

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПАРАДОКСЫ ШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Н.Е. Щуркова

д-р пед. наук, профессор Московского института открытого образования (Москва)

Проанализирована сущность педагогического парадокса через призму феномена отношений. Парадокс понимается и оценивается с точки зрения отношения к содержанию процесса и цели воспитания. Из школьной практики приведены примеры парадоксальных суждений, заменяющих вчерашние прямолинейные профессиональные инструкции.

Ключевые слова: амбивалентность мира, педагогический парадокс, динамика воспитания, здравый смысл, аналитический взгляд, ключевые объекты, критерий меры, парадоксальное решение.

«Новое» воспитание как феномен XXI в. привнесло в теорию и практику школьного образования необходимость кардинального переосмысления традиционных педагогических методик и технологий. Еще вчера эти методики казались логически выверенными и плодотворно воплощаемыми в реальность. Сегодня очевиден их вред для социального личностного развития и воспитания школьника. Об очевидности такого положения свидетельствует широкий круг педагогических парадоксов, привнесенных «новым» воспитанием.

Парадокс (гр. *paradoxos* – мнение, противоречащее здравому смыслу) – неожиданное суждение, расходящееся с общепринятым, противоречащее здравому смыслу, не соответствующее обыденному представлению и постоянно подтверждаемому практикой жизни. Формы парадокса многообразны. Столь же многообразна сфера парадокса – от поэзии до науки, от бытовой сферы до профессиональной.

Парадоксы – произносятся. Например, суждение Л.Н. Толстого: «Люди учатся, как говорить, а главная наука – как и когда молчать».

Парадоксы – свершаются. Например, Авраам Линкольн сообщал: «Я своих врагов побеждаю тем, что превращаю их в друзей».

Парадоксы – выявляют скрытое. Например, педагог объявляет ученикам о низкой оценке проведенной контрольной работы и, видя печальные лица детей, добавляет: «Как хорошо, что плохо: мы теперь знаем и чего мы не знаем». Еще Сократ говорил, что он знает то, что он ничего не знает. И добавлял: а афиняне не знают и этого. Парадоксы – противостоят бытийно-привычному, возбуждая осмысление общепринятой непродуктивности действий. Например: «Кто не торопится, тот никогда не опаздывает». Парадоксы, как грибы в дождливую погоду, вырастают при

смене социально-психологической ситуации в обществе. И, как цветы в солнечную погоду, определяют психологическое состояние членов общества.

Феномен парадокса чрезвычайно значим в сложной амбивалентной жизни, наполненной альтернативами. Мы говорим: «Отвергая, утверждаю» или «Там, где господствует мораль, нет нравственности», «Чем хуже, тем лучше» – и не замечаем, что вскрываем противоречия и пользуемся парадоксами. Мы весело приветствуем произнесенный парадокс в качестве упражнений для ума. Например, услышав «Тот, кому всегда некогда, обычно ничего не делает» немецкого мастера бытового афоризма Лихтенберга.

Источником рождения парадокса всегда является либо измененный ракурс взгляда на объект, либо углубленное исследование, выявляющее неизвестные ранее связи его с реальностью. Разумеется, парадокс рождается в случае заведомо ложного утверждения властных управляющих структур. Например, объявив деидеологизацию одним из направлений социальной реформации общества, власть изымает из программы воспитания детей трудовую деятельность, уроки научной этики, классные часы, общественную работу школьников, литературные произведения высокого философского содержания... тем самым подготавливая тот момент будущего, когда другой властью будет выдвинут высшее интеллектуальное и нравственное развитие детей, которое будет для них новым.

