

37.015.3
Б43



А.С.БЕЛКИН

ОСНОВЫ ВОЗРАСТНОЙ ПЕДАГОГИКИ



УДК 371
ББК74.00я73
Б 43

Белкин А.С.

Б 43 Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 192 с.
ISBN 5-7695-0658-X

В пособии охарактеризованы закономерности, методы, средства организации учебно-воспитательного процесса на различных этапах детства - дошкольного, младшего школьного, подросткового, старшего - в семье и школе. Раскрываются особенности психофизического и психологического развития, ведущие виды деятельности разных возрастных групп детей, адекватные им педагогические технологии.

УДК 371
ББК74.00я73

© Белкин А.С., 2000
© Издательский центр «Академия», 2000

Введение

ПОЧЕМУ НУЖНА НОВАЯ УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА

Глубокие преобразования, происходящие в нашем обществе, новая социальная политика требуют серьезного пересмотра образовательного процесса в вузах и школах, выявления возникающих противоречий, поисков путей их преодоления, новых концептуальных подходов к конструированию содержания образования, повышению эффективности воспитания.

Особую роль в решении этих задач играет профессиональная подготовка будущих учителей, качество преподавания психолого-педагогических дисциплин. Анализ положения дел в педагогических вузах свидетельствует о том, что изложение курса педагогики не вполне соответствует требованиям сегодняшнего дня, ожиданиям общества, в котором неизмеримо вырос интерес к вопросам обучения и воспитания подрастающего поколения. Причина, однако, не столько в качестве преподавания, сколько в содержании этой главной для педагогических вузов учебной дисциплины.

Одна сторона проблемы состоит в том, что за многие годы образовался разрыв между тем, что накопила педагогическая наука (а сделано немало, существует много новых идей, открытий мирового уровня!), и тем, что отражено в курсе вузовской педагогики.

Если в научной педагогике существуют новые взгляды, подходы, концепции, то вузовская педагогика как учебная дисциплина не только не отражает проблем сегодняшнего дня, но и оставила за страницами своих учебных пособий те новаторские идеи, которые находили практическое воплощение еще в дореволюционный и послереволюционный период 1920-х годов.

Чем объяснить разрыв между педагогикой как наукой и педагогикой как учебной дисциплиной? Здесь действует несколько факторов.

Фактор первый. Разрыв между теорией и практикой в педагогике обусловлен слабой постановкой информационной службы в нашей стране. Основная масса учительства, преподавательских кадров вузов узнает о достижениях педагогической науки чаще всего стихийно, по собственной инициативе, либо из разрозненных курсов лекций, семинаров, симпозиумов, конференций и т. п. Диссертационный материал этой массе недоступен. Многие замечательные научные идеи годами, десятилетиями хранятся на полках архивов и хранилищ, по существу, мертвым капиталом.

Фактор второй. Наличие серьезного терминологического барьера. Многие интересные статьи,

сборники, оперативные информационные материалы оказываются вне поля учительского внимания из-за сложной терминологии, затрудняющей понимание смысла. Высшая педагогическая школа не прививает особого интереса к «высокой» теории, не воспитывает вкуса к овладению сложными категориями, терминами научной педагогики. В погоне за доступностью нередко теряется научность преподавания, т. е. один принцип обучения подавляет другой.

Положение осложняется и тем, что сами преподаватели педагогики далеко не всегда ведут серьезные научные исследования и весьма слабо владеют понятийным аппаратом педагогической науки.

Фактор третий. Определенный педагогический консерватизм педагогических кадров. Приверженность к устоявшимся формам преподавания, к проверенному практикой, «обкатанному» в разных аудиториях материалу, боязнь риска, а порой и элементарное нежелание самоусовершенствоваться, самообразовываться, самообучаться, т. е. отсутствие или слабость автодидактики.

Вторая сторона проблемы заключена в том, что вузовская педагогика является своего рода философией педагогического процесса, раскрывая его общие, методологически значимые закономерности, общие позиции. Это определяется действием следующих факторов.

Фактор первый. Вузовский курс «Общая педагогика» провозглашает, декларирует принципы, формы, методы обучения, воспитания, но не раскрывает технологической стороны учебно-воспитательного процесса. В арсенале ее средств нет аргументов, убедительных доказательств истинности провозглашенных постулатов. Она в основном отвечает на вопрос «Что такое?» Вопрос «Почему?» она адресует преимущественно психологам, физиологам, социологам и др., а вопрос «Как, каким образом?» остается за пределами ее досягаемости.

Фактор второй. Отсутствие постоянной функциональной связи с психологическими дисциплинами (общая, возрастная, педагогическая, социальная психология). Общая педагогика провозглашает необходимость связи с психологическими дисциплинами, однако не использует эти знания для аргументации выдвигаемых позиций, полагая, что это должны делать сами студенты, учителя в ситуациях, когда перед ними возникает необходимость понять причины затруднений, найти способы их преодоления. Это непродуктивный путь, толкающий педагогов на метод проб и ошибок в своей деятельности как на главный и неизбежный.

Смысл же опоры на психологические знания - в предупреждении нежелательных процессов, в обосновании эффективности способов педагогического действия. Иными словами, общая педагогика обращается к психологам тогда, когда действие уже совершено, в то время как психология нужна для объяснения предстоящего действия. С этих позиций психология выступает в роли инструмента педагогики, а педагогика - инструмента психологии. В общей педагогике преобладает первый подход.

Фактор третий. Отсутствие возрастного подхода. Вузовская общая педагогика рассматривает учащихся как часть большой общности, не выделяя специфику каждой возрастной группы, имеющей свои закономерности, особенности психофизического развития, свои психологические новообразования, систему потребностей, ведущих мотивов деятельности, общения. Возрастные новообразования - это качественно новый тип личности, ее деятельности, которые, по существу, необратимы.

Общая педагогика рассматривает воспитание, обучение человека вообще. Ребенок в педагогике школы, разумеется, предполагается, но сам подход к нему метафизичен. Он построен без динамики развития, в статике, без показа диалектических противоречий развития.

Отсюда и самая главная беда общей педагогики - ее бесконфликтность, оторванность от реалий жизни, безадресность даже практических спецкурсов, спецсеминаров, которые должны компенсировать дефицит ее технологичности. Ребенок в этой системе выступает как идеальное абстрактное существо, как своего рода фантом, на котором можно демонстрировать педагогическую технологию. Вот почему и специальная учебная дисциплина «Методика воспитательной работы» не выполняет своих технологических функций, а сводится нередко к рецептуре, формируя у будущих учителей острую тягу к различного рода методичкам и пособиям, тормозящую развитие творчества, становление неповторимого педагогического почерка.

Отсутствие учета противоречий возраста не позволяет педагогике осуществить действительно личностный подход к ребенку, когда необходимы не только включение его в разнообразную деятельность, общение, но и самопознание, рефлексия, без которых немислимо воспитание интеллигентности, духовной культуры.

Перечисленное дает основание утверждать, что назрела потребность в создании новой учебной

дисциплины, которая бы учитывала всю сложность проблемы и помогала решению задач дальнейшего совершенствования профессиональной психолого-педагогической подготовки учителей.

РАЗДЕЛ I. ОСНОВЫ ВОЗРАСТНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА

Глава 1. Объект, предмет, логика построения курса «основы возрастной педагогики»

Если *объектом* общей педагогики выступает Человек в самых различных видах деятельности, общения, развития и т.д., то объект возрастной педагогики - Ребенок с момента рождения до перехода к состоянию взрослости. Иными словами, возрастная педагогика это педагогика Детства.

Если *предметом* общей педагогики (как учебной дисциплины) выступают закономерности, формы, методы, средства организации учебно-воспитательного процесса, то предметом возрастной педагогики являются закономерности, методы, средства и *технология* организации учебно-воспитательного процесса на различных стадиях детства.

Понятие «детство» в педагогике тесно связано с психологическим понятием «детство», так как в основе характеристики лежит прежде всего возраст ребенка.

Детство определяется степенью участия взрослых в обеспечении главных жизненных потребностей ребенка (биологических, духовных, материальных); уровнем возможностей ребенка (самостоятельно или с поддержкой взрослых) противодействовать неблагоприятным влияниям среды. Мы исходим из того, что ребенок достигает состояния взрослого человека, если он способен самостоятельно удовлетворять свои главные жизненные потребности; обеспечивать самозащиту от неблагоприятных влияний среды; если он юридически дееспособен. Все это достигается необходимым уровнем развития общественного самосознания, воспитанностью нравственно-гражданских чувств.

Понятие «детство» носит ценностный характер, т. е. ребенок рассматривается не только как член общества, но и как непреходящая, самостоятельная ценность. Ценностное отношение предусматривает не только индивидуальный, но и личностный подход, включает в себя критерии оценки деятельности взрослых по обеспечению этих подходов.

Таким образом, детство - это целостная управляемая система, предполагающая взаимодействие социально-психологических и педагогических факторов развития, воспитания ребенка на основе ценностно-личностного подхода.

С этих позиций предлагается следующая педагогическая характеристика периодов детства.

ДОШКОЛЬНОЕ ДЕТСТВО. Максимальная потребность ребенка в помощи взрослых для удовлетворения главных жизненных потребностей при минимальных возможностях самозащиты от неблагоприятных влияний среды.

МЛАДШЕЕ ШКОЛЬНОЕ ДЕТСТВО. Сохраняется роль семьи в удовлетворении материально-биологических, эмоциональных потребностей ребенка, но социально-познавательные удовлетворяются преимущественно школой. Несколько возрастает способность ребенка противостоять отрицательным влияниям среды, но все еще остается незначительной. Главные защитные функции остаются за семьей и школой.

ПОДРОСТКОВОЕ ДЕТСТВО. В значительной мере сохраняется роль семьи в удовлетворении материальных, эмоциональных потребностей ребенка, максимально увеличивается роль школы, ближайшего окружения сверстников в удовлетворении социально-познавательных потребностей. Значительно возрастает способность ребенка противостоять отрицательным влияниям микро- и макросреды. Возникает юридическая ответственность. Остается значительная защитная функция взрослых, первичного воспитательного коллектива. Одновременно формируется при неблагоприятных условиях повышенная восприимчивость к отрицательным влияниям в сфере свободного общения.

СТАРШЕЕ ДЕТСТВО. Наиболее сохранными остаются материальная, эмоциональная функции семьи. В удовлетворении познавательных, социальных потребностей школьника главную роль играют учителя в сочетании с самообразованием, самовоспитанием учащегося. Возможно частично самостоятельное удовлетворение материальных потребностей. Практически полная юридическая дееспособность (за исключением права вступать в брак). Максимальная (применительно к взрослому) способность противостоять отрицательным влияниям среды. Защитная роль взрослых заменяется функцией социально-профессионального ориентирования на будущее.

В структуре и содержании учебного курса «Возрастной педагогики» выстраивается следующая *логическая цепь*: особенности психофизического развития, доминанты психологического развития,

ведущие виды деятельности, основная педагогическая идея, доминирующие направления и технология педагогической деятельности. Каждое звено данной цепи имеет конкретное содержание в зависимости от рассматриваемого периода детства. Рассмотрим их более конкретно.

Особенности психофизического развития характеризуют биологическую сторону становления личности. Речь идет о возможностях ребенка участвовать в тех или иных видах деятельности, связанных с развитием его физических качеств, индивидуально-психологических свойств, о его возможностях в общении, в творчестве, в соблюдении социальных норм и микросоциальных правил поведения, о его умении быть действительным членом группы, коллектива.

Психолого-педагогические доминанты развития. Имеются в виду ведущие мотивы поведения, деятельности, формирующиеся на базе возрастных индивидуальных *потребностей*. Раскрываются диалектические противоречия, лежащие в основе возникновения, формирования, развития этих потребностей.

Ведущие виды деятельности - те, в которых наиболее полно проявляются возрастные, типологические особенности ребенка, ведущие мотивы его деятельности, поведения. Выделяются условия, наиболее благоприятные для развития деятельности; факторы торможения, угнетения позитивной мотивации; пути их преодоления.

Основная педагогическая идея отражает ведущую стратегическую цель в организации педагогического процесса, направленного на реализацию главных видов деятельности ребенка, детского коллектива.

Доминирующие направления и технология педагогической деятельности строятся с таким расчетом, чтобы основная педагогическая идея была реализована в жизнедеятельности детского коллектива. При этом учитываются закономерности учебно-воспитательного процесса, методы, приемы, средства организации общения, педагогическая деятельность. Предусматривается диагностика результатов, прогнозирование тенденций развития личности и коллектива, характера компонентов данного вида детства.

Материалы этого раздела курса построены по модульному принципу. Каждое из доминирующих направлений представляет собой ограниченный конкретными рамками блок. Изучать данный раздел можно используя самое разнообразное сочетание модулей: менять последовательность, содержание в зависимости от «злости дня», направленности социально-педагогических процессов, от собственной позиции, научных и творческих интересов и т. п.

В каждом периоде детства мы выделяем специфические направления в технологии педагогической деятельности. Однако логика образовательного процесса подсказывает, что необходимо выделить и то общее, что необходимо учитывать в работе с детьми на любой стадии их развития. Задача непростая. Механическое объединение методов и приемов неприемлемо. Нужна технология, содержащая творческий потенциал, раскрывающий возможности не только учащихся, но и учащихся. Таким направлением мы считаем витагенное образование в сочетании с голографическим подходом. На уровне обыденного сознания это означает опору на жизненный опыт учащихся с использованием объемного многомерного подхода к овладению системой знания-незнания.

Теория и практика витагенного образования с голографическим подходом составляют содержание пятого раздела книги.

Эффективная педагогическая деятельность не может проводиться вслепую, без постоянного отслеживания результатов, без прогнозирования тенденций развития и принятия адекватных управленческих решений. Речь идет о педагогическом мониторинге, т. е. о непрерывном, научно-обоснованном, диагностико - прогностическом, планомерно - деятельностном отслеживании образовательного процесса.

Теория и практика его организации составляют содержание шестого раздела книги.

Глава 2. Общая характеристика дошкольного детства

Дошкольное детство - это период с момента осознания себя членом человеческого общества (примерно с 2-3 лет) до момента систематического обучения (6-7 лет). Здесь решающую роль играют не календарные сроки развития, а социальные факторы формирования личности. В период дошкольного детства формируются основные индивидуально-психологические особенности ребенка, создаются предпосылки формирования социально-нравственных качеств личности.

Для этой стадии детства характерны:

- максимальная потребность ребенка в помощи взрослых для удовлетворения главных жизненных потребностей;
- максимально высокая роль семьи в удовлетворении всех основных видов потребностей (материальных, духовных, познавательных);
- минимальная возможность самозащиты от неблагоприятных влияний среды.

Для педагога важно учесть именно те особенности психофизического развития, которые определяющим образом сказываются на готовности, возможности ребенка включиться в социальный процесс, приобрести гражданские и общечеловеческие качества.

2.1. Психолого-педагогические доминанты развития

Развитие речи и мышления. Формирование активной речи служит основой развития не только мышления и психики в целом. Обычно принято считать развитие речи основой мышления. Однако следует учитывать и взаимообусловленность этих процессов.

Распространенная ошибка воспитателей состоит в том, что они считают слабость речи некоторых детей недостатком мышления. Однако интеллектуальное развитие может идти по-разному. Так, ребенок может внезапно (для окружающих) заговорить, или, наоборот, удивлять ограниченностью словарного запаса, хотя процесс интеллектуальной деятельности у него идет достаточно активно. Только в тех случаях, когда и речь и мышление явно страдают, допускается возможность задержки в психическом развитии ребенка или умственная отсталость. Следует разделять эти понятия. Умственная отсталость всегда сопряжена со стойким нарушением познавательной деятельности на основе органического поражения головного мозга. Степень поражения может быть разной: от легкой дебильности до глубокой олигофрении. Олигофрения может быть наследственной, приобретенной, внутриутробной или постнатальной (послеродовой).

Задержки в психическом развитии (ЗПР) также связаны с действием разнообразных биогенетических факторов, но в их основе нет органического поражения головного мозга. Если олигофрены никогда не могут достичь уровня развития нормального ребенка, то дети с ЗПР имеют вполне оптимистическую перспективу.

Подчеркнем, однако, что степень коррекции развития умственно отсталых детей может быть очень высокой. Они могут сформироваться в полезных, практически полноправных (за небольшим исключением) членов общества. Но совместное обучение нормальных и умственно отсталых детей крайне нежелательно. Необходима хорошо организованная система вспомогательных дошкольных учреждений.

Развитие внимания и памяти. В дошкольный период идет процесс развития от произвольного внимания к произвольному; от произвольного запоминания к произвольному; от образной памяти к словесной смысловой. Решающую роль в развитии памяти играет возникновение специальных мнемонических действий, с помощью которых ребенок пытается управлять запоминанием (движение рук, пальцев, предметов, символов, обозначений). Особую роль здесь играет речь.

Наиболее распространенная педагогическая ошибка воспитателей, родителей состоит в том, что они не рассматривают развитие внимания и памяти как педагогически самостоятельные процессы, не выделяют роль образной речи, мнемоники. Особенно болезненно сказывается бедность речи взрослых или их стремление подделываться под язык детей. Не понимая всей сложности, глубины детской речи, взрослые воспринимают ее как примитивную. Они дают ребенку готовые примитивные модели речи, которые он невольно запоминает, при этом отсутствует работа над осмысленным, произвольным запоминанием сложных, правильных речевых моделей. С ребенком необходимо говорить как со взрослым, но оперируя тем запасом слов и мыслей, которые доступны ему, и самое главное - побуждают идти за взрослым, запомнить речевые модели как нечто важное, жизненно необходимое.

Развитие эмоционально-волевой сферы имеет несколько этапов: выполнение требований взрослых; отделение собственной деятельности от деятельности взрослых; восприятие деятельности взрослых как образца для подражания; появление мотивов действий по образцу; появление мотивов действий, направленных на удовлетворение возникающих потребностей, приобретение тем самым личностного поведения; ориентировка на собственные поступки, их оценку; возникновение сложной иерархии мотивов, сложной системы взаимоотношений с окружающими.

У ребенка возникает потребность достичь ситуации успеха. Стремление избежать ситуации неуспеха связано с мобилизацией усилий, воли. Чем чаще возникает ситуация преодоления, чем больше надежды

на успех, тем интенсивнее идет процесс формирования воли. Решающее значение в формировании воли имеет осознание ребенком противоречия между желанием достичь цели и реальными возможностями.

Недооценка всей сложности этих процессов приводит к двум крайностям. Первая - ребенок вообще не ставится в ситуацию преодоления. Воспитание типа «инфант» (наследник престола) формирует эгоцентризм, слабоволие и одно из типичных проявлений слабоволия - упрямство. Вторая - в воспитании типа «золушка» ситуация преодоления создается постоянно, делается привычной. Отсутствие надежды на успех также тормозит развитие волевых усилий, угнетает волевые процессы.

Формирование эмоционально-волевой сферы в абсолютном большинстве случаев рассматривается воспитателями, родителями как нечто спонтанное, не имеющее отчетливо выраженного целеполагания. Но оно существует и заключается в том, чтобы создать условия для эмоциональной устойчивости ребенка, оценить его положительные и отрицательные эмоции, понять глубину, содержание, взаимное влияние.

Если в воспитании доминируют негативные или положительные эмоции, формируются типы личности с явными перекосами, отклонениями - от угрюмого, озлобленного, подавленного, скованного до легкомысленного, несостоятельного, безответственного. В дальнейшем этих детей может объединить эгоцентризм, т. е. стремление достигать цели, не считаясь со средствами.

Педагогу важно обеспечить разумное сочетание отрицательных и положительных эмоций, учить ребенка психологическим механизмам управления своими настроениями.

Эмоциональная неустойчивость ребенка мешает его общению, формированию нормальных отношений в детском сообществе, отношению со взрослыми: может провоцировать патологическую робость, застенчивость, некоммуникабельность либо, наоборот, агрессивность, неадекватность реакций, постоянную гипертормозимость - все это отягощающие факторы развития ребенка не только психологического, но и нравственного плана. Не следует путать эмоциональную неуравновешенность с проявлениями болезненных состояний. Психолого-педагогический диагноз эмоционально-волевой сферы должен коррелировать с медико-педагогическим. Дифференцировать психо- и неврогенные проявления и психолого-педагогические чрезвычайно трудно. Ошибки в этом - одна из предпосылок возникновения педагогической запущенности.

Формирование самооценки проходит следующие этапы:

- недифференцированное отношение ребенка к оценке его поступков со стороны взрослых;
- появление дифференцированного отношения к оценкам взрослых своих поступков;
- появление способности самостоятельно оценивать свои поступки (по полярному принципу: хорошо - плохо);
- появление способности к самооценке не только поступков, но и различного рода эмоциональных состояний;
- появление способности к самосознанию, т. е. способности осмысливать и оценивать собственную внутреннюю жизнь.

Неадекватность самооценки - один из самых неблагоприятных факторов развития личности, порождающих в дальнейшем деформацию нравственного сознания и общественного поведения.

Дети с заниженной самооценкой не уверены в себе, занимают неблагоприятное положение в системе групповых отношений, повышено конформны. Им свойственна парадоксальность поведения: скованность и излишняя раскованность, застенчивость и агрессивность, боязнь быть на виду и боязнь быть незамеченными; сильное стремление «казаться» и слабая потребность «быть».

