

вать хлеб насущный!). Полагаем, что здесь модно поставить многоточие, поскольку «это уже совсем другая история», и новое «приглашение к разговору».

УДК 37.01:17
ББК 430В

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЗЛЕ: ИСТОКИ И ПОСЛЕДСТВИЯ

В. Г. Рындак

Приглашение к разговору на тему педагогического зла вызывает с одной стороны, неподдельный интерес, а с другой стороны – вполне естественную настороженность, но факт на лицо. Известный на Урале философ, педагог, ученый В. А. Бенин предпринял попытку привлечь наше внимание к проблеме вечной. А смещение акцента на педагогическое зло делает эту проблему чрезвычайно актуальной, так как каждый новый век выбирает своих: школу, ученика и учителя. А начало третьего тысячелетия в российском образовании – это его модернизация. Как мы обеспечим образование человека от рождения до 7 лет? Ведь именно в этот период формируется его интеллект. Сделаем ли мы учение кратким, приятным и основательным (как того требовал еще Я. А. Коменский). Воспитаем ли мы активную личность школьника, творчески подходящего к любой проблеме и творчески ее решающую. Научим ли мы наших учеников критически мыслить? Оригинальные решения могут возникнуть тогда, когда у человека развито воображение, творческое мышление. «Когда в обществе есть достаточный нравственный потенциал, когда интеллигенты равнодушны, когда творческих людей большинство, становится невозможным массовое отупление» [6, с. 125].

Почему же сегодня в школе все еще имеет место и «серый» педагог, и «серый» ученик? Что есть «педагогическое зло», каковы его истоки, каковы последствия педагогического зла? Вступая в диалог с коллегой хотелось бы поразмышлять в контексте этих вопросов.

Зло является одной из основных категорий этики, общим понятием морального сознания для выражения представлений о чем-то безнравственном, для характеристики отрицательных моральных качеств. Оно употребляется, во-первых – для выражения таких эмоциональных состояний, как досада и злость («зло берет», «сделать что-нибудь со зла»); во-вторых – является сино-

нимом несчастья или неприятности («из двух зол выбирать меньше»); в-третьих – используется для обозначения дурного, худого, вредного («причинять зло кому-нибудь», «отплатить злом за добро»).

Педагогическое зло мы относим к разновидности морального зла. Оно возникает в результате сознательных усилий учителя и его произвольного выбора. Субъективная характеристика педагогического зла – вменяемость как способность контролировать свои действия, отвечать за них. Объективная характеристика педагогического зла подразделяется на формальную и содержательную. Формальная сторона позволяет рассматривать педагогическое зло как деятельность, противоречащую принятым в педагогической среде нормам; содержательная – это деятельность, которая имеет негативное значение для состояния школьников или самого учителя. Педагогическое зло как антигуманитарное качество вызывает страдание, страх, гнев, обиду, не способствует сотворчеству, ведет к деградации школьника и учителя.

Одним из сложных вопросов, которые пытается разрешить человечество на протяжении не одного тысячелетия является вопрос о критериях добра и зла. Каковы же критерии зла педагогического? Несомненно, более истинными являются объективные критерии: то, что ведет к вражде, вредно, способно причинить или увеличить страдание, производить вражду, извлечение приятного для себя из нанесения неприятности другим, стремление очернить все светлое, подвергнуть его сомнению, осмеянию, поруганию, изнывание от зависти, жажда мести, высокомерие.

Философское объяснение истоков педагогического зла мы находим в одном из всеобщих законов природы и нашего мышления: единство и борьбы противоположностей (в диалектике), закон антимоний (по Канту), двойственность или биполярность всего сущего, закон «бинеров» (в эзотерической философии). То есть, все существа, явления, предметы и все понятия о них имеют противоположности как вне себя, так и внутри себя. Эти противоположности одновременно и утверждают, и исключают друг друга, а также могут переходить одна в другую.

Педагогическое объяснение истоков педагогического зла мы видим, прежде всего в непонимании между учителем и детьми. А причина этого кроется в том, что ребенок на всех стадиях детства – растущий, но еще не ставший взрослым человеком. Именно это «еще не...» и определяет то, что ребенок воспринимается взрослым миром как неравный субъект, который живет будущим, постепенно вращаясь во взрослость [14, с. 5–8].

