: и способности, и желание учиться зависят от деятельности учителя.

Кстати, школьники также уверены, что их успешность в обучении не зависит от способностей (85%). Чтобы успешно учиться, считают они, необходимы «старание и усердие» (40%) и сила воли (70%).

Большинство опрошенных нами учителей утверждают, что предмет ответственности и важнейшая задача педагога заключаются в том, чтобы «справедливо оценивать работу учащихся» (90%), «подбирать задания в соответствии с уровнем способностей учеников» (70%), «доброжелательно относиться к детям» (35%), «объяснять материал так, чтобы ученик понял» (10%).

При этом справедливость оценки, по мнению 85% учителей, состоит в следующем. Если

ребёнок не имеет способностей к предмету, но старается, он заслуживает более высокой отметки; такого ребёнка надо хвалить, поощрять, даже когда за данную конкретную работу нельзя поставить высокую отметку.

Если у ученика есть способности, он легко усваивает материал, но при этом мало старается, следует оценивать его работу несколько строже по сравнению с другими учениками; такому ребёнку надо выразить неодобрение, даже когда за конкретную работу ставится высокая отметка. Если у ребёнка высокие способности, следует требовать больше; если нет способностей — не надо требовать от него многого.

Безусловно, ребёнок, у которого не получается, испытывает негативные эмоции: огорчается, расстраивается, ощущает себя неспособным и глупым. Он переживает неудачу, что вызывает сочувствие, жалость, желание поддержать и помочь. Но следует ли из этого, что ради психологического комфорта ребёнка надо требовать с него меньше как с ученика? Многие думают именно так. Однажды довелось услышать, как учитель при полном одобрении коллег сформулировал: «Не навреди — главный принцип работы учителя». Поэтому неудивительной выглядит ситуация, когда учителя, выдвигая знания и способности ученика в качестве цели своей педагогической деятельности, в качестве её результата полагают «моральное и физическое здоровье ребёнка».

Другие педагоги возражают: «снижая требования к ученику, мы тем самым подтверждаем его неспособность и подрываем его веру в свои силы». Поэтому, говорят они, выход один: не снижая требований, найти способ сделать так, чтобы у ребёнка получилось на должном уровне, только так он не будет чувствовать себя морально ущемленным.

Правда, для этого учителю необходимо как минимум верить в то, что способности развиваются, а как максимум преподавать так, чтобы способности развивались. Кстати, подавляющее большинство старшеклассников (90%) оценку по способностям считают вопиющей несправедливостью. Справедливым признаётся наличие «единых требований для всех и каждого» (75% опрошенных).

Не углубляясь в проблему природы способностей, отметим следующее: 65% учителей считают, что способности не развиваются, хотя 50% из их числа выдвигают способности в качестве цели своей педагогической деятельности. Обратим внимание на ещё один удивительный факт. Только 1 (один) педагог из почти 200 опрошенных уверен в том, что глупый человек может стать умным; ещё 5 учителей думают, что такое может произойти со средней степенью вероятности; остальные убеждены, что это практически невозможно.

При этом около 90% учителей понимают «ум» либо как «знания, образованность, компетентность», либо как «логическое мышление, ясность и стройность мысли». Не может человек стать более знающим, компетентным, логично мыслящим!.. — считают люди, призванные обучать знаниям и развивать логическое мышление.

Что же касается других человеческих качеств, то «злой человек не может стать добрым» — считают 85% учителей, «безответственный никогда не будет ответственным» (80%), «ленивый не станет трудолюбивым» (80%), «лживый останется лжецом» (70%), «жадный не перестанет быть жадным» (65%), и даже «грубый не станет вежливым» (60%).

Не может человек стать лучше!.. — считают люди, призванные воспитывать и создавать условия для развития. Вера в то, что человек изменяется к лучшему, присуща только 15% учителей, причём более половины считает, что человек может стать лучше «только под воздействием особых жизненных обстоятельств».

Противоречивый характер полученных данных заставил нас в первый момент усомниться в их достоверности. Для проверки мы предложили аналогичные тесты людям, далёким от педагогики. 40% опрошенных считают весьма возможным, что глупый человек станет умным. Вероятность того, что злой человек станет добрым, безответственный ответственным, ленивый трудолюбивым, также гораздо выше оценивается людьми, не имеющими отношения к педагогике.

Верят в то, что человек изменяется к лучшему, 60% респондентов, а 90% убеждены, что развитие личности «зависит не столько от обстоятельств жизни, сколько от внутреннего

стремления человека».

Некоторые педагоги, однако, ещё более убеждены в безусловной возможности человека измениться к лучшему. Особенно, говорят они, если дело касается детей, ибо «в развитии суть жизни ребёнка». Думается, они так уверены в этом потому, что на основании этой установки и действуют. И, возможно, именно поэтому дети хотят у них учиться. Последнее объясняется тем, что **детям (в отличие от взрослых), как правило, не столь важно чему учиться, но крайне важно у кого.**

Старшеклассники, которым посчастливилось в жизни встретить любимого учителя, называют настоящим учителем того, «благодаря кому я становлюсь лучше» (70%) и того, кто «научил меня думать» (80%).

Итак, факт, вначале казавшийся поразительным, крайняя малочисленность учителей, к которым старшеклассники относятся с любовью и уважением, перестал удивлять. Ведь оказывается, что учителей, которые действительно верят в человека, в неограниченность способностей каждого и в стремление каждого к добру и совершенству, очень немного. А именно подобное отношение к человеку люди склонны расценивать как по-настоящему хорошее.