Заниженная самооценка - предтеча слабого характера. Но есть еще один парадокс. Дошкольникам с заниженной самооценкой свойственно ускорение процесса самосознания. Неблагополучные отношения с окружающими, упреки, неудачи создают эмоциональный дискомфорт, а потом и толкают к вопросу «Почему?», на который ребенок пытается ответить по мере сил и возможностей. Чаще всего ответа не находит и еще острее переживает состояние неудовлетворенности. Отсюда возможны неврозы, депрессии, мании и патологические влечения. По мнению некоторых детских психоневрологов и социальных психологов (Боулсби, Личко, Т. Шибутани) заниженная самооценка при повышенной работе самосознания создает предпосылки для подростковых акцентуаций и психических аномалий.

Завышенная самооценка формирует (при определенных условиях) эгоцентризм, высокомерное отношение к сверстникам, неадекватное стремление к лидерству, завышенный уровень притязаний, не соответствующий иногда реальным возможностям. Завышенная самооценка, в отличие от заниженной, может тормозить процесс самосознания. Сближает их вероятность конфликтных отношений в детском коллективе, с педагогами, со взрослыми. Неадекватная самооценка дошкольников - опасная

предпосылка социально-педагогической запущенности школьника.

Как избежать этого неблагоприятия? Условий много, но наиболее важные из них - отказ взрослых от широко распространенных попыток делать обобщающие заключения о личности ребенка по его отдельным поступкам (типа шалун, драчун, обманщик, скупой), от невыгодных для ребенка сравнений с другими детьми; создание ситуации успеха в наиболее важных сторонах жизни и деятельности ребенка. Нельзя забывать важное педагогическое правило: «Скажи ребенку, что он поступил плохо, но не говори, что он плохой».

Формирование первоначальных нравственных представлений. Формирование элементарных представлений о добре, зле, красивом, некрасивом, о хорошем, плохом. Особенности этих представлений:

- отражают нравственные оценки взрослых, но лишь в соприкосновении с конкретными поступками окружающих, прежде всего сверстников;
- связаны с оценками отдельных поступков окружающих, не носят обобщающий, абстрагированный от конкретной реальности характер;
- проходят путь от элементарной оценки поступков окружающих до нравственной оценки собственного поступка.

Нравственные представления дошкольников в основном ритуальны. Дети не знают, почему тот или иной поступок хорош или плох, но знают, как именно они должны поступить («пожалеть», «поделиться», «заступиться», «подарить», «послушать» и т. п.). Это означает, что в формировании нравственных представлений у дошкольников особая роль принадлежит выработке навыков дисциплинированного, гуманного, культурного поведения. Дошкольнику можно сколько угодно говорить о нормах и правилах, но если слова не будут связаны с определенной последовательностью операций по их выполнению, - они окажутся бесполезными.

Например, сначала ребенку показывают, как поступает добрый ребенок в конкретной ситуации, затем моделируют подобную ситуацию (в игровой форме или в реальных жизненных обстоятельствах), ребенок выполняет действие доброго (делится лакомством, игрушкой, гладит ушибленное место, подносит лекарство и т. п.). Повторение действий по ритуалу формирует привычку доброты. Ребенок привыкает к ней как к удобной, комфортной форме отношений с людьми. Она становится потребностью, перерастает в черту характера.

Таким образом, процесс формирования первоначальных нравственных представлений у дошкольников имеет следующую логику: выдвижение образца, действие по образцу, состояние эмоционального комфорта, повторение образца, выработка ритуального стереотипа, ощущение (еще не понимание!) социальной значимости ритуальных действий, возникновение потребности опираться на них в сходных ситуациях.

Отсюда педагогическое правило: нравственные представления не закладываются взрослым в голову ребенка, они формируются в его сознании на основе определенной последовательности поступков, умело направленных взрослыми. Бесконечные наставления, назидания напоминают дождь, падающий на почву, в которую не брошены зерна.

Ведущая педагогическая идея в работе с дошкольниками - физически, психологически, педагогически подготовить к школьному обучению. Такая подготовка означает: физическое состояние, обеспечивающее возможность нести предстоящие учебные нагрузки; необходимое развитие индивидуально-психологических качеств; овладение первоначальными навыками социального поведения, учебной деятельности.

2.2. Основные направления и технология педагогической деятельности

Направление первое. Организация игровой деятельности. Именно игра вызывает качественные изменения в психике ребенка. В игре закладываются основы учебной деятельности, которая потом становится ведущей в младшем школьном детстве.

В игре формируется эмоциональная устойчивость, адекватная самооценка своих возможностей (не путать с самооценкой личности!), что создает благоприятные условия для умения соотносить желания с реальными возможностями.

Велика диагностическая роль игры. Она позволяет выявить уровень развития многих личностных качеств ребенка, а самое главное - определить его статус в детском коллективе. Если ребенок отказывается от общих игр или играет второстепенные, непрестижные в детской среде роли - это

важный показатель какого-то социально-психологического неблагополучия.

Особая роль принадлежит сюжетно-ролевой игре, так как в ней идет процесс приобщения к социальной жизни детского и взрослого сообщества. Здесь он получает представления о правах и обязанностях, учится согласовывать свои интересы, сдерживать желания.

При организации детских сюжетно-ролевых игр воспитателем и родителям желательно придерживаться следующих рекомендаций.

1. Открыто не вмешиваться в распределение ролей тех игр, которые возникли стихийно в группе детей (на отдыхе, в свободное время, во дворе, на улице, в саду, в лесу и т. п.). Самая благоприятная позиция - внимательного наблюдателя (исследователя). Невключенная позиция взрослого дает ему возможность скрыто изучать детские отношения, проявления нравственных качеств, психологические особенности каждого ребенка. Умелый, тонкий анализ позволяет вовремя заметить и преодолеть опасные тенденции, проявляющиеся в «игрании» ролей, когда эмоции захлестывают, волевой контроль за поведением теряется, и развитие сюжета приобретает нежелательный оборот (игра начинает угрожать здоровью и даже жизни детей).

Навязчивое вмешательство, мелочная опека, диктат взрослого гасят в детях интерес к игре, побуждают их играть подальше от постороннего взгляда. Если естественное тяготение к романтике, необычности постоянно накладывается на стремление детей избежать назойливого контроля взрослых, может возникнуть психологическая доминанта: все делать тайно, скрыто от чужих глаз, особенно если это касается действий, осуждаемых взрослыми, не принятыми в их среде. Поэтому навязчивый контроль, пожалуй, более опасен, чем полная бесконтрольность, хотя обе эти крайности сходятся по своим нежелательным последствиям.

2. Подбирать сюжетно-ролевые игры с таким расчетом, чтобы у разных детей были равные возможности проявить себя. Это достигается не только выбором ролей, но и постоянным подбадриванием детей, не уверенных в себе, не освоивших правила, горячо переживающих неудачи. Одновременно не следует упускать из вида тех «лидеров», которые стремятся диктовать свои условия окружающим, выделиться, заставить обращать на себя особое внимание. Самый важный критерий при оценке поведения таких детей: соответствуют ли их средства достижения цели нравственным нормам детского коллектива, не пренебрегают ли они нормы товарищества, уважают ли интересы других. Зерна эгоцентризма, черствости, посеянные в этом периоде детства, приносят в дальнейшем горькие плоды.

3. Избегать идентификации и фетишизации игры. Суть первой состоит в том, что воспитатели и родители не воспринимают игру как школу социальных отношений, как формирующуюся модель общественной формы поведения, в которой дети приобретают способность к сотрудничеству.

Идентификация, т. е. отождествление игры с забавой, когда ребенок воспринимается взрослым как недостаточно развитый. Такой взгляд на игру - наиболее распространенное и наиболее «тяжкое» заблуждение взрослых. Расплата бывает суровой: ранний нигилизм, замкнутость, неумение серьезно смотреть на жизнь, боязнь юмора, повышенная ранимость - далеко не полный перечень последствий, отягощающих будущее ребенка.

Фетишизация игры - другая крайность. Игра воспринимается взрослыми как единственная и главная форма жизни ребенка. Его лишают возможности серьезно смотреть на мир. В жизни ребенка нельзя обойтись без игры, но нельзя игру превращать в жизнь. Есть грань, которую преступить опасно.

Это небезопасно еще и потому, что некоторые дети в реальной жизни сознательно продолжают играть роль ребенка, чтобы добиться желаемого, диктовать взрослым свои условия. Их слабость становится силой, позволяющей управлять взрослыми, которые не могут не играть роль взрослых, т. е. ответственных за него. Так формируется детский максимализм, нежелание считаться с интересами других, стремление любую жизненную проблему отбросить или решить «играючи».

Н а п р а в л е н и е в т о р о е . *Помощь семьи в организации полноценного общения.*

Общение – феномен не только социально – психологический, но и в значительной мере нравственный. По утверждению ряда зарубежных психофизиологов (Боулди), отлучение ребенка от матери в возрасте до одного года на срок больше месяца вызывает определенные изменения в его психике. Разлука ребенка в возрасте до трех лет с родителями (матерью) более чем на три месяца формирует черты потенциального нарушителя.

Наши исследования показывают, что почти 92% детей-правонарушителей не имели полноценного общения в семье. Разлука ребенка с родителями вызывает состояние *депривации* (изоляции), окрашивающее психические процессы его развития, и может отрицательно сказаться на нравственном становлении.

Что следует иметь в виду в разработке рекомендаций по семейному общению?

Общение - это прежде всего обмен интеллектуальной и эмоциональной информацией, в результате которого формируются отношения. Для обмена информацией нужны контакты. Они могут быть непосредственными (лицом к лицу), опосредованными, косвенными (письменный обмен). Контакты - необходимое, но недостаточное основание для общения. Например, пассажиры в трамвае вступают в определенный контакт. Но общения между ними практически нет. Оно может возникнуть, если вспыхнул конфликт или понадобилось совместно решать какую-то транспортную проблему. Однако в купе поезда общение вполне возможно, так как за длительное время в пути начинается обмен информацией, устанавливаются определенные отношения.

Кроме того, есть общение желаемое, нежелаемое (вынужденное), педагогически желательное, нежелательное (в социально-психологическом, моральном плане). Следовательно, совместное пребывание родителей с детьми не всегда означает общение. Оно может ограничиваться простыми контактами. Далеко не всякое общение с родителями педагогически желаемое. Речь идет о родителях, ведущих аморальный образ жизни, находящихся друг с другом в постоянной конфронтации.

В семейном общении важно учитывать не только отношения типа Р+Р (между родителями), но и типа Р+Д (родители - дети) и, что особенно важно, отношения типа Д+Д (между детьми). Психологическая атмосфера семьи определяется взаимодействием именно этих трех систем (если они существуют). Здесь срабатывает психологический механизм компенсации дефицита общения. Неудовлетворенность отношениями в одной из трех систем может быть «погашена» отношениями в других. Есть еще два возможных и чрезвычайно важных типа отношений: Р+С или Д+С - отношения родителей и детей к старшим членам семьи, т. е. к бабушкам и дедушкам. Эти отношения имеют особую психологическую и нравственную значимость.

Наличие старших членов семьи способствует (при благоприятных условиях) передаче семейных традиций, обеспечению преемственности поколений, смягчению остроты конфликтов; добавляет в отношения доброту, ласку, эмоциональный комфорт, предупреждает так называемую скрытую безнадзорность, когда дети предоставлены занятыми родителями самим себе.

При оценке психологической атмосферы семьи нередко допускаются типичные ошибки. 1. Учитывается только время, проводимое старшими вместе с детьми, без учета характера отношений. 2. Не выявляется позиция ребенка в системе семейных отношений. Без учета этой позиции невозможно понять, почему в благополучных внешне семьях вырастают неблагополучные дети. И, наоборот, в социально и педагогически опасной семье дети не вызывают беспокойства.

Напомним, что ребенок не пассивный продукт взаимодействия биологических и социальных факторов. Это активное существо. В процессе переработки влияний макро- и микросреды у него вырабатывается свое видение окружающей действительности и свое отношение к ней, хотя и слабо осознаваемое. Но и у дошкольников обнаруживается «мудрость чувств». Ребенок эмоционально реагирует на отношения в семье, и в этих эмоциях - его позиция.

Эмоции, чувства ребенка всегда серьезны. Его смех и слезы не проходят бесследно, говорил Я. Корчак. Изучая эмоциональную жизнь ребенка, его реакции, педагоги могут и должны судить о характере нравственной атмосферы семьи, о ее педагогической значимости.

Итак, важно учитывать, как относятся в семье к ребенку, но еще важнее, как он относится к семье, к ее отдельным членам.

Наиболее активная и наиболее эффективная форма общения родителей с детьми - совместный труд и совместный отдых. По мнению некоторых ученых (О. А. Пинт, А. И. Кочетов), 2-3 недели совместного отдыха родителей с детьми, проведенные в походе, в туристической поездке, дают для психологического, интеллектуального развития детей больше, чем год систематической работы. При условии, что родители помогают ребенку осмысливать происходящее вокруг, связно описывать его, направляют его внимание, учат не только смотреть, но и видеть.

Н а п р а в л е н и е т р е т ь е . Формирование разумных материальных потребностей.

Современная педагогика это направление специально не рассматривает, ограничиваясь осуждением голого прагматизма, потребительства молодежи, погони за тряпками, различными материальными благами. Проблему, однако, не решить одними призывами или созданием необходимой материальной базы. Разумные материальные потребности формируются на самых ранних стадиях развития личности, и роль педагогического влияния в этом деле трудно переоценить.

Можно ли оторвать материальные потребности от духовных? Нет, они неразрывны. Но духовные потребности намного шире, глубже материальных, процесс их возникновения и формирования намного

сложнее и поэтому гораздо труднее поддается педагогическому управлению. Самое главное: духовные потребности у дошкольников вторичны по отношению к материальным, хотя в дальнейшем начинают доминировать над ними. Таким образом, формирование разумных материальных потребностей - фундамент духовной структуры личности. В свою очередь, чем выше духовные потребности, тем более разумны и благородны материальные. Если материальные потребности постоянно доминируют над духовными, то либо уровень последних недостаточно материален, либо материальные потребности недостаточно духовны.

Что означает понятие «разумные потребности»? В педагогике далеко не все можно выразить количественно, трудно или невозможно найти ту грань, за которой потребности теряют разумность. В самом общем виде можно сказать так: разумно то, что действительно необходимо. Что же можно считать необходимым? Научного определения этой категории нет. На уровне житейской логики, в рамках обыденного сознания необходимое можно определить тремя признаками: а) то, что имеет подавляющее большинство сверстников; б) то, что вызывает у ребенка чувство удовлетворения, исключает зависть к другим, или, наоборот, чувство превосходства, желание продемонстрировать перед другими имеющиеся «блага»; в) порождает у ребенка стремление бережно относиться к тому, что он имеет.

Какими же путями формируются разумные (необходимые) материальные потребности? Можно выделить несколько приемов, специфичных для воспитания именно дошкольников.

«Погашение потребности»

Очень многие излишне заботливые родители действуют по принципу «демяновой ухи», т. е. предоставляют ребенку «блага», (игрушки, вещи, украшения и пр.) в таком количестве, что он перестает их ценить, обращать на них внимание, ломает и даже избегает их. Наступает пресыщение. Последствия известны.

Диалектичность воспитания в том и заключается, что здесь нет методов, имеющих только однополюсную направленность. Все зависит от условий, «инструментовки». «Демьянова уха» может стать и эффективным приемом погашения гипертрофированной потребности. Из одного юмористического рассказа: ребенку, который постоянно требовал от родителей леденцового петуха, накопили их столько, что пятилетний малыш, единожды объевшись ими, почти год не мог смотреть на сладкое. Разумеется, прием тонкий, опасный, требует точного расчета. Но действенный.

«Опережающее предложение»

Не следует ждать, пока у ребенка появится желание получить нечто материальное. Внимательным родителям или воспитателям нетрудно предвидеть, какое желание может возникнуть. Если, скажем, у соседского ребенка появится игрушечный автомобиль, ваш ребенок горящими глазами следит за игрушкой, играет с ней, естественно, желание стать обладателем такой же игрушки возникнет, можно сказать, неотвратимо.

Что делает большинство родителей? Либо ждут, когда ребенок начнет просить, либо вообще не заводят разговоров на эту тему, либо отказывают ребенку, ссылаясь на самые различные причины. В таких случаях желание получить игрушку у ребенка усиливается, может возникнуть конфликт, капризы, упрямство, негативизм. Невольно внимание ребенка переключается не столько на конкретную вещь, сколько на удовлетворение потребности ее иметь. Ребенок может потерять к ней интерес в тот самый момент, как получит ее, но психологическая доминанта обладания вряд ли быстро исчезнет. А это чревато в дальнейшем потерей чувства меры в удовлетворении личных потребностей.

Мудрость старших состоит в том, чтобы опередить желания ребенка и самим предложить ему такое же материальное благо.

Не возникает ли при этом опасность баловства? Риск существует. Однако педагогическое творчество невозможно без риска (А. С. Макаренко). Но риск должен быть оправдан, точно рассчитан. Искренняя забота о ребенке, внимательный анализ своих и его действий, опора на жизненный опыт, интуиция, возникающая на основе опыта, - вот те источники, на которые можно опираться, предпринимая рискованные шаги.

Прием «Опережающее предложение» срабатывает в тех случаях, когда, во-первых, у ребенка формируется желание не обладать, а пользоваться каким-либо материальным благом; во-вторых, когда он видит, что это материальное благо достигается усилиями взрослых; в-третьих, когда он начинает

понимать (или эмоционально воспринимать), что взрослые предлагают ему именно то, к чему он стремился, что он хочет. Отсюда и чувство благодарности к ним, уверенности в том, что взрослые всегда на страже его интересов. Его ответная благодарность - в признании их заботы, в желании со своей стороны пойти им навстречу.

«Переключение с погашением»

Суть приема состоит в том, чтобы перевести внимание ребенка (вербально, эмоционально, предметно) с одного объекта удовлетворения материальной потребности на другой, более желательный. Подобная ситуация возникает в тех случаях, когда ребенок требует явно невозможного, нежелательного, опасного.

Этим приемом довольно часто пользуются родители, воспитатели, но лишь в целях переключения именно внимания, ничего другого. Здесь имеет место переключение, но не погашение потребности. Эффективность приема в таких случаях невысока. Если потребность ребенка остается неутоленной, то его внимание снова вернется к прежнему объекту желания. Следовательно, прием переключения может оказаться эффективным, если он умело сочетается с приемом погашения, описанным выше.

Направление четвертое. Формирование гуманных отношений в коллективе дошкольников.

Сообщество дошкольников, каким бы большим или малым оно ни было, организованным (садиковая группа) или стихийно возникающим (дворовая, домашняя группа), развивается по тем же закономерностям и социально-психологическим, нравственным нормам, что и коллективы школьников, взрослых. Это не исключает, однако, специфики дошкольных сообществ и механизмов взаимодействия с личностью.

В дошкольном коллективе существует единство целей, норм и правил поведения, выделяются свои «лидеры», «звезды», «предпочитаемые». К сожалению, имеются и дети, занимающие не очень благоприятное положение, своего рода «отверженные». Здесь нет органов управления, как в школьном коллективе, но регулирование отношений все же происходит по линии неформального лидерства, в рамках своеобразной инфраструктуры связей и взаимодействий. Специфика этого коллектива в том, что выразителем, носителем руководящих функций актива выступают старшие: воспитатели, наиболее заботливые няни, обслуживающий персонал. Огромную роль в формировании и регулировании детских взаимоотношений играют родители.

Главная функция коллектива дошкольников заключена в том, чтобы сформировать ту модель отношений, с которой дети войдут в жизнь и которая позволит им как можно скорее, с наименьшими потерями включиться в дальнейший процесс социального созревания, раскрыть свой интеллектуальный и нравственный потенциал. Главный стержень этого - формирование гуманных взаимоотношений, т. е. отношений дружбы, уважения к старшим, взаимной помощи, заботы друг о друге, умения жертвовать своим для других. Для решения этой задачи необходимо, чтобы ребенку в групповом общении была создана атмосфера эмоционального комфорта. Она выражается в том, что ребенку хочется идти к сверстникам, он приходит с хорошим настроением, неохотно покидает их. Важно подчеркнуть: речь не столько о настроении, сколько о состоянии. Первое изменчиво, зависит от многих случайных причин и поводов. Второе более устойчиво, определяет доминирующую цепь настроений. Настроение - форма проявления и существования состояния. Настроение может меняться спонтанно, состояние подлежит педагогическому регулированию.

«Не хочу идти в садик...», - фраза нередка. Но она не подлежит однозначной трактовке. В одних случаях за ней стоит нежелание рано вставать, идти в холодную погоду, плохое самочувствие и т. д. В других - боязнь расстаться с привычной домашней обстановкой, эмоциональный дискомфорт в группе, недоброжелательное отношение сверстников, старших, активное неприятие режима дошкольного учреждения и т. п. Педагогическая задача состоит в том, чтобы не допустить превращения нежелательных настроений в отрицательные состояния. Опыт лучших воспитателей дает возможность выделить несколько приемов решения этой задачи.