Серьезной помехой в построении нормальных отношений взрослых и детей является и тот факт, что они «завязаны», в основном, в процессе обучения. Основной акцент деятельности школы сделан все же на учении, приобретении знаний, а воспитание все еще выступает побочным продуктом обучения. И если в ходе обучения формируется познание, восприятие, усвоение знаний, освоение социального опыта, то отношение детей и к самим знаниям, и к делу, и к людям не может быть сформировано только в процессе обучения. «Второстепенность» воспитания привела к непростительным просчетам в важнейших областях развития личности, в частности, к противодействию детей взрослым [4, с. 19–20].

Налицо серьезный дефицит внимания и уважения к ребенку. Зафиксировано резко обострившееся противоречие между усиливающейся с возрастом потребностью ребенка во внимании и непрерывным ослаблением, а затем и отсутствием необходимого внимания со стороны взрослых. Общение подменяется заботой об одежде, питании, культурных развлечениях. В результате – у детей развивается чувство одиночества, порой доходящего до отчаяния, цинизма, нивелируется уважение к честности и порядочности.

Причиной этому является внутренний конфликт подростка с миром взрослых, подростку, и в современной школе все еще не хватает любви, внимания, уважения. Он хочет, чтобы учитель говорил с ним, а не со всем классом. Посмотрел именно в его глаза, выслушал не перебивая и не торопясь, разделил его радость с опережением. А на деле остается наш школьник один на один со своими страданиями, переживаниями, метаниями.

А ведь подростки жаждут общения с учителем, бесед, в которых осваиваются азы общения, умения слушать, не перебивая, спорить, не унижая другого. Просто быть вместе, быть интересными друг другу. Школьники ожидают, что учитель не только будет хорошо обучать их, но и что с ним можно поговорить, поспорить на любую тему. С ним можно общаться, как со старшим товарищем, который даст совет, объяснит, поможет в трудной ситуации, окажет поддержку.

К истокам педагогического зла мы относим и *проблемы темперамента* ребенка: холерики не в состоянии вынести длительную неподвижность, флегматики не успевают за предложенными им темпами школьной жизни. *Решение проблем природоспособности.* «Куда не влекут способности, туда не толкай. Борьба с натурой – напрасное дело... И если никого из учеников не будет к чему-либо принуждать против воли, то ничто и не будет вызывать у учеников отвращения и притуплять силу ума; каждый легко будет идти вперед в том, к чему его (по ве-

лению высшего провидения) влечет скрытый инстинкт, и затем на своем месте с пользой послужит Богу и человеческому обществу» [5, с. 301].

Нереализованность ученика, его способностей, возможностей или их непродуктивная реализованность подрывают жизненные силы ученика. Увеличивают ответственность учителя за содержание и направленность образовательной деятельности школьников. «Человек, не ищи причины зла, – писал Ж.-Ж. Руссо, – ты на то причина». Образ нового ученика, погруженного в цивилизацию нового века, пугает учителя. Современного ученика сформировали новые условия, учитель же остался таким, каким был раньше. А переживание детей, их самочувствие находится в прямой зависимости от особенностей взаимодействия учителя с детьми.

Желание авторитарно подчинить детей своей воле, регламентировать их поведение в тех случаях, где им жизненно важна свобода приносит больше вреда чем пользы. 46% учителей не скрывают, что используют в работе авторитарные методы; из 100 конфликтов, возникающих между учителем и учениками, 89 возникают по вине учителя; уважительное отношение к детям, независимо от их успеваемости, проявляют только 18% учителей [14, с. 39].

К самым плохим качествам учителя школьники относят злость (30%), непонимание (27%), несправедливость («имеет любимчиков») (20%).

Старшеклассники к наиболее нежелательным качествам учителя относят мстительность (65%), грубость по отношению к ученику (59%), вспыльчивость, раздражительность, неумение владеть собой (18%), наличие вредных привычек (15%), грубые выражения (от «больной», «псих» до нецензурной брани).

Тончайшим инструментом, в котором таится человечность, чуткость, терпимость к слабостям подростка В. А. Сухомлинский назвал слово. «Будьте осмотрительны, – предупреждал он, – чтобы слово не стало кнутом, который, прикасаясь к нежному телу, обжигает, оставляя на всю жизнь грубые рубцы. Мудрое и чуткое слово – словно целительная вода: оно успокаивает, рождает жизнерадостное мировоспитание, побуждает мыслить о торжестве справедливости».

Слово шадит и оберегает душу подростка только тогда, когда оно правдиво и идет от души воспитателя, когда в нем нет фальши, предубежденности, желания «распечь», «пробрать».