Поэтому парадокс есть постоянный периодически возникающий гость научно-социальной сферы. Так, в работах Л.П. Карсавина мы встречаемся с парадоксом «Кто не способен ни на что путное, тот занимается методологией» [1]. В сфере школьной педагогической реальности, наполненной тончайшими отношениями и динамикой развития детей, подростков и юношей, очень быстро изменяющихся на глазах педагогов, рождаются парадоксальные мнения при научно-теоретическом углубленном осмыслении, когда общепринятое вдруг оборачивается другой своей стороной и принимает неожиданное решение, когда за внешней картинкой вскрывается невидимая связь явлений. Примером тому может служить установленный Борисом Зиновьевичем Вульфсоном (1990-е гг.) парадокс равенства педагога и воспитанника как неравенства субъектов равенства.

Сегодня категория парадокса выдвинулась в центральном поле воспитания как способ осознания феномена «нового» воспитания и как средство воплощения идей «нового» воспитания. Надо признать, что учитель, вскормленный инструкциями прямолинейной педагогики чиновника и порабощенный политической и бюрократической властью, не любит парадоксов, отрицает скрытую в них истину. А парадоксальность есть неизменная характеристика воспитательного процесса. Парадокс – дитя психологии воспитания, философии воспитания и педагогической этики.

Стержень решения этой проблемы – философическое мышление школьного учителя, способного выходить за пределы своего учебного предмета и осмысливать многоцветные связи явлений жизни: научных, бытовых, художественных, материально-предметных, а также социально и личностно значимых в выстраивании жизненного пути. Но оно, философическое мышление, очень слабо развито у педагога-практика. Еще меньше – у чиновника, существующего в мире стандартов, стереотипов и, в итоге, – бюрократических иллюзий.

Выход на парадокс происходит лишь восхождением мысли «по вертикали» абстрагирования. И ни в коем случае – «по горизонтали», через расширение круга объектов. Проиллюстрируем это на примере острого вопроса вчерашней школы – на проблеме дисциплины школьника. Предложим яркую иллюстрацию парадокса, неожиданно явившегося как чудо, как тайный секрет, вдруг открывшийся школьным педагогам.

Вчера в поисках способов решения этой проблемы педагог обращался к методу наказания за нарушение дисциплины: к повышению голоса и окрику, к «двойкам» за поведение, к авторитету директора, к претензии в адрес классного руководителя, к «родителям, которые якобы не воспитали должным образом ребенка»... и т.п.

Сегодня при трактовке дисциплины как нравственного отношения (к людям, делу, товарищам, своему «Я», учителю) педагог вскрывает тайну дисциплины: дисциплина не является объектом воспитания, воспитывать надо не поведение дисциплинарное, а отношения нравственные. С высоты такой «вертикали» педагог забывает о дисциплине вместе с детьми, которые выстраи-

вают свои отношения к школе, уроку, делу, самому себе, педагогу, девочкам и мальчикам, а также – к изучаемому предмету. И дисциплина учебной группы рождается как результирующая единица в форме парадокса: «Нравственный человек не озабочивается исполнением дисциплинарных норм. О дисциплине не следует беспокоиться в среде нравственных взаимоотношений».

Дисциплина:

- вчера – центральный объект, сегодня – исключенный из внимания педагога объект;
- вчера – наиважнейшая задача как результат общего приучения детей, сегодня – результат нравственного развития детей.

И вот парадокс: «Чем больше педагог беспокоится о дисциплине, тем ниже дисциплина в группе».

Парадокс сегодняшней педагогики исключает постыдное явление вчерашнего «строгого учителя», устрашающего детей жестким голосом, агрессивной пантомимикой, железным императивом. Вспомним первоклассника Леву, сообщающего маме о «страшной учительнице»: «Она кричит: “Глаза на доску! Глаза на доску!”... Я закрываю глаза, а все равно страшно...».

У парадокса «Нет дисциплины там, где воспитывается дисциплина» есть достаточное количество реальных подтверждений. Лишь непрофессионал не может понять, отчего это в одной и той же группе учащихся у одного педагога высокая степень учебной дисциплины, в то время как у другого – те же дети ленивы и не дисциплинированы при всем том, что этот учитель постоянно «дисциплинирует» класс.