«Эмоциональное обволакивание»

Суть его состоит в том, чтобы «домашние» дети, привыкшие к вниманию со стороны старших, не почувствовали заметной разницы в тоне, в манере обращения «чужих тетя и дядя», любого работника детского учреждения. Грубое слово, жесткость тона, а порой и оскорбительные реплики дежурной няни, сторожа, повара,

не говоря о воспитателях, могут стать серьезной психологической травмой для ребенка, надолго испортить его эмоциональное состояние. Он может почувствовать себя чужим среди других детей, более адаптированных к такого рода «перегрузкам», так как их домашние условия далеки от благополучных. Синдром «белой вороны» проявляется именно у дошкольников и может приобрести жесткие формы, если учесть экстремизм эмоциональных реакций детей, спровоцированных даже случайной репликой взрослых.

Возможен и другой вариант. Ребенок из неблагополучной семьи пришел в группу хорошо воспитанных сверстников и с первых же шагов почувствовал, что он «не такой, как все». Он становится объектом насмешек, замечаний, его игнорируют в играх, дают непрестижные роли и т.п. И это синдром «белой вороны». И в первом, и во втором случаях ребенок теряет состояние моральной безопасности со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Формулу приема «Эмоциональное обволакивание» можно представить следующим образом: обязательная встреча ребенка с улыбкой плюс обязательно ласковый, добрый тон, плюс обязательные подбадривания в каждом начинании, плюс подбор соответствующих ролей, плюс публичное подчеркивание результатов, плюс обязательная помощь в выполнении поручений, в соблюдении режимных требований, плюс мажорный тон, выделение оптимистической перспективы при контактах с родителями, плюс выработка с ними единой линии эмоциональных реакций на успех и неудачи ребенка (по мере возможности!).

На первый взгляд, эта формула необходима для работы с любым ребенком. Они все нуждаются в подобном подходе. Это иллюзия... Не каждому ребенку подобное «обволакивание» (т.е. непрерывное окружение лаской, пристальное внимание, открытая забота о каждом шаге) может оказать добрую услугу.

«Эмоциональный контраст»

Существует группа дошкольников, для которых наиболее эффективен этот прием. Как правило, это излишне расторможенные дети, не только претендующие на роль «вожака», но и очень активно пытающиеся ее утвердить: они отбирают игрушки, задираются, отказываются выполнять требования старших, преследуют слабых, дают прозвища сверстникам с физическими недостатками и т.п. Чаще всего за подобным поведением стоит неблагополучие семьи, невротические отклонения, эмоциональная неустойчивость, либо это результат излишней опеки, бесконтрольности, безграничного удовлетворения любых желаний и прихотей. Самое главное: расторможенные дети не реагируют на добрый, ласковый тон воспитателей, не считают с их недовольством.

Важно учесть: эта группа детей вызывает раздражение у воспитателей, персонала, их часто наказывают, упрекают, делают замечания. В конечном итоге они превращаются в своего рода «отверженных», так как негативное отношение старших легко индуцируется детьми. «Отверженные», не осознавая своего положения, тем не менее реагируют на неблагополучную психологическую атмосферу реакциями типа «имитация» (подражая грубому тону старших), «оппозиция» (поступают противоположно тому, что делает большинство детей), «отказ» (невыполнение требований старших).

Суть приема «Эмоциональный контраст» («Лед и пламень») состоит в том, чтобы ребенок почувствовал действительную разницу между добрым, ласковым и строгим, требовательным тоном. Разумеется, эмоциональные интонации он распознает безошибочно. Но если за ними нет никакого действия, если они не сказываются на его положении в группе, на отношении к нему окружающих, то он не обращает на них особого внимания, они не выполняют функции регулятора его поведения.

В каком случае эмоциональная интонация играет свою роль? Если она становится предметом внимания детского коллектива; если «отвергаемый» ребенок отчетливо замечает, что улыбка, ласковый тон воспитателя дают ему возможность получать знаки одобрения других детей, а выражение неудовольствия приводит к каким-то санкциям окружающих. Замечает отчетливо, а не «между прочим».

Формулу этого приема можно представить следующим образом: диагностика невосприимчивости альтернативного тона плюс выбор подходящей ситуации, в которой ребенок допускает нарушение групповых норм, плюс негативная эмоциональная реакция воспитателя (строгий взгляд, холодность тона, отстранение от себя), плюс наблюдение за реакциями других детей (в случае если реакция воспитателя прошла незамеченной, не вызвала определенного отношения, ее следует повторить, усилить), плюс негативная реакция на поступок, плюс наблюдение за ответной реакцией «оппозиционера». Если она говорит о том, что ребенок заметил ее, переживает, то вступают в действие контрастные реакции воспитателя. Используя нужную ситуацию или моделируя ее, воспитатель применяет прием эмоционального обволакивания, рассчитывая уже на положительные реакции окружающих.

Подобное чередование строгого и ласкового тона, как показывает практика, дает большой эффект для пробуждения самосознания ребенка, его эмоциональной отзывчивости.

Прием «Эмоциональный контраст» - очень сложный, не описанный в отечественной психологической и педагогической литературе. Его применение предполагает отказ по меньшей мере от трех устоявшихся стереотипов педагогического мышления, причем сформированных уже в годы перестройки, в условиях провозглашаемой на каждом шагу «педагогике сотрудничества».

Первый стереотип заключен в негативном отношении к самому понятию «строгий тон». Везде провозглашается примат ласки, доброты, гуманизма. Говорить о строгости, «ледяном тоне» стало неприличным. Все это автоматически проецируется на авторитарность как подавление личности ребенка. Однако в педагогике нет ничего опаснее, чем следовать устоявшимся, распространенным представлениям.

Второй стереотип - ласка и строгость, доброта и требовательность должны быть обязательно вербализованы, т.е. эмоции обязательно должны найти отражение в словах. Жидется это на убеждении взрослых, что дошкольник не поймет их эмоции и чувства, если ему о них не рассказать. Эмоции - всего лишь иллюстрация к словам. Действительно, ребенка надо учить не только смотреть, но и видеть. Мало показать ему картину, мало обратить внимание на окружающий пейзаж в повседневном общении, надо научить его понимать виденное, изобразить его, высказать свое отношение.

Однако при избытке слов возникает другая опасность - эмоциональный «дальтонизм», т. е. неумение, неспособность различать оттенки чувств, отношений. Речь идет о понимании дошкольником окружающего мира, об умении «читать» чувства, т. е. понимать отношение к себе взрослых. Ставить ребенка в ситуацию, когда он пытается самостоятельно «читать» чувства на лице воспитателя, сверстников, - это значит воспитывать у него эмоциональную культуру, закладывать «кирпичики» того ценностного отношения к людям, которое составляет основу гуманизма, и прежде всего стержневую основу духовной жизни личности.

Третий стереотип касается представлений о возможностях коллектива дошкольников. Как правило, они оцениваются не очень высоко. Действительно, сообщество дошкольников не представляет той психологической и нравственной силы, которой оно достигнет в последующем при правильном педагогическом руководстве. Здесь нет действующего актива, социально-психологическое «поле» имеет минимальный потенциал, нет развитой системы межличностных и деловых отношений, общественного мнения. Дети смотрят друг на друга глазами старших.

Следовательно, можно уверенно говорить о слабости генерирующей функции коллектива, когда не вырабатываются собственные нормы и правила поведения. Эта функция преимущественно в руках старших. Но нельзя забывать о другой функции. Ее сила в этот период, можно сказать, максимальная. Вряд ли она получит такое развитие на последующих стадиях детства. Эту функцию можно условно обозначить как трансформирующую. Трансформатор способен либо повысить, либо понизить поступающее в него напряжение в заданных параметрах, каким бы малым или большим оно ни было. Сам трансформатор, как известно, ток не вырабатывает.

Коллектив дошкольников способен уловить даже малейшее напряжение эмоциональных реакций взрослых и трансформировать его в ту или иную сторону. Вот почему так велика ответственность воспитателя не только и не столько за каждое сказанное слово, сколько за тон, выражение лица, мимику и все то, что относится к области эмоциональных проявлений. Впрочем, духовная, эмоциональная культура воспитателя в общении с дошкольниками явно доминирует по значимости над интеллектуальной. Он может чего-то не знать, но глубоко чувствовать обязан! Вот почему способность к эмпатии (к сопереживанию) можно считать одним из важнейших проявлений профессиональной культуры тех, кто воспитывает дошкольников.

Из всего сказанного следует еще один принципиальный вывод: воспитание гуманных отношений в коллективе дошкольников достигается лишь в том случае, если ребенок чувствует себя в детском сообществе защищенным не столько правилами, сколько ощущением своей значимости для себя и для других. Гуманизм, уважение друг к другу вырастают у дошкольников на почве добрых совместных переживаний и, что не менее важно, совместных огорчений. Умение старших распределить радость и боль одного ребенка на всех, общую радость, огорчения на одного - великий источник формирования человека гуманного.

С этих позиции определяется и такое важное условие формирования гуманных отношений у дошкольников, как координация педагогических усилий с семьей. Суть координации в данном случае можно сформулировать так: ребенок должен знать в семье не только радости, но и огорчения. «Счастливые», т. е. действительно безоблачные, детство, когда жизнь ребенка - сплошной праздник, не менее опасно, чем тяжелое, полное драматических ситуаций. В первом случае формируется легкое

отношение к жизни, безразличие к чужим страданиям, во втором могут возникнуть озлобление, ранние проявления жестокости. Крайности воспитания нередко смыкаются. То и другое не формирует гуманности в отношениях к другим людям, а нередко и к самому себе.

На фоне радости, ласки, заботы ребенок должен испытать чувство боли, страдания. Не от того, что его лишили каких-то благ, подвергли наказанию (в том числе и физическому). Это не те страдания, которые порождают добрые чувства. Его важно научить состраданию чужой беде. Он должен знать и переживать те огорчения, которые возникают сначала в его ближайшем окружении (родители, бабушки, дедушки, братья, сестры), а затем и в среде сверстников.

Способность к состраданию - не врожденное и не само по себе формирующееся качество личности. Его нужно воспитывать. Сначала ребенка учат «пожалеть» кого-то: подойти, погладить ушибленное место, помочь хоть чем-то. Затем, по мере его развития, с ним делятся своими огорчениями, переживаниями. Разумеется, связанными не со служебными ссорами, квартирными склоками и т. п. Это могут быть переживания за кого-то (болезнь, тяжелый случай), по поводу собственного неважного самочувствия и т. п.

Традиционные способы сострадания постепенно становятся привычными для ребенка и закрепляются в дальнейшем как черта характера. К сожалению, в подавляющем большинстве случаев семья стремится оградить ребенка от переживаний. Побуждения самые благородные, но результаты неважные. Проводимые опросы показали, что только в одной семье из ста встречалась ситуация, когда ребенок проводил ночь у постели заболевших родителей, бабушки, т. е. выполнял завет В. А. Сухомлинского, который считал такую ситуацию школой сострадания и гуманизма.

В воспитании гуманизма большая роль принадлежит заботе о домашних животных. Бережное отношение к живому существу, культ живого существа, действенная забота о нем в семьях так же способствуют воспитанию, способности к состраданию, милосердию. Это, кстати, важнейший показатель благополучия (или неблагополучия) нравственно-психологической обстановки.

Соблюдение традиционных народных обычаев, поминовение усопших, посещение могил родных людей, забота об их сохранении, ухоженности - все это содержит огромный нравственный потенциал. За последние десятилетия наше общество утратило значительную часть духовного богатства народа, но оно не пропало. Сейчас идет процесс его возрождения. Роль семьи в таком благородном процессе никем и ничем не может быть восполнена. Чем меньше ребенок, чем раньше он будет приобщен к таким элементам духовной культуры народа, тем успешнее пойдет его нравственное становление. Семьи дошкольников должны знать об этом, а роль педагогического влияния на семью в этом плане трудно переоценить.

2.3. Специфические способы руководства поведением дошкольников

Специфическими способами воздействия на дошкольников можно назвать потому, что они рассчитаны на учет особенностей их развития. Для формирования правильного поведения в этот период детства очень важны приемы воспитания навыков, привычек поведения. Это не дрессура, не голая опора на рефлексы (как может показаться на первый взгляд), а учет наиболее простых механизмов поведения, на основе которых можно формировать более сложные, более осмысленные.

В современной отечественной педагогике, к сожалению, методы и приемы воспитания не выделяют возрастную специфику, не рассчитаны на нее. Родители, воспитатели дошкольников исходят из житейского здравого смысла, их интуитивных поисков, причем достигают неплохих результатов, но осмыслить свои действия затрудняются.

Ниже мы сделаем попытку классифицировать эти приемы, исходя из теоретических посылок некоторых зарубежных психологов, опытных педагогов, несколько модифицируя их.

«Эмоциональная установка»

Суть приема заключается в том, чтобы дать дошкольнику ориентир на соответствующее отношение к чему-либо. «Когда я прохожу мимо пьяного человека, я быстро хватаю дочку за руку, изображаю на лице страх, тащу ее за собой и говорю: бежим скорее, рядом с нами пьяный!» Дочка привыкла, что пьяный человек - ужасен. Поэтому она со страхом и отвращением относится к любому качающемуся человеку. Может быть, я перегнула палку, но уверена, что дочка с ранних лет будет иметь антиалкогольную установку».

Можно спорить по этому поводу. Но ясно одно: действительно, эмоциональные реакции родителей, взрослых на что-то отрицательное могут оказать такое воздействие на ребенка, которое станет сильнее, чем многочисленные наставления, разъяснения. Эти детские впечатления могут остаться на всю жизнь. Установка означает готовность личности действовать тем или иным образом по заранее выбранному образцу еще до того, как начинает срабатывать сознание. Именно установка оказывается гораздо более сильным механизмом поведения, чем взгляды, представления и даже убеждения.

«Положительное подкрепление»

Это способ сделать ребенку нечто приятное. В отличие от поощрения, которое поддерживает положительные проявления личности, подкрепление может быть неожиданным для ребенка, может быть скрыто от него. Материализоваться подкрепление может в форме неожиданного подарка, создания особо комфортной обстановки, словесного одобрения.

Главный смысл положительного подкрепления - создать условия, чтобы ребенок захотел поступить тем или иным образом (нужным, педагогически желательным). Поэтому подкрепление может быть сделано еще до того, как ребенок совершил поступок.

«Отрицательное подкрепление» («Печальный опыт»)

Суть приема заключается в том, чтобы создать для ребенка условия, которые бы предупредили нежелательный поступок. Самое главное - наглядно показать, какие отрицательные последствия может он принести. Основной смысл этого приема - вызвать у ребенка доверие к предупреждению взрослых. Используется «печальный опыт» как самого ребенка, так и других детей. Можно использовать примеры из мульт - и кинофильмов, детской литературы и т.д.

«Тренировка»

Суть состоит в том, чтобы разработать систему последовательных действий, которые в целом должны сформировать стремление в сходных условиях поступать соответствующим образом. Создать цепь - значит определить цель (какой именно элемент поведения нужно сформировать). Далее нужно разбить процесс достижения цели на отдельные этапы. На каждом этапе выделить именно те поведенческие акты, которые реальны в данный момент. Добиться их усиления приемом положительного или отрицательного подкрепления.

Тренировка, т. е. повторение одних и тех же действий до тех пор, пока не сформируется определенный стереотип поступка в сходной ситуации. В общей педагогике такую тренировку принято включать в характеристику метода упражнения. Тренировка в поведенческой цепи отличается тем, что речь идет не о формировании поведения в целом, а об отдельном элементе поведения: о цепи действий, составляющих поступок (т. е. социально значимый акт).

Серьезный недостаток в воспитании дошкольников - ошибки в целеполагании. Родители и воспитатели стремятся, как правило, формировать поведение в целом, считая поступок за основную единицу. Более продуктивно опираться на отдельный поведенческий акт, совокупность которых составляет поступок. Образно говоря, формирование поведенческой цепи - это строительство здания крупными блоками, что уместно для школьников, особенно старшего возраста. Для дошкольников более доступно строительство «по кирпичику», из которых потом образуются «блоки».

«Мнимый больной»

Суть приема состоит в том, чтобы создать условия, при которых у ребенка должно возникнуть желание проявить заботу, милосердие, сострадание к родителям, престарелым членам семьи. Прием связан с элементами игры, требует тщательной «инструментовки», но значение его очень серьезно. К сожалению, как показывают наши исследования, он применяется либо стихийно, неосознанно, либо по эгоистическим соображениям, либо отвергается по «этическим мотивам».

Вряд ли можно считать неэтичной ситуацию, когда кто-то из членов семьи, чувствуя легкое недомогание, обращается к ребенку, давая ему понять, что без его помощи не обойтись. Сострадания одними словами, назиданиями, поучительными примерами не воспитаешь. Нужны действия. Жизнь не

всегда предоставляет такую возможность. Следовательно, условия нужно создавать, использовать те, которые складываются.

Это вполне вписывается в правила той игры, которую довольно часто предлагают и сами дети. Чтобы почувствовать себя в центре внимания, заботы взрослых (любящих, заботливых), некоторые дети пытаются изобразить себя «ужасно больными» и демонстрируют «тяжкое страдание». Их ожидания, как правило, сбываются. Любящие и заботливые родители буквально «рассыпаются» в заботах, готовы выполнить любые просьбы ребенка, дают ему еще раз почувствовать себя центром «земного притяжения» семьи.

Эту потребность можно разумно использовать и в обратном направлении, т. е. сделать ее инструментом педагогической инверсии: родители - ребенок, ребенок - родители. Из субъекта заботы родители могут и хотя бы периодически должны становиться ее объектом. Это нужно не столько для родителей, сколько для самого ребенка. Дошкольникам такая роль особенно импонирует, если родители будут воспринимать ее всерьез, без откровенного намека на игру. Напомним: нет ничего серьезнее, чем игра с детьми.

Здесь важно уловить разницу: детская игра, когда играют дети, и игра с детьми, когда играют взрослые с детьми. Игра детей - акт их самопознания, саморазвития. Игра с детьми - преимущественно педагогический, формирующий, воспитательный акт. Смешение и путаница в этих понятиях встречаются нередко и чреваты нежелательными последствиями.

«Смена партнера»

Речь идет о руководстве общением ребенка. Анализ отношений ребенка: с кем дружит, к кому тянется, кому подражает, с кем конфликтует, почему и т.п. - должен стать направляющим стержнем в деятельности родителей, воспитателей. «Скажи мне, кто твой друг...», - поговорка, наиболее адекватно отражающая механизм поведения именно в дошкольном детстве, свободном от грубых расчетов, корыстных и прочих побуждений в выборе партнеров общения.

Взаимоотношения дошкольников складываются спонтанно, легко, но так же легко и распадаются, поддаются вмешательству взрослых. В этой податливости таится много плюсов и минусов, важно, чтобы взрослые умело ее использовали на благо ребенку. Опыт, исследования подсказывают, что желательно избежать трех наиболее типичных ошибок.

Первая ошибка: взрослые не интересуются кругом общения своего ребенка, не изучают характер взаимоотношений с окружающими. Этим они чрезвычайно сужают сферу влияния на становление личности ребенка, на формирование его характера.

Вторая ошибка: родители ребенка безапелляционно решают, с кем он может общаться, с кем это общение должно быть исключено. Наиболее серьезные последствия такого авторитарного управления возможны в тех случаях, когда главный критерий их выбора - социальное, материальное положение семей или (что еще хуже) национальная принадлежность.

Авторитаризм лишает ребенка естественного выбора в свободном общении, формирует подсознательные установки на то, что есть дети «хорошие» и «плохие», «наши» и «чужие». В результате возникает своеобразный перекосяк в нравственных ориентациях на будущее. Начинает складываться социально-психологический механизм антигуманистического, а порой и асоциального поведения, со временем может возникнуть «клановая спесь», так опасная в наше время.

Третья ошибка: родители «примерных детей» стараются подбирать круг общения из таких же «примерных» сверстников. Это естественно. Беда, однако, в другом. Общение одних «примерных» детей бывает несколько односторонним, формирует конформизм, боязнь «выделиться» или «потерять лицо» (что, кстати, характерно для системы японского воспитания). Потеря индивидуальности, боязнь нестандартного поведения дорого обходятся нашему обществу, долгие десятилетия штамповавшему «винтики и болтики» государственного механизма.

Дружба «примерного» ребенка с «трудным» нередко становится источником обогащения, взаимодополнения, фактором ускорения созревания личности. Принимая решение о выборе партнера, родители, воспитатели должны серьезно все продумать, просчитать. Важно выяснить, почему ребенок тянется именно к этому «трудному», а не к тому «примерному», как это взаимно сказывается на их поведении. И еще важнее: вести точку отсчета не только от своего, но и от чужого ребенка.

В современной педагогике проблема «отрицательных влияний» рассматривается несколько иначе, чем в прошлые десятилетия. Учитывается, прежде всего, относительность самого понятия

«отрицательное влияние». Оно слишком субъективно и не имеет четко выраженной характеристики. Но если и допустить несомненную опасность влияния одного ребенка на другого, то все равно приходится признать: отрицательные влияния нужны хотя бы для того, чтобы формировать нравственный иммунитет личности. В абсолютно хорошей, нравственно стерильной среде иммунитет не формируется. Не случайно так много несовершеннолетних правонарушителей - выходцы из благополучных семей.

Таким образом, суть приема «Смена партнера» заключается в том, чтобы, блокируя отрицательное, усиливая положительное влияние, взрослые нашли их разумное сочетание. Это может быть прямое, авторитарное запрещение. От него нельзя отказаться! И здесь нет никакого противоречия с тем, что говорилось выше. Важно, чтобы это был точный и педагогически выдержанный расчет! Если дошкольнику говорят: «Запрещаем тебе дружить с этим мальчиком (девочкой)» и как-то объясняют причину, - ребенок верит указаниям взрослых и пытается их выполнить. Другой вопрос - как у него это получается. Суровые наказания, преследования, унижительный «шпионаж» должны быть исключены. Нужны аргументы, доступные ребенку, без «деликатного вранья» (Ф. М. Достоевский). Возможен и другой путь - прекращение контакта (перевод в другой детский садик, переезд в другой микрорайон, смена режима деятельности и отдыха ребенка и т. п.).