А крик В. А. Сухомлинский называет никчемным инструментом в воспитании, который свидетельствует о педагогическом невежестве. «Крик сам по себе – независимо от того, виноват или не виноват подросток, – воспринимается

им как несправедливость. Желание криком подавить непокорность подростка, привести его в состояние трепетного послушания и подчинения можно сравнить с сжиманием пружины: чем сильнее мы на нее нажимаем, тем сильнее опасность, что она лопнет или же, расправившись, ударит того, кто ее сжимает». [12, с. 351].

Негативные оценки всех учащихся вызывает агрессивное поведение учителя. Увы, оказывается, что насилие – не столь уж редкое явление в школе. При этом конфликтные ситуации происходят зачастую по вине учителей, хотя их опыт, образование, любовь к своей профессии, к своим ученикам, казалось бы, должны исключать какие бы то ни было «неправильные действия» [2, с. 13].

В педагогической практике и сегодня мы встречаем немало фактов о страхе школьника перед давлением, грубостью учителя. Болезненно пережитые детьми несправедливые обвинения взрослых в «прегрешениях», которых они не совершали или совершали нечаянно, оставляют в душе детей чувства вины и стыда на долгие годы, мешая чувствовать себя счастливыми.

«Основная трагедия воспитания» по Д. Н. Узнадзе заключается в том, что воспитатель в своей работе с детьми руководствуется будущими интересами ребенка, подчиняя интересы сегодняшней жизни интересам будущей. Но ребенком движут актуальные потребности, поэтому вникнуть в добрые намерения воспитателя ребенок не в состоянии. Это и приводит к неизбежным конфликтам [13].

Как современен, к сожалению, приговор, сделанный А. Гурлиттом еще в 1911 г. «Все наше воспитание, если оно выращивает нам столько физических калек, узкогрудых, близоруких, малокровных, нервных, а поэтому и безвольных и раздраженных людей, идет по ложной дороге, и все, что вынуждает ее идти по этому пути ошибок, должно быть немедленно и с корнем вырвано» [3, с. 28].

Не приобретя идеалов, подростки разочаровались в идеалах своих родителей, а то и воспитываются вне семьи. По данным Генеральной прокуратуры, представленных на Парламентских слушаниях 40% выходцев из интернатных учреждений пополняют криминальную среду, 30% становятся алкоголиками и наркоманами, а 10% в течение первых трех лет после выхода из интерната заканчивают жизнь самоубийством. Основной причиной этого является неспособность большинства воспитателей индивидуально подойти к проблемам и потребностям каждого подростка.

Это еще раз убеждает, что отсутствие понятия «педагогическое зло» не означает отсутствие проблемы. Почему в процессе образования все еще присутст-

вует педагогическое зло? При каких условиях педагогическое зло существовать не будет? Какое образование будущего учителя будет способствовать формированию противостояния педагогическому злу?

Подводя итоги сказанного хотелось бы обратить внимание на то, что если традиционно понятие «педагогическое зло» осмысливалось прежде всего в ряду таких понятий, как «озлобленность», «желчность», «ехидность», «злодеяние» и понималось как несогласованность между умом, чувством и волей. То сегодня этот контекст, значение которого не утрачивается, а по многим параметрам, напротив, возрастает, становится не единственным. В частности, все более значимым становится иной смысловой ряд, в котором это понятие сопрягается с такими понятиями как «равнодушие», «высокомерие», «лицемерие», «приспособленничество».

Интерпретируемое и в первом и во втором смысле это понятие является многоликим, выступает как антипедагогическое. Потому что причинить педагогическое зло – это значит преступить границу дозволенного, вредить себе и воспитаннику: в стратегии построения творческой жизнедеятельности, среды саморазвития, предельной самоотдачи, мобилизации себя и воспитанника на преодоление трудностей, прогнозировании результатов своих поступков, объективности принятых решений.

Мы за личную ответственность каждого учителя, творческое самочувствие и благополучие каждого воспитанника в образовательном процессе. Учитель может и должен контролировать свои эмоции, уметь владеть собой. «Владеть собой» – это значит быть способным к рефлексивному воздействию на ученика и свою эмоциональную устойчивость. Умение владеть собой В. А. Сухомлинский называет одним из самых необходимых. Он подчеркивает, что от этого умения зависит успех деятельности педагога. Поэтому надо в течение длительного времени познавать сердцем все, чем живет, что думает, чему радуется и чем тревожится воспитанник. Этому и будет способствовать мыслительно-эмоциональный перенос, самоинструкция, самоприказ. Они тесно взаимосвязаны между собой и формируются в устойчивом единстве при овладении знаниями об их сущности и значимости.