Чтобы вскрыть сущность педагогического парадокса, следует произвести восхождение к пониманию феномена отношений. Отношенческая концепция обуславливает восхождение по «вертикали», если объектом отношения выступает ценность. Именно с точки зрения отношения как содержания процесса и цели воспитания понимается парадокс. Если кто-то заявляет, что пора перестать «формировать поведение» и следует «заняться отношением», то в контексте отношенческой концепции парадокс теряет свою парадоксальность и воспринимается как педагогическое новационное суждение. В свою очередь, вчерашнее профессиональное утверждение сегодня воспринимается как дикость. Например, перелистывая прошлые учебники по методике воспитания, в ошеломлении читаем: «Главное – чтобы ученик знал свое место». (Не о собаке ли здесь идет речь?!)

Извлечем из школьной практики несколько парадоксальных суждений, заменяющих вчерашние прямолинейные профессиональные инструкции. Авторами этих парадоксов являются учителя-аналитики, которые в сложных ситуациях, вместо того чтобы винить «дурно воспитанных детей», ставят вопрос: «В чем тут дело?». И, поразмыслив, отыскивают причины в тесных взаимосвязях социально-психологических процессов.

У человека нет недостатков. Его недостатки – еще не успевшие развиться достоинства. Породило это утверждение гуманное отношение к детям, развитие которых индивидуально и зависит от первичной социальной среды. Оно как защита ребенка, как поддержка ребенка, как достойная перспектива.

Нет правильного и неправильного поведения – есть проявленное отношение. Это парадоксальное суждение предотвращает педагогическое осуждение поведенческой ошибки ребенка и неотвратимо следующее за ним наказание. Выявленный мотив («Чего ты хочешь?») укажет на объект отношения ребенка – с ним, с этим отношением, и надо иметь дело. Незаметно в группе исчезает мысленное разделение детей на «хороших» и «плохих».

Школьная перемена дается не для отдыха, а для подготовки к успеху предстоящего занятия. Ученикам нравится данное заявление. Они улавливают заботу о каждом и веру в каждого ребенка. Хотя оно слегка таинственно: «А что делать-то?» – растерянно вопрошают они. Оно благородно: ориентирует каждого на успех. И оно, это парадоксальное объявление, создает позитивную установку на предстоящую работу, действительно способствуя успешности.

В школе можно все, кроме двух «нельзя»: «нельзя не Работать» и «нельзя посягать на Человека». Введение в контекст суждения понятия «нельзя», сведенного всего к двум объектам – «Человек» и «Работа», обеспечивает позитивное отношение детей к предписанному («Всего

только это?» – удивляются они, приучаемые ко множеству строгих правил). Акцент же на «Все можно» доставляет им несказанное удовольствие, пока они не поймут суровую необходимость, заложенную в провозглашаемой свободе. Дети, которым упорно твердили ранее, что ученье – тяжелый труд, сегодня с восторгом принимают, неожиданное для них, следующее изречение: «Делать только то, что любишь...». Понимают и признают истинность его, заслушав вторую часть парадокса: «...и любить то, что делаешь».

Рэй Брэдбери в момент завершения своей жизни так высказал свое жизненное кредо: «Я делал только то, что любил, и любил то, что делал».

Лишь при наличии единой школьной формы можно увидеть индивидуальные особенности каждого ученика.

Многолетняя дискуссия о единой школьной форме, пресеченная, наконец, распоряжением президента в 2014 г., выдвигала решительный аргумент против школьной формы: стираются, якобы, индивидуальные различия детей. Теперь же, в рамках «нового» воспитания, введя в теоретический инструментарий категорию «состояние», определяющее меру личностной свободы школьника, и учитывая смену состояния человека при смене одежды (надевая костюм, человек «надевает» соответствующее состояние), мы вдруг увидели отчетливо яркие личностные проявления индивидуальности школьника.

Восьмиклассницы признаются: «Мальчики стали другими... Интереснее как-то... Раньше мы некоторых вроде и не видели, а теперь... (смеются)... каждый какой-то особенный...».