Есть и третий путь - поиск такого партнера по общению, интерес к которому вытеснил бы интерес к ненужной и опасной связи.

Для этого нужна, прежде всего, совместная деятельность. Искать нужных партнеров - значит так организовать соответствующую деятельность детей, которая наполнила бы их отношения добрым, полезным содержанием.

«Договор»

В среде дошкольников много детей, которые не выполняют требований старших с первого слова. Приходится повторять много раз одно и то же, пока ребенок, наконец, выполнит требование. Чаще всего это связано с теми случаями, когда ему приходится прервать занятие, которым он увлечен. Например, ребенка, увлеченного игрой, трудно вернуть в дом, трудно заставить выйти из реки (моря), прекратить рассматривать картинки, мультфильмы и т. п.

Самая неопытная часть родителей действует грубым нажимом: категорический тон, угрозы, применение силы. Это, как правило, кончается скандалами, слезами ребенка. У него формируется стойкая негативная реакция на любые другие требования старших. Он нуждается в том, чтобы взрослые бесконечно много раз повторяли свои требования.

Чаще всего это потенциальные школьники - негативисты. Другая часть взрослых действует более тонко, продуманно. Они пытаются привлечь внимание ребенка раздражителем, представляющим интерес (приглашают посмотреть новый мультфильм, показать что-то интересное, обещают новую прогулку и т.п.). Это действует, но с переменным успехом, потому что интерес к раздражителю постепенно может снижаться.

Наиболее эффективен прием, когда «высокие договаривающиеся стороны» заключают «договор». В чем его суть? Выполнение требований взрослых предусматривает подготовительный, предварительный этап. Создают условия для психологической подготовки к его выполнению. «Когда я отпускаю сына гулять на улицу, я точно договариваюсь с ним, в какое время он должен прийти. Если опоздает, время следующей прогулки ему будет настолько же сокращено. За пять минут до назначенного срока я выхожу на балкон и подаю ему сигнал: "Время истекает, подготовиться". Когда настает срок, я снова выхожу на балкон. Он безоговорочно оставляет игру и идет домой...»

В подобных договорах содержится большой психофизиологический смысл. Во время игры, увлечения у ребенка возникает в коре головного мозга мощный очаг возбуждения. Неподготовленные, немотивированные требования взрослых порождают новый, не менее сильный, но отрицательно направленный очаг возбуждения. Между двумя очагами возникает столкновение, так называемая «сшибка», за которой следует торможение. В заторможенном состоянии ребенок не способен выполнить требование взрослых. Нужно определенное время, чтобы очаги погасли, ребенок в полной мере начал контролировать свои поступки.

Предварительная договоренность, своевременная подача предупреждающих сигналов не провоцируют сшибку, а дают возможность ребенку спокойно отключиться от своей деятельности и выполнить требование. Отличный стимул для него - мысль о том, что его исполнительность будет оценена взрослыми и он будет поощрен. Так формируется привычка к добровольной (не путать с сознательной) дисциплине, а за ней и дисциплинированность, обязательность как качество личности.

«Переключение деятельности»

В значительной мере этот прием раскрыт на примере «Договора», но в отличие от него здесь происходит переключение внимания ребенка с одного вида деятельности на другой без предварительной подготовки ребенка, незаметно для него, преимущественно в тех случаях, когда необходимо прекратить нежелательный вид деятельности.

На практике это означает, что нельзя бороться с нежелательными поступками ребенка только запретами. Воспитание, по образному выражению В. А. Сухомлинского, - не выдергивание сорняков. Воспитание - выращивание полезных растений с таким расчетом, чтобы сорнякам негде было вырасти. Вместо фразы «не делай этого» требуется фраза «делать нужно вот это!» Следовательно, чтобы ребенок не поступал «плохо», ему нужно дать возможность поступать «хорошо».

Все перечисленные выше приемы далеко не исчерпывают арсенал специфических способов руководства поведением дошкольников. Этот перечень - всего лишь начало того ряда, который должен быть продолжен каждым думающим родителем или воспитателем, понимающим, что его задача состоит не столько в выращивании ребенка (на чем чаще всего и кончается деятельность родителей дошкольника!), сколько в его воспитании.

Глава 3. Общая характеристика младшего школьного детства

Младшее школьное детство - это период (7-11 лет), когда происходит процесс дальнейшего развития индивидуально-психологических и формирования основных социально-нравственных качеств личности. Для этой стадии характерны:

- доминирующая роль семьи в удовлетворении материальных, коммуникативных, эмоциональных потребностей ребенка;
- доминирующая роль школы в формировании и развитии социально-познавательных интересов;
- возрастание способности ребенка противостоять отрицательным влияниям среды при сохранении главных защитных функций за семьей и школой.

3.1. Психолого-педагогические доминанты развития

Изменение социального статуса: превращение дошкольника в школьника. При этом происходит противоречивое соединение определенной свободы выбора с четко организуемыми рамками поведения школьника. Не все дети к этому подготовлены, поэтому переход к школьному режиму у многих проходит болезненно, конфликтно.

Психологическая перестройка в деятельности: если раньше главенствующая роль принадлежала игре, то теперь она переходит к учению, изменяющему мотивы поведения, дающему толчок к развитию познавательных интересов и нравственных представлений ребенка. Эта перестройка имеет несколько этапов:

- первоначальное вхождение в новые условия школьной жизни;
- вхождение в учебный процесс и новую систему отношений детского и взрослого коллектива;
- появление начальных форм отношения к нормам и правилам школьной жизни.

Успешное прохождение этих стадий дает возможность предупредить многие отклонения в нравственном развитии младших школьников. В психологической адаптации младшие школьники могут испытывать определенные трудности.

1. Сложность усвоения нового режима жизни, деятельности (вовремя проснуться, собрать необходимые принадлежности, дисциплинированно вести себя на уроках, четко выполнять все требования учителя, добросовестно выполнять домашние задания, общественные поручения). Дети, недостаточно подготовленные физически, психологически и педагогически к этому режиму, привыкают к нему с трудом. У них возможны срывы, конфликты.

2. Сложность усвоения специфики взаимоотношений с учителем, одноклассниками. Учитель - самая авторитетная личность для младших школьников, особенно в первые два года обучения. Его оценки, суждения воспринимаются как истинные, не подлежащие проверке, контролю. С одной стороны, ребенок тянется к учителю, в котором видит (точнее, хотел бы видеть!) прежде всего справедливого, доброго, внимательного человека. С другой - он чувствует и даже понимает, что учитель - это человек, который много знает, должен быть требовательным, уметь поощрять и наказывать, создавать общую атмосферу жизни и деятельности коллектива. Поэтому одна часть детей видит в своем

учителе прежде всего человеческое начало, а другая (гораздо более значительная) -именно педагогическое, «учительское» начало. Здесь многое определяется тем опытом, который накопил ребенок в детском саду.

Слияние этих двух учительских ипостасей в единый образ рано или поздно происходит в сознании младших школьников, но у каждого ребенка по-своему, с преобладанием той или иной стороны. Исследования показали, что доминирование официального статуса учителя над человеческим характерно для представлений детей с отклонениями в поведении. Такие отклонения можно рассматривать как своеобразную реакцию на неудачи ребенка в учебе и других видах деятельности. Этот момент очень важно учитывать учителям начальных классов, не допускать, чтобы дети боялись их, не подавлять их своим авторитетом.

Непросто складываются отношения первоклассников и в коллективе. Здесь также очень важна роль учителя. Дети смотрят друг на друга его глазами. Оценивают поступки, проступки одноклассников теми мерками, которые предложил учитель. Если учитель постоянно хвалит ребенка, он делается объектом желаемого общения. К нему тянутся другие дети, с ним хотят сидеть за одной партой, дружить. Замечания, упреки, наказания делают ребенка отверженным в своем коллективе, превращают в объект нежелаемого общения. И в том, и в другом случае поведение и нравственное развитие младшего школьника оказывается в зоне психологического риска.

В первой группе может сформироваться высокомерие, неуважительное отношение к одноклассникам, стремление добиться поощрения учителя любой ценой (вплоть до ябедничества, «доносительства» и пр.).

Школьники второй группы не осознают свое неблагоприятное положение, но эмоционально воспринимают, переживают его. Они своеобразно реагируют, пытаясь привлечь внимание окружающих: выкрики, беготня, агрессивность, драчливость, отказ от выполнения требований учителя, т. е. им свойственно то, что было отмечено еще в дошкольный период как отклонения в поведении. Но если можно говорить о предпосылках возникновения у дошкольников педагогической запущенности, то у младших школьников - это устойчивое искажение представлений, невоспитанность чувств и несформированность привычек поведения, имеющих общественную значимость, обусловленные отрицательными влияниями среды и ошибками воспитания.

Педагогическая запущенность бывает нескольких видов.

Нравственно-педагогическая - искажение нравственных представлений, невоспитанность нравственных чувств, несформированность навыков нравственного поведения.

Интеллектуально-педагогическая - слабость развития познавательных процессов, нежелание, неумение учиться.

Нравственно-эстетическая - искажение, невоспитанность представлений о прекрасном и безобразном, нежелание, неумение созидать прекрасное в поведении, деятельности, в отношениях с окружающими.

Медиико-педагогическая - отклонения в состоянии здоровья, низкий уровень знаний о гигиене быта, поведении, возникновении отрицательных привычек, патологических влечений и пр.

Нравственно-трудовая - искажение представлений о труде, о его роли в жизни общества, нежелание, неумение трудиться в соответствии со своими возможностями и требованиями общества.

Таким образом, успех преодоления психологических трудностей вхождения младшего школьника в систему отношений «учитель - коллектив - личность» имеет прямую связь с предупреждением социально-педагогической запущенности, с преодолением отрицательных тенденций, возникающих еще в дошкольный период. Роль учителя в этом деле трудно переоценить.

3. Изменение отношений ребенка с семьей. С поступлением в школу ребенок меняет свой статус. Он уже не дитя, а ответственный человек, т. е. он вступает в систему «ответственных отношений» (А. С. Макаренко), которая теперь будет его сопровождать всю оставшуюся жизнь. При этом могут возникнуть разные ситуации.

Ситуация 1. В семье с пониманием отнеслись к новой социальной роли ребенка. Создали все необходимые условия для работы, обеспечили контроль и помощь. Однако ребенок не привык к такому режиму, он тяготит его. Начинаются протесты, стремление уйти от трудностей. Нажим взрослых вызывает негативное отношение к учебе, к школе. Требуются выдержка и такт родителей, чтобы это преодолеть.

Ситуация 2. Ребенок проникся чувством значительности своей новой роли. Однако родители, другие взрослые члены семьи не оценили этого, не привели свои действия в соответствие с новой ситуацией.

Ребенок чувствует равнодушие, не имеет поддержки. Постепенно и у него гаснет желание войти в новую роль. Начинаются конфликты с учителем, обстановка в семье делается напряженной (со всеми вытекающими последствиями).

Ситуация 3. Возможен вариант типа «узурпатор». Взрослые в полной мере прониклись осознанием важности школьной жизни. Создают ребенку самые благоприятные условия, окружают постоянной заботой, теряя при этом чувство меры. Ребенок превращается в центр семейного притяжения до такой степени, что начинает диктовать взрослым свои условия. Этот эгоцентризм порождает ученический эгоизм.

4. Затруднения в отношении к учебной деятельности, к выполнению домашних заданий. Этот вид трудностей можно считать одним из важнейших.

Наши исследования показали, что отношение школьников к выполнению домашних заданий проходит несколько стадий.

Первую можно назвать *романтической*. Она свойственна первоклассникам. Работа выполняется с интересом, что обусловлено новизной деятельности. Новое, ранее неизвестное состояние, в котором ребенок как бы подтверждает свой новый статус школьника, ученика, положительно влияет на отношение к выполнению домашнего задания. «Мне задали домашнее задание; я буду его выполнять, потому что я тоже стал школьником, я стал другим, я вырос, я не просто ребенок, я - школьник!», - так можно условно выразить это состояние.

Дальше жизнь постепенно втягивает ребенка в ритм школьной жизни, он начинает ощущать (пока только ощущать) ее непривычность, несхожесть с прежней безоблачной, беззаботной... Первоначальные романтические представления начинают постепенно тускнеть, стираться и превращаться в нечто другое.

Большинство первоклассников, второклассников (у разных детей это происходит по-разному) втягиваются в ритм этой жизни, привыкают к нему, у них вырабатывается стереотип деятельности. И выполнение домашних заданий становится вполне привычным ритуалом. Вот почему эту стадию мы условно обозначим как *ритуальную*.

Если все идет благополучно, то на втором-третьем году обучения по воле естественных процессов развития может начаться заметная дифференциация отношения ребенка к домашним заданиям. Одним они даются легко, доставляют удовольствие, другим - не совсем, ну а третьим просто портят настроение. Соответственно меняется и качество работы.

У третьей группы школьников начинается конфликт между «хочу» и «надо». Стихийно, неосознанно они пытаются отодвинуть сложные задания «на потом», а в первую очередь берутся за легкие. Под нажимом старших такие дети выполняют задания, но, если успехов нет, а карательные санкции следуют одна за другой, начинает формироваться устойчивый негатив на отношение к учебе в целом со всеми вытекающими последствиями не только для умственного, но и нравственного развития.

Если же родители с помощью учителей сумели преодолеть подобное состояние, начинается стадия *осмысления*.

Ребенок (это происходит на рубеже четвертых-пятых классов) не только начинает осознавать необходимость выполнения домашних заданий, но и пытается понять причину своего разного отношения к предметам, как-то связывает его с отношением к учителям. Такой перенос в системе «учитель – предметник - ученик» - всем хорошо известный феномен. В общих чертах о нем знают и учителя, и родители. Но лишь на уровне интуитивных догадок. Школьники же такую отдельно взятую связь не выделяют, но пытаются в своем сознании ее как-то оформить.

Затем по мере развития младшего школьника стадия осмысления постепенно переходит в стадию *выбора*. Теперь ему наиболее близки предметы, которые связаны не столько с личностью педагога, с его умением увлечь (хотя это остается серьезным фактором), сколько с собственными интересами. И все-таки это пока пассивный выбор, слабо осознаваемый. Здесь все еще господствует формула «нравится - не нравится».

Лишь на самой развитой стадии отношений к домашним заданиям формируется *выбор действий*, когда на первый план выступает «надо».

Итак, отношение школьника к домашним заданиям развивается по стадиям познавательного интереса, определяется особенностями возраста, условиями жизни и деятельности.

Ведущая педагогическая идея в работе с младшими школьниками - формирование первоначальных детских убеждений, построенных на главных постулатах общечеловеческих ценностей, создание ситуации успеха в учебной деятельности.

3.2. Основные направления и технология педагогической деятельности

Направление первое: *формирование начальных детских убеждений (НДУ) у младших школьников.*

Реализовать его - значит подвести серьезную базу под нравственную структуру личности, создать фундамент ее духовности.

О каких детских убеждениях можно вести речь? Убеждения, как известно, представляют собой идею, в истинность которой человек верит, которую готов отстаивать и которой руководствуется в повседневной деятельности. Разве это применительно к младшим школьникам?

Разумеется, нет. Но ребенок с большой силой верит в те общечеловеческие идеи, которые доступны его возможностям, его пониманию. Их немало, но можно выделить наиболее существенные: вера в родительскую любовь, в могущество взрослых, в свое бессмертие, в свою неповторимость, в красоту и неповторимость Родины.

Эту веру дети пытаются отстаивать в своеобразной детской форме. Это и есть зародыш тех социально значимых убеждений, которые могли бы сформироваться при благоприятных условиях. Не вина, а беда многих детей, что едва ли не с младенческого возраста эта вера разрушается. Едва ребенок начинает осознавать себя и окружающий мир, он попадает под отрицательное воздействие макро- и микросреды. Школа далеко не всегда в состоянии противостоять разрушительным силам среды. Ее возможности далеко не безграничны. Но и недооценивать роль школы тоже ошибочно. Она может не все, но многое.

Решающее условие формирования НДУ - доминирование личностного подхода над индивидуальным.

Индивидуальный подход предусматривает изучение и учет особенностей личности. Личностный подход предполагает развитие последних, их преобразование, т. е. включает в себя систему педагогических воздействий. В структуру личностного подхода входят:

1. Опора на положительные качества и вера в оптимистическую перспективу их развития.
2. Признание за школьником не только статуса «учащегося», но и всех гражданских прав, которыми он располагает, создание условий для их реализации.
3. Реализация потребности ребенка ощущать себя «неповторимым человеком», создание ему возможности чувствовать себя единственным и неповторимым в центре внимания и заботы учителя, как это происходит в семье.
4. Признавать за ним право на те формы уважительного, культурного отношения, которые существуют между взрослыми людьми (включая право на признание взрослыми ошибок, извинения перед ними т. п.).
5. Реализация принципа сотрудничества с педагогами с учетом возраста и возможности учащихся.

Направление второе: *развитие общественных отношений и предупреждение авторитарности учителя.*

Существует известный «синдром четвертых-пятых» классов. Суть его в следующем. В одной параллели начальной школы работают два учителя. У одного класс прекрасно организован, дети активны, ответственны. Учитель собран, подтянут. Второй учитель - несобран, неактивен, дети соответственно неряшливы, недисциплинированы. Первого учителя, естественно, хвалят, ставят в пример. Второй - объект критики.

После того как дети перешли в руки нескольких учителей, происходит непонятная метаморфоза: образцово-показательный класс превращается в группу эгоистически настроенных, безынициативных школьников, а ранее неорганизованный класс проявляет сплоченность, активность, в коллективе господствуют добрые отношения.

В чем причина? В первом случае авторитет учителя был настолько велик, его мнение настолько авторитетно, что оно буквально подавляло детей, мешало формированию у них самостоятельной оценочной и самооценочной деятельности. Авторитет учителя переродился в авторитарность.

Во втором случае у «слабого учителя» этого не произошло, так как в силу особенностей учителя развивались естественные детские отношения. Разумеется, второй вариант тоже нельзя считать оптимальным, так как слабость педагогического руководства отнюдь не добродетель и может породить другие аномалии развития коллектива.

Чтобы избежать возможных отклонений, как показывает опыт, желательно соблюдать следующие условия:

- с первых же дней практиковать совместное планирование жизни, деятельности детей на неделю;
- вместе с детьми четко подводить итоги выполнения недельного плана;
- практиковать (в доступной для детей форме) комментирование, оценку выполнения персональных и общественных поручений;
- комментировать ответы одноклассников, обсуждать отметки;
- обсуждать поступки, проступки, оценивать их и т. п.

Это вполне доступный каждому учителю «набор демократических ритуалов» (трудно говорить о действительной самостоятельности учащихся 1-2 классов), однако далеко не все учителя используют его. Либо по незнанию, либо по нежеланию, неумению. Недооценка ритуальных форм демократизации нередко приводит к авторитаризму.

Формирование общественного мнения в начальных классах через набор демократических ритуалов требует большой осторожности и психологической зоркости. Младшим школьникам свойственен своеобразный экстремизм в оценке поступков, особенно проступков одноклассников. Они не признают полутонов, их оценки полярны, безапелляционны, особенно в тех случаях, когда совпадают с тоном, оценками учителя, выступающего в роли камертона. Негодование учителя по поводу поступка кого-либо ребенка может породить самые крайние санкции детей, вплоть до физической расправы.

Нравственный, педагогический смысл обсуждения нарушения заключен не в том, чтобы *осудить*, а в том, чтобы дети (и сам виновный) стремились понять, *почему* оно совершено.

Направление третье: формирование первичных представлений о целостности морали, о единстве нравственных норм поведения.

Школьники 1-2 классов отличаются исключительной доверчивостью к тем нормам и правилам, которые объявляются им как непреложные законы школьной жизни. Сказывается новизна социального статуса ребенка, впервые вступившего в систему «ответственных зависимостей», неразвитость оценочной и самооценочной деятельности. Как уже отмечалось, оценки ребенка зеркально отражают оценки самого авторитетного человека - учителя.

По мере естественного развития, на рубеже 3-4 классов у младших школьников начинает формироваться собственное видение отношений, свои критерии оценок поступков и поведения окружающих. При этом может сложиться такая ситуация, когда их уверенность в истинности, справедливости оценок учителя может быть поколеблена.

Это случается в тех случаях, когда слово учителя разошлось с делом («Обещала нам рассказать что-то интересное, а ничего не рассказала», «Ругает нас, что мы на уроки опаздываем, а сама тоже опаздывает», и т. п.). Когда расходятся их мнения об одноклассниках («Б. И. говорит, что Танька умная и красивая, а она - жадная! Когда у нее стерженок кончится - ей все дают, а попробуй попросить у нее резинку - ни за что не даст! Б. И. ее хвалит и хвалит, а Алешку все ругает. А он - добрый!»).