Нами мыслительно-эмоциональный перенос рассматривается как перенос в позицию учащегося с целью понять его чувства, мысли, мотивы поведения посредством представления, суждения, умозаключения. Представление – это наглядно-чувственный образ наблюдаемых предметов, явлений, событий, складывающийся на основе таких форм чувственного созерцания как ощущение

и восприятие. Без него невозможно воображение, а следовательно, невозможна и творческая деятельность. Суждение – это мнение об определенном предмете, явлении. Соединяя одно суждение с другим, т. е. рассуждая, учитель приходит к тем или иным выводам, делает умозаключение. Значимую роль в мыслительной деятельности играют эмоции, обеспечивающие управление поиском решения задачи. Это определенный способ отношения учителя к окружающему миру, к другим людям и к самому себе, проявляющийся в форме непосредственного переживания.

В состоянии эмоционального возбуждения учитель находит те решения, которые принято называть интуицией, озарением. Однако, эмоции могут возникать и без непосредственного внешнего толчка в «умственной сфере», и обладать относительной самостоятельностью в своем развитии.

Учитель может прогнозировать вероятность достижения цели по аналогии с успехом или неуспехом тех действий, которые он сам или другие люди осуществляли в схожих ситуациях, но для достижения других целей. Именно эмоциональное отношение к проблеме, объекту творчества позволяет видеть то, мимо чего проходят другие и «быть не в ладах с логикой и здравым смыслом, удивляться тому, чему никто не удивляется, проходить мимо общепринятых «золотых жил», – отмечает О. Бароян.

Эмоции обусловлены основными направлениями деятельности учителя. Являясь субъективной формой выражения потребностей, эмоции предшествуют деятельности, побуждая и направляя ее. Высший продукт развития эмоций – устойчивые чувства к предметам, удовлетворяющих его потребности. Мыслительно-эмоциональный перенос включает представления, суждения, умозаключения, чувства.

В целях оказания на школьников воспитательного влияния, учитель прилагает волевые усилия. Их основная функция заключается в сознательном регулировании человеком своего поведения в затруднительных условиях. Признаками волевых качеств являются дисциплинированность, самостоятельность, настойчивость, выдержка, организованность. Одним из этих проявлений выступает самоинструкция, как сознательная установка самому себе в сложных и непредвиденных ситуациях при организации деятельности школьников (на содержание, корректность, настойчивость, выдержку и др.).

Для мобилизации воли и владения своим психическим состоянием учителю полезно использовать самоприказ, то есть выраженный во внутренней или

внешней речи приказ самому себе мобилизовать внутренние резервы; преодолеть свою неуверенность, страх, подавленное состояние.

Кроме того, не следует забывать, что использование мыслительно-эмоционального переноса в положение школьников, установки на дифференцированное, с учетом конкретной ситуации поведение, приказ на мобилизацию своих сил позволяет учителю наиболее эффективно построить и осуществить образовательную деятельность, оказывать целенаправленное воспитательное воздействие на школьников, в частности:

- выбрать оптимальные способы воздействия на них;
- определить для себя мобильное и четкое поведение в сложных и непредвиденных воспитательных ситуациях;
- преодолеть внутренние и внешние препятствия, трудности образовательного процесса.

Развитие этих качеств обусловлено требованиями, идущими со стороны самого характера деятельности учителя.

Настораживает, что зарубежные авторы, сторонники концепции антипедагогики – Е. Браунмюль (1975), Г. фон Шенебек (1989), М. Маннони (1987) – отвергают необходимость воспитания и образования, которые, как утверждают авторы, враждебны детям, взрослым и вообще жизни, так как способствуют «более или менее жесткой дрессировке». Воспитание и образование – это лишь способы манипуляции, которые предполагают, что взрослый лучше знает, что «на самом деле» нужно ребенку, что ему полезно, а что нет [8, с. 55]. Взаимен общепринятым процессам предлагается «открытое образование» и «самоопределяемое обучение» в основе которых взрослый – друг и партнер ребенка. Школьник сам принимает решение о содержании образования, целях, методах и формах (Ю. Райхен). «Любой человек знает о том, что ему лучше, – и это блага равнозначны» (Г. фон Шенебек). Антипедагогика полностью порывает не только с традициями образования, воспитания, но и традиционной культурой, отрекается от идей историчности и преемственности поколений, согласно которым молодое поколение может стать взрослым лишь будучи включено в «связь времен», используя опыт и знания «предков» в воспроизводстве общественного наследия и человеческого рода.