Дело тут в том, что при восприятии человека внимание не акцентируется на особенностях костюма. Он фон восприятия учащихся, причем эстетически выверенный. Поэтому все внимание направляется на личностные проявления: пластику, мимику, речь, ритм патомимики, действия, реакции. Школьники очень любят парадоксы и со временем сами создают шуточные идиомы, объясняющие трудности ученья и облегчающие исполнение должного. Так, например, латинское изречение *sponte sua* («совершенно добровольно») они вписывают на страницу сверху при выполнении трудного домашнего задания и радостно сообщают, что «*так легче*». Они не знают психологической закономерности: чем труднее работа, тем значимее установка на ее добровольное исполнение, – но это знает педагог-профессионал.

С малышами начальной школы надо работать на уровне философского восприятия изучаемого материала. Это более известно детским писателям, чем учителям, к сожалению. Позволим себе привести фрагмент текста из книги Ирины Лукьяновой «Корней Чуковский» о детском писателе, вводящем детей в мир жизненных ценностей на сказочном материале [2].

«...Чехов, больной и измученный, едет на Сахалин “с единственной целью принести хоть какое-нибудь облегчение бесправным, отверженным людям, хоть немного защитить их от произвола бездушно-полицейской системы”.

“Его так жестоко трясло всю дорогу... что у него разболелись суставы, ключицы, плечи, ребра, позвонки... руки, ноги у него коченели от холода, и есть ему было нечего, так как он по неопытности не захватил с собой нужной еды... Пробираясь по весеннему разливу в тележке, он промочил себе валенки и должен был в мокрых валенках поминутно выпрыгивать в холодную воду, чтобы придержать лошадей... И все же он пробирается вперед и вперед”.

А вот доктор Айболит идет в Африку помогать больным животным:

*А в лицо ему ветер, и снег, и град:
“Эй, Айболит, воротися назад!”
И упал Айбоит и лежит на снегу:
“Я дальше идти не могу”.*

Не останавливается доктор Айболит:

*И вперед поскакал Айболит
И одно только слово твердит:
“Лимпопо, Лимпопо, Лимпопо”.*

Чехов ночует в избе на полу в мокрой одежде и обходит огромный остров пешком, чтобы составить перепись населения... Айболит десять ночей подряд “не ест, не пьет и не спит... лечит несчастных зверят и ставит им градусники”».

Предъявление жизненного факта как явления жизни уже производится в начальной школе. А на этапе отрочества и юности тот же факт у писателя обретает социальное трактование: в трудное время для страны спасение только в том, чтобы каждый работал в той области, которую он избрал себе. Метафорическую форму данной идеи выразил в свое время французский мыслитель Вольтер, сказав: «Пусть каждый возделывает свой сад».

Педагогический парадокс содержит в себе методическую инструкцию. Выделим педагогический парадокс прямой направленности на сегодняшнего учителя: «Хороший учитель ничего не делает на уроке – все делают дети».

Воспитание ребенка воплощается в деятельности этого ребенка. Чтобы «увидеть» воспитание, нужно смотреть на то, что и как делает ребенок, но не на то, что делает и что говорит учитель. В круг этой деятельности входит и урок, и мероприятие, и перемена, и столовая, и игра, и соревнование. Данный парадокс прямым текстом предупреждает педагога от центрации на собственном деянии, перенося в центр организации воспитательного акта «деятельного» ребенка – в качестве «волящего субъекта» (Людвиг Витгенштейн).

Нетрудно заметить, что профессиональный парадокс базируется на триаде педагогических категорий: отношение, ценность, деятельность. Поэтому, несмотря на нехитрую простоватую форму, парадокс включает в себе методический принцип практической организации восхождения воспитанника от предмета к идеи, от материального к духовному, от обыденного к событийному, от прозы воспитания к поэзии воспитания, от традиционного – к новационному.

Литература

1. Карсавин Л.П. Избранное. М., 2010. С. 39.
2. Лукьянова И.В. Корней Чуковский. М., 2000. С. 450.