Возможны и такие ситуации, когда ребенок явно замечает, что «правила, висящие на стене», далеко не всегда стыкуются с явлениями окружающей его жизни. Списывать - нехорошо, шпаргалка - позор, а они выручают и т. п. Так, исподволь формируется представление о двойной морали. Одна - «висящая на стене», другая - «лежащая во внутреннем кармане». Пользоваться нужно той, что удобнее, выгоднее.

Единство слова и дела учителя, развитие здорового общественного мнения, самостоятельности оценочных суждений - наиболее эффективный путь предупреждения разделения нравственных представлений и гипертрофированного детского конформизма.

Направление четвертое: создание ситуации успеха в учебной деятельности.

Необходимо подчеркнуть, что это направление, генерирующее указанные выше доминанты педагогической деятельности. Успех или неуспех в учебной деятельности определяет ведущие тенденции нравственного развития младших школьников. Оно наименее разработано в педагогике и нуждается в особом внимании учителей, родителей, студентов педагогических вузов.

Здесь нужно разделить понятия «успех» и «ситуация успеха». Ситуация успеха - это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех - результат подобной ситуации. Ситуация - это то, что способен организовать учитель. Переживание же радости, успеха - нечто более субъективное, в значительной мере скрытое от взгляда со стороны. Задача учителя в том и состоит, чтобы дать каждому из своих воспитанников возможность пережить радость достижения, осознать свои возможности, поверить в себя.

Успех может быть кратковременным, частым и длительным, сиюминутным и устойчивым, связанным со всей жизнью и деятельностью ребенка. Все зависит от того, как ситуация успеха закреплена, продолжается ли, что лежит в ее основе. Важно иметь в виду, что даже разовое

переживание успеха может настолько изменить психологическое самочувствие ребенка, что резко меняет ритм и стиль его деятельности, взаимоотношений с окружающими. Ситуация успеха может стать своего рода «пусковым механизмом» дальнейшего движения личности. Особенно если это касается учебы - самой главной линии ожиданий ребенка, самого главного рубежа его стремлений.

Успех - категория не абстрактная. Он имеет пол, возраст и даже социальную принадлежность. Радость успеха младшего школьника отличается от радости, например, подростка, радость ученика - от радости учителя, радость ребенка - от радости родителей.

Младший школьник не столько осознает, сколько переживает успех. Подросток и осознает, и переживает, но не всегда может докопаться до его источников, не всегда адекватно оценивает его. Старший школьник подходит к своему успеху или неудаче аналитически: ищет их корни, пытается (чаще всего стихийно) спроецировать на будущее. Девочки реагируют на успех иначе, чем мальчики. У них переживания более тонкие, дифференцированные и эмоциональные.

В разных «весовых категориях» располагаются успехи и по степени глубины радости. Одни буквально потрясают личность ребенка, значительны для него, оставляют глубокий след; другие как бы скользят по поверхности, не поднимают бури чувств, но тем не менее более устойчивы, а потому и более глубоки.

С социально-психологической точки зрения важно оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих от личности и результатами ее деятельности. Каждый член сообщества, каким бы большим или малым оно ни было, всегда окружен системой так называемых экспектаций (ожиданий) от своих поступков, действий, линии поведения. Разумеется, и сама личность несет в себе целое созвездие различных экспектаций по отношению к родным, близким, сверстникам, членам той формальной или неформальной группы, в которую она входит. Она ждет от них определенных поступков, в которых удовлетворятся ее надежды (или опасения), и этого же ждут и от нее.

В тех случаях, когда ожидания личности совпадают с ожиданиями окружающих или превосходят их, можно говорить об успехе. Может меняться тот круг людей, мнением которых дорожит личность, но суть успеха не меняется. Так, для младшего школьника наиболее значимыми будут сбывшиеся ожидания учителя, родителя. Для подростков - ожидания одноклассников, друзей, наиболее авторитетных взрослых; для старшего школьника - мнение родителей, сверстников.

С психологической точки зрения успех - это переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому личность стремилась в своей деятельности, либо совпал с ее надеждами, ожиданиями (или, строго говоря, с уровнем притязаний), либо превзошел их. На базе этого состояния могут сформироваться устойчивые чувства удовлетворения, новые, более сильные мотивы деятельности, меняется уровень самооценки, самоуважения. В том случае, когда успех делается устойчивым, постоянным, может начаться своего рода цепная реакция, высвобождающая огромные скрытые возможности личности, несущие неисчерпаемый заряд человеческой духовной энергии.

С педагогической точки зрения ситуация успеха - это целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом. Важно подчеркнуть, что если в первом случае ситуация успеха может быть спонтанной, стихийной, то в педагогическом смысле - это результат продуманной, подготовленной стратегии, тактики учителя, семьи.

Можно выделить три вида успеха.

Предвосхищаемый успех. Ребенок ждет его, надеется на него. В основе такого ожидания могут быть и обоснованные надежды (он хорошо учится, старается, хорошо развит), и упование на какое-то чудо. Чудес, как известно, на свете не бывает, в учебе - тем более. На пустом месте успех родиться не может. Но ребенок ждет его, на что-то надеется.

Ему может повезти, если зоркий взгляд умного, наблюдательного учителя заметит эту надежду и не даст повода для разочарования: поддержит, подготовит, убедит. Но может случиться и обратное. Это - беда. Последствия несовершившегося чуда бывают непредсказуемы.

Такое наблюдается и у некоторых взрослых. Но взрослые могут разобраться в себе, критически отнестись к собственным притязаниям. Их можно, наконец, переубедить. С ребенком сложнее.

Констатируемый успех. Школьник фиксирует достижение, радуется ему. Успех может быть ожидаемым, неожиданным, подготовленным, неподготовленным. Важно, что он состоялся, что он создал у ребенка отличное настроение, дал ему возможность пережить радость признания, ощущение своих возможностей, веру в завтрашний день.

Обобщающий успех. Ожидание успеха становится постепенно устойчивой потребностью. С одной

стороны, это благо, так как у ребенка появляется чувство уверенности, защищенности, опоры на самого себя. С другой - возникает опасность переоценить свои возможности, успокоиться.

Диалектический подход в оценке любого педагогического явления всегда предусматривает рассмотрение пары: успех - неуспех, знание - незнание, удача - неудача и пр. Стремление к успеху есть способ преодоления незнания. Эти ряды можно продолжить. Но ясно одно: неуспех (собственный, разумеется) любить нельзя, радость он не приносит, но уважать его следует. Он всегда возможен, он даже неизбежен. Без него успех теряет свою радостную сущность. Лишь глубина неуспеха нередко помогает человеку вообще, а ребенку - школьнику в особенности - постичь всю глубину успеха.

Трудно переоценить стимулирующую роль неуспеха в целом ряде ситуаций с учетом, разумеется, особенностей личности, ее способности к преодолению неудач, к борьбе с обстоятельствами. Успех может разрушить личность, неуспех - сформировать ее лучшие качества. Одно без другого не существует, точнее, не должно существовать.

Ключ преодоления этого противоречия - в педагогической позиции воспитателя, в его умении постоянно держать руку на пульсе жизни отдельного ребенка и детского коллектива в целом.

Коллектив упомянут не случайно. Успех всегда имеет две взаимосвязанные стороны. Одна - сугубо индивидуальное переживание радости, личностное, субъективное. Другая - коллективная оценка достижений личности, отношение окружающих к успеху члена коллектива, группы.

Если для взрослого человека радость успеха может носить сугубо личный, даже интимный характер, если он может радоваться своим достижениям «про себя», не считаясь с мнением окружающих, то школьник живет в другом измерении. Для него радость, разделенная с другими, становится не одной, а многими радостями. В этом смысле слово «разделенная» правильное было бы заменить на «умноженная». Точно так же и неуспех, разделенный с кем-то, становится чем-то иным.

Самый оптимальный вариант: радость одного школьника становится радостью других, а неуспех побуждает ребенка снять огорчения окружающих, потому что он живет не только своими, но и чужими заботами.

Мудрость педагогического руководства в том и состоит, чтобы радость успеха не порождала чрезмерное благодушие, а страх возможного поражения не парализовал волю. Без опоры на коллектив этого не добиться.

3.3. Возможности реализации принципа сотрудничества в работе с младшими школьниками

Сотрудничество - есть совместная деятельность, направленная на достижение единых целей. Оно предусматривает:

- четкое осознание единства целей;
- четкое разграничение функций сотрудничающих сторон;

- взаимную помощь в реализации задач, достигающих цели. Можно ли с этих позиции ставить вопрос о сотрудничестве, имея в виду потенциал учащихся различных возрастных групп? Очевидно, требуется более глубокая, дифференцированная трактовка данного понятия и путей реализации данного принципа. Мы выделяем с этих позиций следующие формы совместной деятельности.

Опека (дошкольный период): максимальная роль взрослых в определении целей и помощи ребенку, низший уровень осознания целей и минимальная роль детей в оказании помощи взрослым.

Наставничество (младший школьный период) - решающая роль взрослых при возрастающей роли детей в оказании помощи учителю, постепенное осмысление ими единства целей.

Партнерство (младший школьный, младший подростковый период). Роль взрослых доминирующая. Недостаточное равенство в осознании целей. Успех деятельности обеспечивается при относительном равенстве совместных усилий.

Сотрудничество (младший и старший подростковый периоды). Руководящая роль взрослых. Достаточное осознание единства целей. Успех обеспечивается равенством совместных усилий, готовностью оказать помощь друг другу.

Содружество (период старшего детства) - высшая форма сотрудничества, когда сливаются воедино деловые, личные отношения на основе сотворчества.

Ниже рассмотрим формы совместной деятельности учителя и учащихся, цель которой - создание ситуации успеха.

Ситуация «Сбывшаяся радость»

Школьник испытывает радость от того, что достигнутый им результат в учебе соответствовал его ожиданиям. Творцами ее выступают и школьники, и учителя, и родители. Пути создания этой ситуации разные, как различны и сами школьники.

Условно их можно разделить на несколько групп. Классификация нужна для продуманного выбора педагогических действий. Что лежит в ее основе? Отношение к учебе, соответствие результатов затраченным усилиям, характер ожидания.

«Надежные». Школьники самого разного возраста: от начальных до старших классов. Хорошие способности. Самая главная их отличительная черта - добросовестное отношение к своим обязанностям. Домашние задания выполняют регулярно. Исполнительны, активны в общественной работе. Они приучены к самостоятельности, уверены в себе. Уровень их притязаний соответствует возможностям. Успеваемость всегда высокая. Отличные и хорошие отметки воспринимают спокойно, как само собой разумеющееся. В классе чувствуют себя комфортно, защищено. Авторитетны. Эмоционально устойчивы. Как правило, это дети из хороших, дружных семей.

Секрет их надежности, устойчивости в работе - в постоянном ощущении сбывающейся радости. У них нет особых ярких взлетов. Радость в чем-то буднична, но зато постоянна, глубока.

У них могут быть сбои. Но специальных мер, как правило, принимать не следует. Это именно та редкая категория школьников, которых лучше на время оставить в покое, дать возможность самим разобраться в себе и в обстановке. Вмешательство со стороны может сбить с устоявшегося ритма, разрушить привычные представления о себе, проверенный стереотип поведения.

«Уверенные». Способности этих детей могут быть выше, чем у «надежных», но система работы слабее. Периоды подъема, взлета могут сменяться расслаблением, добросовестное отношение к своим обязанностям иногда «пробуксовывает». Повышенно эмоциональны, активно реагируют на успех, неудачу. Оценки и отметки переживают бурно. Как правило, семьи у них хорошие, заботливые. Отношение коллектива благожелательное. Пользуются симпатиями одноклассников, учителей. Ахиллесова пята этих школьников - не только возможные сбои в работе, но и быстрое привыкание к успеху, девальвация сбывшейся радости, превращение уверенности в самоуверенность. Для такого рода школьников хорошее действие оказывает прием типа «холодный душ».

«Сомневающиеся». Это в целом благополучная категория школьников самого разного возраста: от младшего до старшего. Познавательные интересы у них связаны, как правило, с учебой. Способности хорошие, к делу относятся добросовестно. Учатся неплохо, условно их можно назвать «хорошистами». Самая главная их отличительная черта - неуверенность в своих силах.

Причины могут быть разными: заниженная самооценка, сформировавшаяся еще в дошкольный или младший школьный период; неустойчивое настроение, в основе которого слабость нервных процессов; сложная психологическая атмосфера семьи, конфликты, эпизодические неудачи и т. п.

В чем выражается неуверенность «сомневающихся»? В перепадах не только настроения, но и результатов работы. В период подъема они активны, добросовестно делают все, что от них требуется, сообразительны. Как только температура эмоционального состояния падает - возникает состояние, чем-то напоминающее депрессию, их трудно узнать. В отличие от других сомневающиеся не вступают в пререкания, не жалуются. Они тихо, но глубоко переживают, ничем не выражают недовольства. Это может серьезно дезинформировать учителя, усугубить его ошибки. Наиболее распространенные приемы работы с этой группой - *эмоциональные поглаживания* (в обращении с детьми опора только на похвалу, на одобрение, на добрый, ласковый тон, на ободряющие прикосновения); *анонсирование*, когда учитель заранее предупреждает школьника о предстоящей самостоятельной, контрольной работе, о предстоящей проверке знаний. Иначе этот прием можно было бы обозначить как *упреждающий контроль*. Смысл анонсирования - в предварительном обсуждении того, что должен будет ребенок сделать: посмотреть план сочинения, прослушать первый вариант предстоящего ответа, вместе подобрать литературу к выступлению и т.п., оно чем-то напоминает репетицию предстоящего действия. «Сомневающимся» такая подготовка создает психологическую установку на успех, дает уверенность в силах.

«Отчаявшиеся». Важно напомнить, что ситуация успеха рассматривается только в неразрывной паре: успех - неуспех. Неуспех школьника - результат несбывшейся радости; преодолеть неуспех - значит создать условия для того, чтобы радость все-таки состоялась. Кто такие «отчаявшиеся»? Они имеют неплохую подготовку, способности, успехи в учебе. Их «отчаяние» родилось не на пустом месте, т. е. они испытали радость сбывшихся надежд, а потом потеряли ее.

Причины разнообразны: серия неудач, приведшая к потере веры в свои силы; бестактность педагога, выразившего сомнение в способностях ребенка; позиция семьи, в которой ребенок занимал положение «принца», а потом вдруг оказался в ситуации «золушки». Такое случается, когда взрослые решают свои проблемы, помня лишь о своих интересах, но забывая о тех, за кого они в ответе.

В работе с этой группой применяются те же приемы, что и в работе с другими детьми, но с большей настойчивостью и последовательностью. Важно не допускать возникновения ситуаций, доводящих ребенка до отчаяния, до потери веры в себя, в свои силы.

Ситуация «Неожиданная радость»

Неожиданная радость - это чувство удовлетворения от того, что результаты деятельности человека (в частности, школьника) превзошли его ожидания.

С педагогической точки зрения неожиданная радость - результат продуманной деятельности учителя. Значит, для него здесь нет и не должно быть ничего неожиданного. Он радуется вместе с учеником его достижениям, но при этом отлично знает, что эти достижения им были запрограммированы. Значит, неожиданной радость может быть только для ученика.

Для учителя радость его воспитанника может оказаться неожиданной, если он не предполагал его скрытых возможностей, взлета мыслей, дремавших до поры до времени и разбуженных прикосновением учительской заботы, мудрости. Но эта радость особого рода.

Неожиданную радость для ученика может породить результат, которого он не ожидал, ограничивая свои возможности каким-то смутно или осознанно предполагаемым потолком; не ожидал, зная уровень требований данного учителя, опасаясь его предвзятого к себе отношения; не ожидал потому, что не хотел такой радости - предпочитал роль «среднего» ученика.

Радость учителя может быть неожиданной, если он убедился, что результаты ребенка оказались выше ожидаемых благодаря его моральной поддержке или применению новых, не испытанных до сих пор методов, или благодаря созданию новой психологической ситуации. В основе радости учителя - осознание своей сопричастности к успеху, осмысление творческого начала в своей деятельности, убежденность в правильности примененных методов.

В каждой ситуации могут одновременно сочетаться несколько из перечисленных моментов. Поэтому трудно говорить о каких-то специальных приемах создания неожиданной радости. Рассмотрим некоторые из них.

«Лестница»

Речь идет о ситуациях, когда учитель ведет воспитанника поступательно вверх, поднимаясь с ним по ступеням знаний, психологического самоопределения, обретения веры в себя, в окружающих.

Шаг первый: «Психологическая атака». Суть ее в том, чтобы переломить состояние психологического напряжения, создать условия для вхождения в эмоциональный контакт.

Шаг второй: «Эмоциональная блокировка». Суть состоит в том, чтобы локализовать, заблокировать состояние обиды, разочарования, потери веры в свои силы. Самое главное - помочь школьнику переосмыслить свой неуспех, найти его причину именно с позиции «неуспех случаен, успех -закономерен». Важно переориентировать с пессимистической оценки событий на оптимистическую.

Шаг третий: «Выбор главного направления». Смысл педагогического действия состоит в том, чтобы не только установить очаг психологического напряжения личности, но и определить пути его нейтрализации.

Шаг четвертый: «Выбор равных возможностей». Суть заключена в том, чтобы создать проблемному школьнику, примерно равные возможности проявить себя по сравнению с одноклассниками.

Шаг пятый: «Неожиданное сравнение». Заключается в том, чтобы неожиданно для коллектива сравнить результаты школьника с результатами общепризнанных лидеров и показать его явные достижения. Разумеется, прием «Неожиданное сравнение» может сработать единожды, сыграв роль стартового пуска. Далее ребенок должен развиваться за счет собственных резервов.

Шаг шестой: «Стабилизация». Суть заключена в том, чтобы приятная для отдельного школьника общая реакция удивления не оказалась единственной, чтобы неожиданность стала привычной. Важно, чтобы неожиданная радость трансформировалась в сбывшуюся, заранее рассчитанную, подготовленную.

«Даю шанс»

Шанс ученика - это практически всегда и шанс учителя, потому что в его реализации нужны усилия обеих

сторон. Вот почему понятия «шанс» и «педагогический шанс» в педагогике хотя и различны, но неразрывны. Без усилий учителя недостижима радость ученика, без радости ученика нет истинной радости учителя, если он, разумеется, учитель не только по профессии, но и по призванию, по своим человеческим качествам.

Речь идет о заранее подготовленной педагогами (или отдельным педагогом) ситуации, при которой ребенок получает возможность неожиданно, может быть, впервые раскрыть для самого себя собственные возможности, какую-то сторону если не таланта, то скрытой до сих пор способности. Подобную ситуацию учитель может и не готовить специально, но его воспитательный дар проявится в том, что он этот момент не упустит, правильно его оценит, сумеет как-то материализовать.

Ситуация «Общая радость»

Суть ситуации состоит в том, что школьник получил нужную для себя реакцию коллектива или той его части, мнением которой он особенно дорожит. Речь идет о положительной, нравственной реакции, иная может оказаться ненужной или даже опасной.

Общая радость может быть подготовленной учителем, спонтанной, нечаянной, заметной, незаметной, высказанной, невысказанной. Можно ли все это учесть?

Будем считать общей радостью только те реакции коллектива, которые дают ребенку возможность почувствовать себя удовлетворенным, стимулируют его усилия, имеют нужные последствия как для самого ребенка, так и для окружающих.

Что же означает с этих позиций общая радость? Это, прежде всего, эмоциональный отклик окружающих на успех члена своего коллектива. Каждого, но не любого. Это радость за тех, кого уважают, в успехах которого видят общий престиж: «У нас есть такой-то ученик!», «Он у нас учился», «Я с ним сидел (а) за одной партией» и т. п. Такую радость, разумеется, следует культивировать, не слишком, однако, увлекаясь. В чем-то она напоминает эксплуатацию чужих заслуг.

Способна ли такая радость воспитать истинную гордость за коллектив? Всегда ли ученический и педагогический коллектив вправе утверждать, что это он вырастил, что это он дал возможность «взлететь»?

Вопрос непростой, а ответ на него еще сложнее. И да, и нет. Все зависит от тех усилий, которые коллектив приложил для того, чтобы «взлететь». Есть немало случаев, когда личность состоялась не столько благодаря, сколько вопреки воздействию коллектива, особенно в тех случаях, когда требования детского коллектива были всего лишь отзвуком требований педагога.

Общая радость нужна всем, но не каждому. Сильный ученик радуется общему признанию его достижений, но не они стимул его усилий. Для него это привычное состояние, само собой разумеющееся. Бывают ситуации, когда школьникам не только не нужен шумный публичный успех, а, наоборот, они предпочитают остаться в тени. Есть коллективы, где отличная учеба, трудолюбие не слишком высоко котируются, где придерживаются иной шкалы ценностей. Радость тогда в радость, когда она имеет остроту новизны, когда к ней нет привыкания, когда она доказывает рост ребенка, его стремление к лучшему. Речь может идти о трех группах школьников.

Первая группа - дети с интеллектуальной запущенностью, с ленью мысли. Запас их знаний небольшой, навыки самостоятельной работы неразвиты. Самое главное, что уровень их притязаний в учебе невысок. Они вполне довольны своим положением.

Есть у них и достоинства. Они доброжелательны, у них хорошие отношения с учителями и с товарищами. Поведение их устойчивое, без взлетов и падений, без вспышек эмоций. Добросовестно выполняют общественные поручения. У сверстников имеют репутацию надежного друга, верного товарища.