Однако вышеобозначенные идеи антипедагогики не свободны от недостатков, причем достаточно серьезных. Основные из них следующие (по Г. Мертенсу):

1. Содержание образования, ориентир на значимую цель воспитания и образования не должны быть разрушены.

2. Педагогика имеет дело с закономерностями воспитательного воздействия, претендующими на нормативное значение и выступающими основаниями поведения личности, конструирует специфическую действительность воспитания и образования

Поэтому все более очевидной и насущной становится во-первых, задача раскрытия смысловых и структурно-содержательных характеристик понятия «педагогическое зло»; во-вторых, психолого-педагогического обоснования факторов предупреждения педагогического зла; в-третьих, определения путей, условий и методов его искоренения.

Наша попытка осмыслить современное состояние проблемы педагогического зла не претендует на завершенность. Возникает актуальная проблема междисциплинарного изучения природы педагогического зла, критериев, влияния на профессиональное развитие учителя и ученика.

Литература

1. *Бенин В. И.* Педагогическое зло: приглашение к разговору // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАН, 2002, № 3 (15).
2. *Воронов В.* Гуманна ли гуманистическая педагогика? // Воспитание школьников, 2001, № 1.
3. *Гурлитт И.* О воспитании. – СПб., 1911.
4. *Делакова И. Д.* Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства: Вопросы теории. – Казань: АПК и ПРОФ, 2000.
5. *Колменский Я. А.* Избранные педагогические сочинения. – М., 1955.
6. *Кругликов Г. И.* «Серый» педагог не может воспитывать яркую личность // Народное образование, 1995, № 5.
7. *Мишин П. Я.* Добро и зло, правда и ложь. Оренбург: Оренбургское книжное издательство, 2001.
8. *Огуцов А.* Антипедагогика: вызов постмодернизма // Высшее образование в России. – М., 2002, № 4.
9. *Рындак В. Г.* Уроки Сухомлинского. – М.: Пед. вестник, 1998.
10. *Рындак В. Г.* Школа в условиях обновления. – М.: НИИ ОП, 1993.
11. *Синягина Н. Ю.* Анализ жестокости в современном мире // Внешкольник, 2002, № 7.

12. *Сухомлинский В. А.* Рождение гражданина // Избранные пед-ие сочинения: В 3-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1979.

13. Учитель, который работает не так: Опыт развития индивидуальности учеников и учителей / Под ред. А. Н. Тубельского. – М.: Изд-во Моск. центра вальдорфской педагогики, 1996.

14. *Фельдштейн Д. И.* Психология становления личности. – М.: Международная педагогическая академия, 1994.

15. Философский энциклопедический словарь. – М., 1999.

УДК 37.01: 17
ББК 430В

О ПОНЯТИИ «ЗОНА ДИДАКТИЧЕСКОГО РИСКА»

В. Э. Штейнберг

Статья В. Л. Бенина вызывает не только противоречивые размышления (см. Образование и наука, 2002, № 3), но также и продуктивные ассоциации. Не берусь доказывать или опровергать наличие феномена «педагогическое зло», но убежден в существовании его «родственников», с одним из которых давно и хорошо знаком – это так называемая «зона дидактического риска», которая, при определенных условиях, могла бы рассматриваться как разновидность педагогического зла.

Технологизация образования призвана выполнить «черную» работу, накопившуюся в педагогической науке и практике из-за того, что долгое время при создании педагогических концепций и подходов преобладало стремление к повышению планки научности или к достижению абстрактных идеалов (например: гармоничное развитие личности, деятельностный подход и т. п.). При этом новые разработки не проверялись на пригодность для работы с наиболее массовым контингентом учащихся – так называемым «средняками» или условными «троечниками», которые, по сути, представляют собой «Главный резерв Родины» (грустная шутка педагогов-технологов, грустная потому, что средние способности человека как раз и являются нормой). Познавательные затруднения таких «средних» учащихся выключают мотивацию к учебе, обнаруживаются в недостаточной сформированности мышления и речи, но особенно ярко они проявляются на этапе речевой познавательной деятельности, когда необходимо выполнять сложные операции анализа и синтеза знаний. На диагностическом