Смысл педагогической тактики состоит в том, чтобы разбудить дремлющую мысль школьника, дать ему обрести радость признания своих интеллектуальных сил. Реакция окружающих будет служить для него одновременно и сигналом пробуждения, и стимулом познания, и результатом усилий. В работе с этими детьми наиболее эффективен прием «Следуй за нами».

«Следуй за нами»

Именно так назовем этот педагогический прием, который построен на конкретном алгоритме. Это первая ступень пробуждения ума, когда ребенку хочется догнать ушедших вперед одноклассников.

Первый шаг алгоритма: *диагностика интеллектуального фона коллектива*. Можно ли разбудить мысль

школьника, вызвать у него ожидание радостной реакции от окружающих, если большинство из них тоже находятся в состоянии интеллектуальной спячки?

Второй шаг алгоритма: *выбор интеллектуального спонсора.*

Спонсор - значит обеспечивающий за свой счет, бескорыстно, безвозмездно; он не связан никакими требованиями, принуждениями. Обычно о спонсорах говорят, когда что-то или кого-то нужно поддержать материально и морально. Разве поделиться своим интеллектуальным капиталом - не спонсорство?

Найти интеллектуального спонсора - задача непростая. Здесь не поможет ни просьба, ни тем более приказ, ни решение общего собрания. Интеллектуальный багаж из рук в руки не передается. Нужны какие-то побудительные мотивы, взаимный интерес, совместное дело. Это может быть совместное участие в подготовке и проведении тематических вечеров, смотров, олимпиад, конкурсов и т.п.

Наиболее эффективный путь - привлечь к интеллектуальному спонсорству старшеклассников. Это дает много преимуществ. Здесь и реализуется чувство «старшего», и осознается собственное интеллектуальное «я», что создает комфортную обстановку для соискателя успеха. Принимать помощь старшего, чувствовать его внимание - лестно слабому ученику. Он не ощущает себя унижительно слабым перед одноклассниками, у него есть аванс доверия к возможностям своего спонсора.

Проблема в том, как их свести воедино, как направить интересы старшеклассника на помощь младшему «коллеге».

Третий шаг алгоритма: *фиксация результата и его оценка.*

Оценить результаты спонсорства - задача учителя. Главное, чтобы доброе дело не осталось вне поля зрения детского коллектива, получило бы его поддержку, и самое главное - желание повторить, развить его.

Вторая группа школьников - это те, у кого нет интеллектуальной запущенности, но они вышли из ритма, немного «потеряли себя». Речь идет об учениках с хорошими способностями, достаточным запасом знаний.

У них, как правило, хорошие отношения с одноклассниками, с учителями, нет заметных нарушений дисциплины, они могут добросовестно выполнять общественные поручения.

Опасность заключена в том, что интерес к учебе может угаснуть, дойти до критической отметки, при этом гипертрофированно разовьются другие увлечения. Характерная черта этой группы школьников - повышенная эмоциональная реакция как на похвалу, так и на публичное осуждение. В работе с ними особенно эффективны следующие приемы.

«Эмоциональный всплеск»

Суть приема заключена в том, что учитель находит ситуацию, в которой открывается возможность выразить горячую веру в возможности ученика, вызвать у него ответную волну признательности, мобилизующую его волю и знания, произвести сильное впечатление на коллектив одноклассников. Это способ «воспламенить» заряд, высвободить его энергию, превратить в своего рода цепную реакцию, где пропитанное горячим чувством слово учителя рождает стремление, стремление рождает усилие, усилие рождает мысль, а мысль расщепляется на знание и ответное чувство признательности. В конечном итоге формируется вера в себя, вера в успех.

Можно только поражаться тому, сколько теплоты рождается даже от одного мудрого педагогического акта. Ее хватает на то, чтобы согреть радостью ребячьей души, оставить в них глубокий след. Это не только пример педагогического мастерства, но и проявление истинной человечности.

«Обмен ролями»

Нельзя сказать, что прием сам по себе уникален. Во многих школах довольно широко распространилась ролевая игра под названием «День самоуправления». Суть ее несложна: ученики и учителя меняются ролями. На месте директора, завуча, у учительского стола ведут опрос, излагают новый материал, дают домашние задания, следят за дисциплиной сами ученики.

Особая роль этих дней самоуправления, очевидно, состоит в том, что обмен ролями дает возможность высветить скрытый до сих пор потенциал интеллектуальных, эмоционально-волевых возможностей как отдельных школьников, так и всего коллектива в целом. Они как бы создают важный прецедент на будущее, разбиваясь в последующие дни, месяцы на отдельные самостоятельные акты «обмена ролями», превращаясь из деловой игры в специфический прием создания ситуации успеха, доступный и каждому учителю, и каждому ученику, и каждому коллективу. Девиз этого приема: «Чем ярче личность, тем ярче коллектив!» И чем больше веры в свои возможности будет у коллектива, чем

сильнее «дух коллектива», тем легче могут проявиться интеллектуальные возможности личности.

В современной педагогике существует понятие «поле интеллектуального напряжения коллектива», в котором каждый член имеет возможность реализовать свои интеллектуальные возможности. Чем богаче возможности каждого, тем насыщеннее поле коллектива. Обмен ролями не только усиливает тенденции к сотрудничеству между учителями и учащимися, но и способствует значительному усилению потенциала этого поля.

Правильно ли сводить общую радость лишь к реакции коллектива на успех отдельных учеников, даже если этот коллектив и выступает в сотрудничестве с учителями? Общая радость, несомненно, должна быть связана и с общим успехом. В данном случае речь идет о коллективе не только как об объекте, но и как о субъекте интеллектуальной радости, успеха.

Но может случиться так: учитель предложил ученику занять свое место, а тот не только не оказался на высоте, но и превратил ситуацию в «цирковую», начал паясничать или, наоборот, стусевался, оробел, не смог раскрыть рта. Такая вероятность не исключена. Риск в таких случаях неизбежен.

Вопрос в том, как свести его к минимуму, как не потерять контроля над ситуацией. *Интеллектуальный фон коллектива* - всего лишь один мощный луч в изучении коллектива. Педагогическая удача в том и состоит, что учитель умеет сфокусировать его на тех учениках, которые в этом особенно нуждаются.

Проблема состоит в том, что учителю трудно попасть в этот луч, еще труднее остаться в поле его действия. Для этого нужно пересечение с другим лучом, который несет в себе мощный импульс тепла, заботы, истинного человеческого внимания. Этот луч - *эмоциональный фон коллектива*.

Складывается он из многих элементов: характера взаимоотношений между детьми, между детьми и учителями, между группами, группировками в самом коллективе. Не вызывает сомнения, что в эмоциональном фоне коллектива проявляется уровень его нравственной, психологической культуры, насыщенность духовной жизни.

Стремление учителя обеспечить слияние интеллектуального и эмоционального фона, очевидно, ключевая задача в формировании детского коллектива.

Нетрудно представить ситуацию, когда отдельный школьник добивается заметного успеха в учебе, но большинство одноклассников, а тем более самые влиятельные из них, встречают этот успех скептически. Может ли возникнуть в таком случае состояние общей радости? С другой стороны, если ребенок оказался на пересечении этих двух потоков лучей, то можно прогнозировать новые усилия, новые успехи не только в учебе, но и в других видах его деятельности. Означает ли, что эти два потока равнозначны? Все определяется возрастом школьника. В начальных классах явно доминирует эмоциональный фон; в основной школе - фоновые значения примерно равнозначны; в старших классах преобладает интеллектуальный фон. Велика роль педагога, в особенности его личности, а самое главное, стиля взаимоотношений с детьми. Серьезные педагогические ошибки связаны именно с недооценкой этого фонового фактора.

«Заражение»

Есть такой психологический феномен. Один из собеседников зевает, за ним по кругу начинают зевать другие - это хрестоматийный пример психологического заражения. Когда один ребенок начинает бросать снежком в дверь или окно дома - за ним начинают бросать и другие дети. Когда один начинает употреблять новое жаргонное слово, за ним невольно начинают повторять это слово и другие - это тоже заражение. Примеров можно привести много, причем обычно имеются в виду случаи не очень хорошего, не очень полезного заражения.

В медицине заражение требует профилактики или интенсивного лечения. В педагогике заражение может быть эффективным, очень полезным средством оздоровления атмосферы коллектива, источником успеха и общей радости. Педагогическое заражение построено на точном расчете, в котором главное - выбор источника интеллектуального заражения, например, увлеченного школьника, умеющего отдаваться своему делу без каких-то крайностей, без нежелательных акцентуаций. В каждом детском сообществе есть такие генераторы интеллектуальной энергии. Заметить их способности, сделать достоянием других, «заразить» всех стремлением к самостоятельному творчеству - задача учителя.

Вернемся к трактовке понятия «общая радость», которая дана в начале главы. Она обозначена как радость школьника от сознания того, что его достижения вызвали радость окружающих. В таком виде трактовка понятия кажется слишком узкой, но вполне корректной по отношению к коллективу. Все ли сводится к радости отдельной личности? Разве коллектив не может быть самостоятельным носителем

этой радости? Разве ему чуждо переживание общего успеха, в котором слились успехи отдельных его членов и совокупность которых формирует новое качество?

Общая радость - производное слияния единичных, отдельных радостей. Такое слияние происходит не автоматически, не спонтанно. Оно подчиняется определенным закономерностям. Существует, видимо, какая-то критическая масса индивидуальных радостей, которая порождает цепную реакцию общего удовлетворения. В социальной психологии существует феномен «заражения в толпе». Но всеобщее «заражение» какой-то идеей возможно лишь тогда, когда основная масса людского сообщества, какой бы большой она ни была, «разогрета» эмоционально, несет в себе какой-то заряд интеллектуальных (в широком смысле слова) установок. Температура страстей поднимается до такого уровня, что малейший толчок может породить преодоление критического уровня, начинается взрыв с неуправляемой реакцией, приводящей иногда к непредсказуемым последствиям.

Эти закономерности можно приложить и к анализу педагогических явлений, тем более что речь идет о реакциях с положительной, конструктивной направленностью, последствия которых не только можно, но и нужно предвидеть, т. е. которыми можно педагогически управлять. Заразить детский коллектив интеллектуальной радостью можно в том случае, если успех отдельного школьника станет стимулом для успеха других, перерастет в успех многих, а осознание этого успеха вызовет радость всех. Тогда и ребенок, послуживший источником этого заражения, будет чувствовать как бы умноженную радость не столько за себя, сколько за окружающих.

Таким образом, формула управления процессом появления общей радости может выглядеть примерно так: сбывшаяся (или неожиданная) радость школьника, поддержка педагога, заражение отдельных членов коллектива, поддержка учителем «зараженных», плюс расширение масштабов заражения, осознание своих достижений каждым и всеми, появление новых стимулов к саморазвитию интересов.

Нам важно выяснить механизм заражения.

Первое, что необходимо для этого: позитивное единство эмоционального и интеллектуального фонов коллектива.

Второе непеременимое условие: выбор носителя познания.

Третье: создание ситуации состязательности и педагогически целесообразного соперничества. Если в классе появился носитель познания, т. е. ребенок, который отличается особой приверженностью к какому-то виду интеллектуальной деятельности, то это еще не означает, что его пример - другим наука». Это не означает, что за ним тут же бросятся толпы последователей, почитателей его таланта, каким бы благоприятным ни было сочетание эмоционального и интеллектуального фонов коллектива. Наши наблюдения показывают, что уважения, признания окружающих такой школьник добивается, но с последователями дело обстоит гораздо сложнее. Заражения не происходит.

Оно возможно в тех случаях, когда у носителя познания появляется соперник, т. е. одноклассник, претендующий на ту же роль. Каждый из них стремится раскрыть свои возможности, причем не обязательно за счет друг друга. Если состязательность превращается в педагогически управляемое соперничество - это мощный стимул к саморазвитию, к усилению влияния на других, к заражению. Если соперничество выходит из-под педагогического контроля, то может приобрести нежелательный характер, превратиться в личное соперничество, доходящее до конфронтации, до личностно-группового антагонизма. Это выходит далеко за доступные рамки. Мудрость педагога заключается в том, чтобы удержать соперников на грани. В этом педагогика сродни дипломатии: готовность идти на разумный риск, видеть пределы возможного, уметь предотвратить нежелательное.

Четвертое условие - выбор адекватных стимулов состязания-заражения. Это может быть и стремление заслужить одобрение учителя, уважаемого, увлеченного, имеющего душевные контакты с воспитанниками; стремление к интеллектуальному лидерству, конечно, педагогически управляемому. Большую роль может сыграть состязательность не только интеллектуальных лидеров, но и тех группировок, в которые они входят. Тогда лидер выступает своего рода уполномоченным группы, своеобразной формой ее представительства.

Общая радость не представляет собой однородного целого. Она всегда отражает сумму успехов нескольких микрогрупп школьников. Ее осознание, переживание определяется ролью именно этих микрогрупп. Механизм заражения построен на передаче настроения от одной микрогруппы к другой. Роль носителя познания заключается в материализации этих настроений, их формировании. Нечто вроде эстафеты, когда лидер команды одного этапа передает эстафетную палочку лидеру команды последующего этапа.

Очень многое зависит от выбора лидеров, от их тесного взаимодействия. Если палочка (символическая форма связи) потеряна, происходит сбой, эстафета теряет темп. Темп, но не смысл! Можно передать эстафету простым прикосновением. Следовательно, главная педагогическая задача состоит в том, чтобы интеллектуальный предмет состязания был все время в поле зрения коллектива, а если возникает необходимость, то быстро менял и форму передачи стимулов.

Что же дает в конечном итоге заражение? Дети начинают себя чувствовать не только объединением, но общностью *единомышленников*, еще более активно проявляется феномен *сопереживания*. Вырастает *самоуважение* коллектива в целом.

Можно предположить, что именно в этом феномене заключен необыкновенно глубокий смысл общей радости. В педагогической и психологической литературе такое понятие отсутствует. Можно определить его как состояние ученического сообщества, при котором его члены воспринимают себя как союз личностей с потенциалом творческих возможностей, способных сопереживать успехам друг друга и оценивающих достижения в единстве личного и общего. В уважающем себя коллективе не может быть злорадства, попыток выдавать желаемое за действительное, униженного положения некоторых школьников. Именно в таком коллективе личность чувствует себя наиболее раскованной и защищенной.

Ситуация «Семейная радость»

Ребенок испытывает радость от того, что его успехи вызвали радость в семье, подняли его престиж, обеспечили эмоциональное благополучие в кругу самых близких и дорогих людей.

Любая ситуация успеха в школе связана с действием элементарной системы «учитель - ученик» или «педагогический коллектив - ученический коллектив». В этом двухзвенном организме почти все поддается контролю и управлению. Чем выше мастерство педагогов, тем проще и легче держать нити всех ситуаций в своих руках.

Семейная радость в эти рамки не вписывается. Здесь вступает в действие семья, которой школа не только не может управлять, но не всегда имеет возможность проникнуть в ее недра. Если семья - союзница, силы школы утраиваются (школа плюс ученик плюс семья!), если же союза нет, силы школы уменьшаются.

Семейная радость рождается не столько какими-то приемами, каким-то алгоритмом действий, сколько системой отношений, в основе которых лежит, прежде всего, правильная позиция школы.

Позиции педагога и родителей в подходе к ребенку всегда будут иметь различия, объективные и неизбежные по своей сущности. Учитель строит свои отношения с детьми прежде всего на деловой, официальной, научной основе. Для родителей характерен житейский, эмпирический подход, поэтому забота о ребенке для них не служба, а нравственная потребность. Никто никогда не способен так полно и глубоко понять ребенка, как его родители. Если, разумеется, это настоящие, заботливые, вдумчивые родители. И даже если родители не вполне соответствуют этим требованиям, они все равно в области психологической жизни ребенка вне конкуренции.

Абсолютное большинство родителей стоят (даже не подозревая об этом!) на идеальной, с точки зрения педагогики, позиции: безусловная вера в лучшие качества ребенка, полный аванс доверия к результатам воспитания, убежденность в светлом и прекрасном будущем своих детей.

У педагогов позиции слабее. Если родители знают своих детей по внешним проявлениям, но слабее представляют их связь с нравственным содержанием, то молодой неопытный учитель применительно к отдельному ученику не знает ни того, ни другого. И особенно это бросается в глаза, если у него мал жизненный опыт, нет практики воспитания собственных детей.

Те знания в области детской психологии, которые он получает в вузе, носят преимущественно теоретический, абстрактный характер и мало чем помогают в живом общении с ребенком. Немудрено, что коллектив детей на первых порах кажется ему «на одно лицо», поэтому трудно говорить об индивидуальном подходе.

Сила педагогического влияния заключена именно в раскрытии тех потенциальных возможностей воспитанника, которые до поры до времени не могли проявиться, хотя родители и верили в их существование. Велика бывает признательность семьи педагогу за то, что он сумел создать условия для расцвета лучших качеств ребенка, поверил в них сам и заставил верить других, и наоборот, родители испытывают негативные чувства по отношению к учителю, усилия которого были направлены на доказательство того, что их ребенок «хуже всех». Может быть, это и справедливая оценка, но ее

воспитательный эффект всегда несет отрицательный заряд. Как бы ни были пристрастны педагоги к ученикам, их взгляды и оценки имеют одно несомненное достоинство: они более объективны в отношении недостатков детей, чем оценки родителей.

Здесь нет никакого противоречия с тем, что сказано выше. Педагог имеет возможность сравнивать детей между собой, сопоставлять положительные качества одних с недостатками других и наоборот. По мере приобретения опыта, роста мастерства растет и профессиональная способность понимать воспитанников, делающая его в ряде случаев более зорким, чем некоторые родители. В пристрастности педагога гораздо больше объективности, чем в мнимой беспристрастности родителей. Опытные педагоги быстро разрушают барьер взаимного непонимания с отдельными родителями, если разговор о недостатках начинают с рассказа о положительных качествах ребенка, доказывают тем самым свою профессиональную зрелость и объективность в глазах родителей. Необходимо помнить, что в конфликтах между педагогами и родителями нет победителей. Есть только побежденные. А жертва этих баталий только одна - ребенок.

Для того чтобы избежать конфликтов, заслужить взаимное доверие, педагоги должны доказать родителям, что хорошо видят, ценят, используют положительные качества детей. Родители только при этом условии с доверием и благодарностью воспринимают замечания учителей, высказанные в соответствующем тоне и в соответствующих условиях.

Отсюда следует вывод: семейная радость рождается не только усилиями учителей, школьников, но и способностью родителей трезво посмотреть на возможности своих детей, реально оценить их достижения.

Роль родителей в создании ситуации «Семейная радость». Помощь семьи подчиняется определенным правилам, должна осуществляться последовательно, продуманно.

Первоклассник нуждается в постоянной помощи и контроле со стороны старших. Заботливые родители, другие члены семьи обычно контролируют каждый шаг, не только помогают, но и активно включаются в работу ребенка. Такая помощь совершенно необходима, потому что далеко не каждый первоклассник способен самостоятельно выполнить задания. Это и есть форма *включенного участия*.

Здесь встречаются подводные камни, которых следует избежать, чтобы не навредить ребенку. Одно дело, если родители работают *совместно* с ним, другое - когда задания выполняют *вместо* него. В первом случае у ребенка создается ощущение психологической поддержки, своего рода эмоциональной защиты, во втором - быстро формируется интеллектуальная пассивность, иждивенческие настроения, склонность переложить малейшие затруднения на родительские (или тех членов семьи, которые ему помогают) плечи. Стоит ли доказывать, насколько это все опасно.

Второклассникам нужно уже не участие, а *соучастие*.

Помощь других членов семьи оказывается лишь тогда, когда у ребенка, который самостоятельно справляется с заданиями, возникают какие-то трудности. Роль домашних помощников здесь скорее консультационная, нечто вроде «скорой помощи», появляющейся лишь по вызову.

В третьем классе (если развитие учебной деятельности школьника идет нормально, без особых сбоев) помощь членов семьи должна быть ограничена лишь *наблюдением и контролем*.

Разумеется, такая градация относительна. Важно уловить ту грань, когда домашняя учебная работа становится для ребенка действительно полигоном испытания самостоятельности, закалкой его интеллектуальных возможностей, не опережать и не замедлять этот процесс, совершающийся по законам естественного развития и педагогического руководства.

Родительский контроль не простое наблюдение. Он содержателен по своей сути. В этом контроле существует своего рода «разделение труда». Учитель отвечает за контроль *по продукту*, за конечный результат, а родители за сам *процесс*.

Роль школы в создании ситуации типа «Семейная радость» реализуется прежде всего в тех приемах, которые описаны в ситуациях «Сбывшаяся радость» и «Неожиданная радость». Можно, однако, выделить и несколько специфических приемов.

«Отсроченная отметка»

Отметка выставляется лишь тогда, когда ребенок заслуживает либо положительную, либо повышенную оценку. Не следует путать эти два понятия! Отметка - зафиксированная оценка. Оценка может быть разной, она нужна всегда и обязательна, а отметка лишь тогда, когда она говорит о движении вперед, о достижениях ребенка. «Не ловите ребенка на незнании! - настаивал В. А. Сухомлинский. - Отметка должна быть отметкой достигнутого, а не показателем отставания». Вот почему в его школе до третьего класса вообще не ставили

отрицательных отметок. Не во всех случаях выставлялась и тройка, если учитель полагал, что ребенок может достичь большего.

Все опасения о том, что ребенок привыкает учиться без отметок, совсем перестает учиться - безосновательны. Учиться без отметок первокласснику (и многим второклассникам) гораздо тяжелее, чем иметь хоть какую-нибудь отметку. Первоступник, даже второступник, учится не столько ради знаний, не столько ради отметок, сколько ради того, чтобы заслужить одобрение старших, а самое главное - *быть замеченным!*

«Вестник радости»

Известно, с какой тревогой родители узнают о предстоящем визите на дом классного руководителя. Обычно это предвещает неприятное, чрезвычайное происшествие и т.п. Иначе выглядят посещения опытного, тактичного педагога. Его встречают с надеждой, с удовольствием именно потому, что повод для посещения - новые успехи ребенка, стремление ближе стать к его семье, помочь родителям и словом, и делом. Самая трудная, но и самая благородная функция учителя - быть всегда вестником радости, а не гонцом огорчений.

Опытные учителя проводят родительские собрания для обучения, а не как «производственное совещание». Они не сравнивают результаты деятельности школьников между собой, а показывают их личное продвижение вперед. При этом умеют раскрыть оптимистическую перспективу. Ведь можно сказать так: «У вашего сына пока только четверки». А можно так: «У вашего сына уже четверки!» Совсем иная тональность, хотя суть одна.

«Компенсация»

Каждая семья обладает определенным материальным, интеллектуальным и духовным потенциалом. Эти потенциалы различны. Естественно, не каждая семья в состоянии дать ребенку то, что обеспечивает ему успех в школьных делах. Не всегда и школа в состоянии восполнить то, что составляет дефицит педагогического влияния семьи.

Нельзя ли объединить разные потенциалы различных семей, чтобы компенсировать разность этих потенциалов, поставить разных по объективным возможностям детей в относительно равные возможности? За последние годы эта проблема решается во многих школах путем создания системы «домашних микрокружков». Некоторые родители приглашают к себе домой нескольких одноклассников своего ребенка, с которыми организуют совместные занятия, досуг, развивают интересы, способности детей (занятия шахматами, спортом, играми, походами, беседы и т.п.). Пребывание детей (особенно из неблагополучных семей) в обстановке домашней теплоты, уюта, в атмосфере творчества, сотрудничества благотворно сказывается не только на «чужих», но и собственных детях.

В тех школах, где домашние микрокружки приобретают массовый характер, можно говорить о фактическом формировании самостоятельного семейного, учебно-воспитательного потенциала, дополняющего и компенсирующего педагогический потенциал отдельного учителя и школы в целом.

Дальнейшее развитие этой тенденции приводит, очевидно, к появлению особой группы педагогов, реализующих идею *интеграции* педагогических потенциалов семьи и школы. Речь идет о деятельности «домашних педагогов», готовить которых можно в стенах педагогических вузов по особой программе.

Глава 4. Общая характеристика подросткового детства

Это период развития (11-15 лет), для которого характерны:

- доминирующая роль семьи в удовлетворении материальных, эмоционально-комфортных потребностей. Однако к концу периода появляется возможность самостоятельно удовлетворять часть материальных потребностей;
- решающая роль школы в удовлетворении познавательных, социально-психологических потребностей;
- возрастающая способность противостоять отрицательным влияниям среды, которая сочетается со склонностью к подчинению им при неблагоприятных условиях. Возникает юридическая ответственность за правонарушения;
- сохранение высокой зависимости от влияния взрослых (учителей, родителей) в развитии

самопознания, личного самоопределения.

4.1. Психолого-педагогические доминанты развития

Во многом психолого-педагогические доминанты развития определяются кардинальными изменениями в организме ребенка, бурным процессом полового созревания. Особая роль принадлежит акселерации, т. е. ускорению физического и физиологического становления.

Потребность во «взрослом» обращении. Возникновение чувства взрослости у подростка - одно из центральных психологических новообразований возраста. Оно определяется сдвигами в физическом и половом созревании, развитием социальных функций, расширением прав и обязанностей в семье. Способствуют этому условия, требующие от ребенка самостоятельности, помощи взрослым, уважительного тона обращения со стороны взрослых.

В чем проявляется стремление к взрослости? Подростки очень чувствительны к внешним формам обращения к себе как к «взрослой личности». Отчетливо обнаруживается тяготение к внешним формам проявления взрослости (манера ходить, одеваться, разговаривать), которые могут принять и отрицательные формы (курение, выпивка, развязный, грубый тон и т. п.).

Возникает ориентация на качества «настоящего мужчины» и «настоящей женщины», подражание избранным образцам. Моделью могут быть родители, герои кинофильмов, книг и т. д. Могут стать моделью и сверстники, выделяющиеся из окружающих какими-то особыми качествами, заметными достижениями.

Взрослые становятся и образцами в деятельности. Подростки овладевают в общении с ними многими полезными навыками и умениями. Тяготение к взрослым - противоречивое и сложное явление. В нем существует целый ряд противоречий психолого-педагогического плана.

1. Противоречие между физическим, физиологическим ощущением себя взрослым и реальным положением ребенка, официальным статусом школьника. Во многом это связано с разрывом между реализацией потребностей «быть» и «казаться». «Быть» - не удастся, остается только «казаться».

2. Противоречие в отношениях со взрослыми. Родители и учителя часто обращаются к подростку как к ребенку, когда речь идет о его правах, но вызывают к его чувству взрослости, когда напоминают о его обязанностях, в то время как он сам предпочитает обратную зависимость.

3. Противоречие между «нужно» и «опасно». Многие родители и педагоги постоянно ставят задачи развития подростковой самостоятельности, но одновременно не могут преодолеть в себе стремление ограничить эту самостоятельность. Можно предположить, что речь идет о боязни некоторых взрослых потерять свой престиж, свои права на доминирование. Очевидно, наиболее сильно неосознанное опасение потерять возможность управления подростковой самостоятельностью, ее стихией, обнаружить тем самым свою педагогическую несостоятельность.

Превращение общения подростков в самостоятельный вид деятельности. Общение выходит далеко за рамки учебы, становится гораздо содержательнее, сложнее, многообразнее, чем у младших школьников. Общение со сверстниками для подростков большая ценность, чем общение с родителями, ближними.

Основное содержание общения подростков - поиск взаимопонимания, взаимодействия. Все это направлено на формирование идеала друга, исправление недостатков не только другого, но и самого себя. Идеал подростковых отношений - «всегда вместе, все пополам». Отсюда требование: взаимная откровенность, сопереживание и умение хранить тайну. Вместе взятое, это формирует способность ориентироваться на требования сверстников, учитывать их. Большое место в общении подростков занимают откровенные разговоры. В них заключен и обмен информацией, и согласование оценок, и выработка каких-то общих позиций. Даже разговоры «по пустякам» имеют огромное психологическое значение в самопознании необъятного мира человеческих отношений.

Потребность самоутвердиться, занять достойное место в коллективе. Это одна из самых главных, основополагающих потребностей подросткового детства. Если для дошкольников мнение родителей было наиболее авторитетно, для младших школьников наиболее убедительно мнение учителя, то для подростков наиболее значимо мнение сверстников, коллектива класса. Подростки очень болезненно реагируют на каждый факт, который вредит их престижу в глазах товарищей.

Знание этих особенностей позволяет родителям и педагогам успешно обходить трудности. Если же они не учитываются, то у подростков могут сформироваться устойчивые отклонения в поведении и нравственном развитии, приводящие в конечном итоге не только к проступкам, но и к

правонарушениям.

Процесс самоутверждения может идти различными путями, но главный из них - «играние ролей» (социально-психологический термин), причем именно тех, на которые подросток претендует. Из них наиболее характерны следующие.

«Умные» - подростки, претендующие на признание своих интеллектуальных способностей. Характерно, что на эту роль претендуют не только отличники или хорошисты. У подростков, особенно 5-6 классов, высоко котируется не успеваемость, а сообразительность, начитанность, эрудиция. Во всяком случае, есть немало подростковых коллективов с низким интеллектуальным уровнем, в которых быть отличником не только не престижно, но и опасно. Их воспринимают как «зубрил», «выскочек» и т. п.

Подростки спокойно воспринимают упреки учителей в том, что они «способные, но ленивые», однако не прощают даже намека на «тупость», «неспособность». Особенно в тех случаях, когда они произносятся публично.

«Сильные, смелые, волевые» - школьники, утвердившие себя спортивными достижениями, отличаются от сверстников хорошим физическим развитием, превосходят их силой, волей. Авторитет спортсменов поддерживается мнением одноклассников и учителей о том, что они представляют и защищают честь коллектива.

Статус «сильных» подростков можно считать вполне благополучным. Но здесь есть и несколько подводных камней, о которые может разбиться это благополучие.

Сильное увлечение «мужественными» видами спорта (бокс, борьба, штанга, хоккей, дзюдо и пр.) может отрицательно сказаться на неокрепшем растущем организме подростков. Стремление некоторых тренерских школ привлекать к соревнованиям крупного масштаба 14-15-летних школьников (по гимнастике, например) приводит их к тяжелому физическому травматизму, они здоровьем расплачиваются за золото и серебро завоеванных медалей, за громкие титулы.

Еще одна опасность заключается в том, что некоторые школьники используют свое физическое превосходство для грубого подчинения более слабых сверстников и, что еще страшнее, принимают участие в актах насилия, хулиганства.

Наконец, сильное одностороннее увлечение спортом может погасить интерес к другим видам деятельности, отрицательно сказаться на учебе. Таким образом, к оценке этого типа самоутверждения нужен диалектический подход, трезвый взгляд на вещи. Одними запретами, ограничениями положение не исправить. Важно распознать истинные мотивы самоутверждения.

«Активисты» - подростки, нашедшие себя в активной общественной деятельности. Это, как правило, хорошие ученики, уважаемые члены коллектива. В общественной работе наиболее полно проявляются их качества лидера, умение вести за собой. Педагогически вполне оправданный, достойный путь самоутверждения. Однако и он содержит некоторые нюансы, мимо которых не стоит проходить.

Общественная деятельность сама по себе еще не дает представления о личности, о ее нравственном содержании. Главное - мотивы. Во имя чего подросток проявляет активность?

Для того, чтобы принести пользу? Чтобы проявить себя, утвердить свое лидерство? Создать видимость деятельности, ничего особенного не делая (синдром «мнимой активности»)? Этот вопрос должен всегда волновать педагога.

«Талантливые» - подростки, самоутверждение которых идет по пути развития каких-то творческих способностей. Это - мастера-«золотые руки», активные участники художественной самодеятельности, дискотек, члены технических кружков, школьных ансамблей, хоров, танцевальных групп. Их уважают в коллективе, к ним доброжелательны педагоги. Одна из наиболее благополучных групп подростков.

«Увлеченные» - подростки, которым свойственна тяга к сильным увлечениям типа коллекционирования (монет, марок, этикеток и т. д.), меломании (коллекционирование дисков, тяготение к современным модным течениям и ритмам и т. п.) и др. Все это можно было бы воспринимать как естественные возрастные проявления, но педагогика детства предусматривает неоднозначную оценку этого феномена.

Сильные увлечения могут настолько охватить психологическую сферу личности, что возникает угроза превращения их в своеобразную доминанту, властно подчиняющую все интересы и помыслы подростка. Доминанта (ведущая идея) нередко трансформируется в состояние акцентуации.

Акцентуация опасна тем, что при неблагоприятных условиях порождает асоциальные поступки, а в некоторых случаях правонарушения и даже преступления.

Увлечение дисками толкает некоторых старших подростков на спекуляцию; коллекционирование - на кражу; увлечение тяжелым роком, «брейком» и другими сверхэмоциональными ритмами доводит порой до состояния невменяемости, побуждает на ничем не мотивированные разрушительные действия, выступает, как утверждают медики, в чем-то эквивалентом наркотиков.

«Надежный друг, верный товарищ» - подростки, главное достоинство которых заключается в умении дружить, быть верными товарищеским обязательствам, неписаному «кодексу чести». Эта группа школьников может не иметь заметных успехов в учебе, в других видах деятельности. Но они пользуются симпатиями не только сверстников, но и педагогов, так как доброжелательны, уступчивы, дисциплинированы. Однако этим нельзя обольщаться. Именно в этой группе могут внезапно обнаружиться такие подростки, у которых «благонравное» внешнее поведение до поры до времени скрывает серьезные деформации личности. Возможны и сомнительные роли. Например, роль классного шута, местного остролова. С одной стороны, быть душой общества, остроумным человеком, уметь вызывать смех, поднять настроение окружающих - большой дар природы. Не каждому человеку он дан. Именно остроумные ребята всегда высоко котируются в своем ближайшем окружении.

С другой стороны, школьники, которые выступают в роли шутов, паяцев, могут развлекать окружающих не остротой и глубиной ума, а грубыми пародиями, кривлянием, бестактными выходками. Трагедия этих школьников часто в том, что избрав однажды эту роль и утвердившись в ней, они уже не могут избавиться от нее, как бы потом не стремились к этому. «Я снова занял в классе свое старое и насиженное место общепризнанного шута. Ребятам, конечно, весело, но мне это душу рвет... Класс я люблю, но люблю безнадежно. Класс живет..., а я стою в стороне, хотя иногда меня "пускают", чтобы послушать моих грошовых острот, посмеяться и снова оставить меня одного... Вообще, если я живу, то только не в классе. Я в классе поганка-мухомор...». (Дневник Пети Сагайдачного, ученика московской школы № 211.)*

* См.: Каломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. - Минск, 1969. - С. 111.

Это нежелательный путь самоутверждения, который может создать ощущение какого-то успеха, но лишь временное, иллюзорное. После него обязательно наступает отрезвление. И все-таки даже в этом стремлении хорошо видно хоть какое-то позитивное начало. Цель благородна - добиться признания, уважения окружающих. Средства сомнительны. Это не вина, а беда таких школьников. Вина здесь - учительская, родительская. Не сумели помочь, не подсказали вовремя.

Можно ли считать приведенную выше классификацию путей самоутверждения достаточно адекватной? Она носит ориентировочный характер. Возможно сочетание разных признаков, их переплетение.

Важно иметь в виду, что если подростка не удовлетворяют перечисленные выше роли, носящие позитивный или даже сомнительный характер, то он может пойти по пути негативного самоутверждения, играя роли «оппозиционера», «неподдающегося», «вожака» (неформального лидера). Эти школьники демонстрируют свое негативное отношение к учителям, к нормам классной и школьной жизни, к учебе, к выполнению домашних заданий, прибегают к грубому физическому давлению, чтобы подчинить, запугать одноклассников. Нередко используют силу уличных приятелей из неформальных групп, угрожают связями с ними и т. д.

Естественно, эти действия не могут оставаться без педагогического внимания и соответствующих санкций (обсуждения, осуждения, вызовы на советы, комиссии и т. п.). В конечном счете вокруг «трудных» складывается обстановка психологической изоляции, порождающая эмоциональный дискомфорт. Возникает синдром «выталкивания из общих рядов», создающий дефицит полезного общения. Чтобы восполнить его, подростки ищут общения вне класса, школы, на улице, в сфере неформальных групп.

Именно здесь они быстро находят себе партнеров по общению, которые, как и они, чувствуют себя «отверженными» в классных, школьных коллективах. Между ними возникает взаимопонимание, складываются единые ценности, ориентации, носящие не только искаженный, но, подчас, и асоциальный характер (грубость - взрослость, хулиганство - независимость, воровство - способ добычи материальных благ избранных, смелых, ловких людей и т. п.). Подобные взгляды толкают подростков на правонарушения и даже на преступления. Вырвать подростков из неформальных объединений очень трудно. Здесь противодействуют два фактора.

Первый - психологический механизм взаимоодобрения. Его условная формула: «Тебя не признают - меня не признают. Ты меня уважаешь - я тебя уважаю. Мы - уважаемые люди!».

Второй - механизм неформальной зависимости, круговой поруки, жесткой санкционированной ответственности («За вход - рубль, за выход - два»). Эти группы вырабатывают свои опознавательные символы (жаргон, жестикауляция, манера одеваться, стиль общения и т. п.). «Отступников» могут сурово покарать.

Создание ситуации успеха в наиболее значимых для подростков видах деятельности - самый эффективный путь предупреждения отрицательных тенденций в поведении и нравственном развитии подростков. Именно в этот период и происходит их стабилизация, если они возникли в предшествующий период.

Можно выделить наиболее характерные способы компенсации состояний неудовлетворенности у подростков.

Рационализация - снижение ценности недостижимого объекта по типу «лисица и виноград». Чем утешала себя лисица, убедившись, что винограда ей не достать? «Он еще зеленый!» Так и взрослые люди умеют подчас утешать себя в минуту неудачи, разочарования: «Ничего страшного, бывает еще страшней»; «Не получилось сегодня, завтра получится»; «В жизни всякое случается, надо уметь ее принимать со всеми радостями и огорчениями» и т. п. Подросткам этот способ не всегда доступен, разве что наиболее рассудительным старшим подросткам.

Фантазия - мысленное моделирование сложной жизненной ситуации, погружение в мир воображаемых образов. Нахождение нужного выхода после мысленного, воображаемого проигрывания всех ее коллизий.

Есть такая категория школьников - фантазеры. Они наговаривают на себя кучу всяких небылиц, вызывая недоверчивые улыбки сверстников, учителей. Эти фантазеры не обманщики, как часто считают окружающие. Они невольные выдумщики, которые искренне верят в то, о чем говорят; удивляются недоверию окружающих, переживают и... снова выдумывают.

Не стоит их «разоблачать». Со временем это состояние пройдет. Дети выдумывают потому, что им неуютно в коллективе, в ближайшем окружении. Они ничем не могли доказать свои достоинства, у них не складывается ситуация успеха. Что же остается, как не вообразить ее? Изменится их жизненная ситуация, изменится и способ обретения духовного комфорта. «Передайте всем, что барон Мюнхаузен - самый честный человек!» Слова Олега Янковского в известном фильме - своего рода манифест «честных фантазеров», которым ничего не остается, как создавать свой собственный мир, если окружающий так суров с ними.

Сублимация - замещающая деятельность. Хотя это химический термин, использованный известным австрийским врачом-психиатром З. Фрейдом, но он имеет большой педагогический смысл.

Педагогический смысл сублимации в следующем. Если ребенка не удовлетворяет один вид деятельности, он стремится обрести душевное равновесие в другом. По существу, идет смена ролей, описанных выше. Знание этих особенностей позволяет педагогам и родителям правильно оценить механизм подросткового поведения.

Возникновение потребности в активной познавательной деятельности. Переход в учении от одного к нескольким учителям дает возможность подростку сравнивать их между собой и вырабатывать новые критерии в оценке их деятельности. Если у младших школьников и младших подростков отношение к учебному предмету зависит от отношения к учителю и получения отметок, то старших подростков привлекает содержание предмета, умение педагога его излагать и способность создавать ситуацию успеха.

В отличие от младших школьников подростки приступают к решению интеллектуальных задач, не опираясь на усвоенный ранее образец, а выдвигая гипотезу о возможных путях ее решения. Вот почему об эффективности учебы подростков можно говорить лишь в том случае, если учителя умеют ставить перед ними проблемы, выдвигать альтернативные пути поиска. Эта способность особенно высоко ценится старшими подростками. Таким образом, проблемный подход в обучении - объективная психолого-педагогическая реальность подросткового детства.

Потребность в половой идентификации. Она заключается в том, что в подростковом возрасте, когда идут бурные процессы полового созревания, мальчики и девочки чрезвычайно внимательно относятся к тем внешним и внутренним изменениям, которые с ними происходят. Это естественные, спонтанно развивающиеся процессы, которые, однако, не могут быть пущены на самотек, требуют вдумчивого педагогического регулирования. Какие проблемы при этом возникают?

Проблема 1. Подростку необходимы образцы, стандарты поведения взрослых мужчин и женщин. Девочки имеют модели женского поведения в избытке. У мальчиков положение намного

сложнее. С раннего детства они окружены женским влиянием, особенно в неполных семьях, где отсутствуют отцы. Оно доминирует и в среде тех, кто их лечит, учит, воспитывает.

Дефицит мужского влияния в школе особенно сказывается на подростках. Именно этим можно объяснить «феминизацию» мужчин и «маскулинизацию» женщин. Попытки вернуть мужчину в школу, предпринимаемые за последние годы, пока результатов не дают. Проблема дефицита мужского влияния остается.

Проблема 2. Ее можно условно обозначить как «половая дезориентация», масштабы которой приобрели почти глобальный характер.

Эмансипация современных женщин, их равное участие во всех сферах производственной и общественной жизни, независимое материальное положение и лидерование в семейной жизни имеют не только плюсы, но и серьезные минусы. Так, мальчики-подростки могут принимать это явление как само собой разумеющееся, с готовностью переключившись на плечи девочек, матерей именно ту работу, которая требует силы, выносливости, ответственности.

Изменить эту ситуацию школа не в состоянии. Но внести определенную коррекцию, смягчить остроту проблемы в какой-то мере возможно. Для этого прежде всего нужно осознать сам факт подобного явления, продумать систему распределения общественных поручений, содержания бесед, организации совместной деятельности.

Особенно важно вести педагогическую пропаганду в семьях, нацеливая их на воспитание не просто сыновей и дочерей, а именно будущих мужчин и женщин, будущих отцов и матерей. Суть такого воспитания состоит не столько в провозглашении самой идеи, сколько в обучении нужным умениям и навыкам заботы, ведения домашнего хозяйства, бытовых операций и т. п., готовности мальчиков «подставить плечо», помогая матери, сестренке, бабушке.

С этих позиций должна быть серьезно пересмотрена роль детской организации. Это может быть пионерское и бойскаутское движение. Помимо соблюдения норм поведения бойскауты ставят своей целью овладение огромным количеством умений. По каждому - тщательно разработанная программа. Есть и такое умение: быть пионером, т. е. настоящим первопроходцем. Быть мужчиной или женщиной - это прежде всего умение быть им (ей) в самом широком и в самом прямом смысле. Подросткам надо доказать это и учить этому, а не считать само собой разумеющимся.

Проблема 3 связана с вопросами полового просвещения. Следует обратить внимание на явное заблуждение в трактовке понятия «половое воспитание». Воспитание всегда предполагает воздействие на сознание, чувства, поведение. Так называемое «половое воспитание» в школах сводится к половому просвещению: подросткам пытаются что-то объяснить, доказать, т. е. воздействуют в основном на сознание. Половое воспитание возможно, очевидно, в том случае, если решаются две описанные выше проблемы.

Возникает вопрос, когда должно начинаться половое просвещение. Одна точка зрения состоит в том, чтобы вообще не вести разговоров на эту тему. «Сами узнают, когда наступит время». Этот взгляд доминировал долгие годы, имел авторитетную поддержку (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский). По мнению сторонников этой точки зрения, нужно воспитание уважительного отношения мальчиков к девочкам, юношей к девушкам, а вопросы секса не должны быть предметом специального обсуждения.

Другая точка зрения предусматривает беседы на интимные темы лишь в старшем подростковом и старшем школьном возрасте, причем с упором на гигиенический аспект («Гигиена девушек», «Гигиена юношей» и т.п.). Допускается здесь и более откровенный разговор о сексуальной стороне отношений, но в общих чертах, косвенно.

Наконец, в последние годы начало распространяться мнение о том, что вопросы отношений между полами должны раскрываться перед детьми едва ли не с дошкольного возраста. Выпущены в свет отдельные издания («Как появляются дети»), в которых делается попытка рассказать о половом акте, зарождении плода, о родах с наглядными изображениями всего этого в доступной для детей форме.

Какая из этих точек зрения наиболее приемлема, если учесть, что в каждой из них имеются свои достоинства, недостатки, своя медико-педагогическая логика? Нам думается, что однозначного ответа не может быть. Все зависит не столько от возраста ребенка, сколько от особенностей его воспитания, общего развития, нравственной культуры его личности, педагогической культуры семьи и тех, кто такое просвещение ведет.

Проблема 4 - стихийное сексуальное просвещение. На подростков идет мощный информационный поток по линии средств массовой информации (журналы, эротические фильмы), официальных и подпольных видеотек, видеосалонов, видеокафе. Этот поток педагогически и социально

либо бесконтролен, либо контролируется, направляется чисто символически. В результате на подростков с большой эмоциональной впечатлительностью, нравственно неустойчивых просмотр такого рода фильмов может оказать очень сильное влияние, толкнуть на правонарушения и сексуальные преступления.

Административные запреты, финансовые, юридические санкции, попытки изолировать школьников от подобного рода «просвещения» малоэффективны. Закон «запретного плода» оказывается более действенным, чем педагогические противодействия. Призывы «дать свободу» и ждать, пока наступит пресыщение, потеряется новизна, необычность восприятия, вряд ли можно признать убедительными.

Наиболее реальный путь, очевидно, лежит все-таки в нравственных аспектах полового воспитания, в более жестком контроле государства за тем, чтобы дети, подростки не подвергались массированному натиску порнографии, эротики. Опыт таких стран, как Сингапур, Малайзия, Иран, доказывает эффективность подобных ограничений.

Наиболее принципиальный подход, с нашей точки зрения, - переключение (сублимация) сексуальной энергии подростков на добрые, важные, полезные дела, на спортивные, учебные успехи, на трудовую оплачиваемую деятельность и пр.

Проблема 5. Это наиболее трудная проблема. Ее можно условно обозначить как асоциально-половую адаптацию подростков. Она выражается в таких формах асоциально-полового поведения, как ранняя проституция. Описания этого страшного по своей безнравственности явления открыто и достаточно смело появляются в печати, на радио, телевидении. Школа и общество еще только переживают шок от открытия самого факта, который либо скрывался, либо не обращал на себя внимания. Формула: социализм и проституция несовместимы - долгие годы гипнотизировала общественность.

Что побуждает подростков становиться на этот путь? Анализ дает возможность сгруппировать провоцирующие факторы:

- аморальный образ жизни матерей + материальные трудности + отрицательный пример старших;
- изнасилование + принуждение + предоставление материальных благ;
- любопытство + случайная связь + принуждение;
- повышенная сексуальность + случайная связь + материальная заинтересованность;
- искаженные представления о «престижной вечной профессии», об особом «избранном» образе жизни.

Явление ранней проституции требует специального изучения. В настоящее время педагогика оказалась совершенно безоружной в борьбе с ним, и оно почти целиком оказывается в сфере действия органов милиции, суда, прокуратуры. Профилактическая работа только в семье и школе неэффективна. Сложность в том, что здесь органически переплелись экономические, социально-психологические, этические, сексуальные проблемы.

К асоциально-половому поведению относятся случаи изнасилования (индивидуального, группового), совершаемого школьниками-подростками, говорящие о полной несостоятельности нравственно-полового воспитания в семье и школе.

Лишь на путях формирования у подростков представлений о праве личности на неприкосновенность, уважение к человеческому достоинству, к таким категориям, как «честь женщины», «честь мужчины» и т. д., следует искать способы предупреждения этой группы преступлений.

Пока социально-экономическое положение нашего общества остается сложным, растет молодежная преступность разных видов, трудно добиваться поставленных задач и в этой области. Но поиск должен продолжаться. И здесь важно найти пути переключения (сублимации) сексуальной энергии подростков на социально-полезные, лично значимые виды деятельности. В этом плане исключительную роль должны играть школьные психолого-педагогические консилиумы.

Ведущая педагогическая идея в работе с подростками — создание ситуации успеха в наиболее значимых видах деятельности, дающих возможность позитивного самоутверждения личности; формирование ценностных установок; предупреждение отклонений в поведении и нравственном развитии.

4.2. Основные направления и технология педагогической деятельности

Направление первое. *Создание ситуации успеха в учебной деятельности.*

Наиболее эффективным видом ситуации успеха можно считать ситуацию типа «Радость познания».

Разумеется, она имеет место и у младших школьников, но наиболее эффективна у подростков и старших школьников.

В психологии принято выделять пять основных мотивов учения (мотив - внутренний побудитель к деятельности, отражающий потребности личности):

непосредственно побуждающие - наименее социально значимые, связанные с удовлетворением сиюминутных потребностей (стремление получить отметку, заслужить одобрение, избежать осуждения, получить конкретный результат и т. п.);

моральные - социально значимые, связанные с пониманием учебы как нравственного долга человека перед обществом, семьей, перед своей гражданской совестью («Не учиться - стыдно!»);

мотивы общения - тоже социально значимые, связанные с потребностью быть в коллективе, учиться среди других, чувствовать себя членом сообщества, будь то школа, училище, институт или академия.

Все эти мотивы важно учитывать, использовать, развивать. Но нет более ценных мотивов для учебы, чем *интеллектуальные*, в основе которых лежит потребность познавать мир, когда важен не столько результат, сколько процесс познания. Радость познания и есть радость от самого процесса, когда важен не столько результат, сколько путь к его достижению. Радость учебного процесса и радость познания тесно связаны друг с другом, но это далеко не одно и то же. Учебный труд может доставлять радость не столько от познания нового, сколько от других сопутствующих факторов, которые для ребенка важнее его сути. Например, радость признания успехов, радость поощрения, самоутверждения, общения и другие радости.

Радость познания лишена каких-то вторичных, сиюминутных, амбициозных моментов, она по своей сути альтруистична. Учебный труд связан с деятельностью учащего и учащегося. Познание как самостоятельный процесс может опираться и на самообразование, самопознание. Самое идеальное с педагогической точки зрения, когда познание и учебный труд взаимопроникают друг в друга, опираются друг на друга.

Познание шире учебы. Всякая учеба - познание, но не всякое познание - учеба. Так можно выразить их иерархию. Значит, радость познания и должна стать истинным предметом *педагогической радости*.

Опять новое понятие? А почему бы и нет? Если получила права гражданства «педагогика сотрудничества», почему нужно отказываться в этом праве «педагогике радости»? И та, и другая - понятия с научной точки зрения не очень убедительные, но как девиз, как принцип, как подход они вполне оправданны, они отвечают духу времени.

Надо, однако, признать, что радость познания не самый частый и не самый желанный гость в ученических аудиториях. Доминируют мотивы непосредственно и перспективно побуждающие. В них ничего плохого по своей сути нет, но строить познавательный процесс только на них - значит плодить серость, убивать творчество.

Дефицит радости познания рожден прежде всего дефицитом радости преподавания, когда учитель видит смысл своей деятельности лишь в конечном результате, а не в процессе его достижения.

Есть три подхода учителя к знаниям: 1) рассматривает их как иллюстрацию; 2) передает, трансформирует; 3) видит в них важный источник саморазвития, взаимодействия с учащимися. Иными словами, знания нужны третьей, истинно эрудированной группе учителей, для того чтобы развивать детей и совершенствоваться самим.

Здесь мы сталкиваемся еще с одной стороной педагогической эрудиции, которая вряд ли имеет аналоги в любой другой сфере. Эту способность можно назвать *интеллектуальной инверсией*, когда происходит непрерывный процесс взаимообогащения знаниями между учителем и учащимся. Схематически его можно представить так: учитель получает знания, передает их учащимся, а те в свою очередь, накопив определенный запас, получив способность самостоятельно их приобретать, обогащают интеллектуальный фонд педагога. Таким образом, условная формула данного процесса такова: учитель - знания - ученик - знания - учитель.

Учитель должен неустанно пополнять свой потенциал, а стимулом для этого служит умственный рост учеников, «подключаясь» к которому педагог получает новый заряд энергии. Что может быть нелепее учителя, который, располагая обширными знаниями, не умеет, не желает передать их своим воспитанникам, оставаясь «вещью в себе», позволяя себе даже возмущаться, иронизировать по поводу слабых знаний своих учеников. С этих позиций формулу «Нет плохих учеников, есть плохие учителя» приходится считать верной.

Беда подобных учителей не только в том, что они плохо учат своих воспитанников, но и в том, что, лишённые дополнительных источников энергии, они теряют свой потенциал, «разряжаются» и в конце

концов превращаются в серых ремесленников, для которых путь к мастерству может быть закрыт, если они не поймут всей опасности своего положения. Запас знаний, взятый сам по себе, - показатель любой другой, но только не педагогической эрудиции. Знания для педагога не самоцель, они - средство. Учитель не может и не должен видеть в своих воспитанниках только интеллект, только способности; за ними должен выступать весь духовный мир ребенка, его умственные и нравственные потенции.

Знания в конечном счете еще не все. Они «необходимое, но недостаточное основание». Опытный учитель настолько много впитывает в себя знаний, настолько хорошо эрудирован во всех (или во многих) проблемах своей науки, что ему нет необходимости держать в поле внимания вопрос, что и как говорить ученикам. Главная его забота - как развить у них пытливість ума, как зажечь в них готовность к поискам неизведанного, научить не теряться при неудачах, не преувеличивать достижений.

Приемов создания ситуации «Радость познания» у подростков много. Можно выделить некоторые из них, наиболее интересные, перспективные и нестандартные.

«Эврика»

Суть приема состоит в том, чтобы создать условия, при которых ребенок, выполняя учебное задание, неожиданно для себя раскрывает неизвестные ему ранее возможности. Он должен получить интересный, оригинальный результат, открывающий перед ним новую перспективу познания. Заслуга учителя состоит в том, чтобы не только заметить это глубоко личное открытие, но и всячески поддержать ребенка, поставить перед ним новые, более серьезные задачи, вдохновить на их решение.

«Умышленная ошибка»

«Излагая доказательство теоремы, я умышленно допускаю ошибку в записи, дописываю строчку и, сделав паузу, пробегаю глазами по классу в надежде увидеть кого-нибудь, кто обнаружил эту ошибку. Внимание ребят еще приковано к тетрадям: они дописывают строчку. Но вот поднялась рука. Это - Лена, она очень редко отвечает с места. Но здесь, видимо, решила...»

- У вас ошибка, - робко говорит она.

- Молодчина, Лена, - хвалю ее, - назови нам, пожалуйста, строчку, в которой ты обнаружила ошибку, а мы все вместе ее поищем.

Весь класс включается в поиск. Но это - не главное, главное - дальше ребята будут слушать доказательство еще внимательнее, стараясь не пропустить очередную "ошибку". Мы ведь привыкли, что только учитель может указать учащимся на ошибки. Когда же такая возможность предоставляется ученику, надо видеть, какой гордостью светится его лицо: обнаружил ошибку у самого учителя!»*

* Чошанов М. В поисках новой методики, или на ошибках учимся // Народное образование. - 1989. - № II.

Прием «Умышленная ошибка» можно применить с учетом возраста только на известном учащимся материале, который используется в доказательстве в качестве опорного знания.

«Линия горизонта»

Суть приема заключена в том, чтобы, используя приемы типа «Эврика», «Умышленная ошибка», побудить подростка к новому интеллектуальному поиску, раскрывая перед ним все новые и новые горизонты (линия горизонта недостижима и отодвигается по мере приближения к ней).

Самый эффективный путь реализации этого приема: раскрытие дальнейшей перспективы, осознание незнания и радость его преодоления. Это принципиально новый подход в обучении, когда учащимся важен не столько уровень достигнутого, сколько возможности недостигнутого. Наиболее точно он выражен Сократом: «Я знаю, что я ничего не знаю».

Существует классификация специалистов по степени осознания ими своих знаний (от самого высокого до самого низкого).

1. Много знает, но сам об этом не знает.
2. Много знает, и сам об этом знает.
3. Мало знает, и сам об этом знает.
4. Мало знает, но сам этого не знает.
5. Мало знает, но убежден, что знает много.

Из перечня видно, как высока роль знания о своем незнании.

Таким образом, формулу-алгоритм приема «Линия горизонта» можно представить следующим образом: приемы типа «Эврика» или «Ошибка» + постановка новой, более сложной задачи + ситуация «Сбывшаяся радость» + постановка новой, более сложной задачи + ситуация «Сбывшаяся радость» и т. д.

Ситуация «Мнимый успех»

Речь идет о тех школьниках, которые вполне удовлетворены своими невысокими результатами, хотя их возможности позволяют иметь более серьезные успехи. Удовлетворенность ребенка в подобном случае может свидетельствовать либо о явно заниженном уровне притязаний, об устойчивом неверии в свои силы, либо о слабости познавательных интересов, об умственной отсталости личности, о стремлении довольствоваться минимальными результатами, достигаемыми с минимальной затратой сил.

Вряд ли нужно доказывать, что «радость» лодыря или ребенка с интеллектуальным комплексом, не верящего в свои силы (не путать с умственной отсталостью, с задержками психического развития, «с самодовольством дебила» - по Л. С. Выготскому!), ничего общего не имеют с действительно педагогически значимой ситуацией успеха.

Преодоление ситуации мнимого успеха связано не с осуждением школьника, а с созданием действительных условий, при которых учащийся достигает реальных результатов.

Иными словами, там, где создается действительный успех, там не возникают иллюзии.

Ситуация «Опасный успех»

Крайне нежелательная ситуация - разновидность мнимого успеха. Суть ее заключается в том, что школьник вполне удовлетворен своими невысокими учебными достижениями, хотя мог бы учиться значительно лучше.

Подобная ситуация складывается в трех возможных случаях.

1. Ребенок сознательно учится ниже своих возможностей, чтобы не выделяться на фоне низкой познавательной активности среди своих одноклассников. Именно это подделывание под окружающих, стремление «быть как все» толкает школьника на отказ от заметных достижений. Для него важно не выделяться, не подвергаться санкции наиболее влиятельной группы неформальных лидеров, задающих соответствующий тон.

Такие ситуации возможны в подростковых коллективах низкого уровня развития коллективных отношений при слабой роли актива и пассивности педагогов.

2. Подросток сознательно отказывается от активной учебы, чтобы продемонстрировать окружающим, в первую очередь, учителям, свое негативное отношение к учебе, утверждая себя в роли «оппозиционера», «неподдающегося» и пр. Удовлетворение у него возникает именно в связи с возможностью подтвердить избранную им роль.

В основе сложившегося положения чаще всего конфликтные отношения с учителем, с родителями; потребность как-то выразить протест, обратить на себя внимание окружающих.

3. Школьник добивается действительного успеха, но использует при этом негодные средства: шпаргалки, списывание, представление учителю чужих тетрадей и т. п. В более тяжелых случаях (такие встречаются в практике некоторых городских школ) подросток заставляет работать на себя одноклассников, превращая некоторых из них в «наемников». В ход пускается прямое принуждение, «обещание защиты», угрозы, подкупы и т. п.

Направление второе. *Организация педагогического влияния на индивидуально-групповое и коллективное мнение подростков.*

В педагогике это направление обычно обозначается как «формирование общественного мнения у подростков». В настоящее время такая формулировка вряд ли может быть признана правомерной. Она не отражает адекватно реальное положение вещей, так как вряд ли можно считать, что у подростков может сформироваться такой сложный, многогранный, многофакторный феномен, как общественное мнение.

Можно предположить, что с педагогической, а тем более с возрастной точки зрения этот феномен нуждается в серьезной коррекции, в более детальной доработке. Учителя начальных классов тоже

заявляют, что они формируют «общественное мнение». Но о каком общественном мнении можно говорить, если младшие школьники смотрят друг на друга, на поступки (проступки) одноклассников преимущественно глазами учителя?

«Общественное мнение» у подростков определяется влиянием группы, сверстников, наиболее авторитетных учителей. В «общественном мнении» старших школьников доминируют другие факторы: личная позиция, мнение наиболее авторитетных одноклассников, учителей, родителей (перечисление по убывающей!).

Почему термин «общественное мнение» везде взят в кавычки? Мы полагаем, что всерьез его употреблять в отношении школьников вряд ли возможно. Это понятие широкого социального плана, означающее средство духовного воздействия на поведение социальных организаций, коллективов, групп, отдельных личностей. В его основе моральные критерии, принципы общества.

Общественное мнение проявляется в оценке действий членов общества, как объединенных, так и самостоятельных. Именно оценка составляет суть общественного мнения. На ее формировании сказываются и стихийные, и организованные влияния. Источники влияния - самые разнообразные: семья, школа, ближайшее окружение, средства массовой информации и т. п.

Можно ли ставить вопрос о формировании общественного мнения у школьников, если учесть незрелость, несамостоятельность их оценок, а самое главное - объективно неизбежную пассивность в выработке этих оценок, невозможность в своей личной практике проверить их истинность. Можно ли назвать общественным мнением совокупность оценок, касающихся жизни и деятельности людей, ограниченных рамками класса? Очевидно, старшим школьникам это доступно, но младшим и подростковым классам - сомнительно. Не правильно ли в данном случае говорить об оценочной деятельности учащихся? С этих позиций процесс становления оценочной деятельности «общественного мнения» представляется нам следующим образом.

1 стадия - отражение. Форма оценочной деятельности - индивидуально-групповая. Наиболее характерна в младших классах. Оценки детей отражают, в основном, мнение учителя, однако носят отчетливо выраженный индивидуально-групповой характер. Индивидуальный потому, что мнение каждого ребенка для него самого наиболее авторитетно, он по-детски убежден в его истинности. Групповым его можно назвать потому, что разброс в этих оценках небольшой, дети объединены верой в правоту взрослых.

2 стадия - автономизация. Форма оценочной деятельности - индивидуально-групповая. Наиболее характерна для младших подростков (4-6 классы). Подростки стремятся отделиться (автономизироваться) от оценок взрослых, выработать свою шкалу ценностей. Но данная автономизация кажущаяся, самостоятельность мнимая, так как подростки активно включаются в оценочную деятельность наиболее близких людей, одноклассников, подчиняясь их давлению, санкциям. Нередко здесь возможна искаженная ценностная ориентировка.

3 стадия - интегративная. Форма оценочной деятельности - коллективно-групповая. Присуща старшим подросткам (7-9 классы). Школьники ориентируются на оценки ближайшего окружения, но признают верховенство мнения коллектива. Их личное мнение как бы вплетено в мнение большинства. Эта стадия, условно говоря, - пик подросткового конформизма. Но при этом не теряется индивидуальность. Складывается своеобразная мозаика коллективного мнения, в котором четко просматривается каждое в отдельности.

4 стадия - переоценка и кристаллизация. Характерна для старших школьников. Форма оценочной деятельности - индивидуально-групповая. Доминирующую роль в оценках старших школьников играет личное мнение. Старший школьный возраст - период, когда отдельные взгляды, суждения кристаллизуются в определенную целостную картину собственного мироощущения. Старшие школьники чувствуют себя «Колумбами» мировоззрения, когда система собственных взглядов кажется открытием неизвестного, а потому и наиболее значима для них.

Понимая роль коллективных оценок, роль коллективного мнения, старшие школьники стремятся найти в них свое место, соотнести известное им ранее с теми наблюдениями, которые почерпнуты из их жизни. При этом они отбрасывают то, что не позволяет им ощутить целостность восприятия действительности, несущественное, непринципиальное с их точки зрения, выплескивая иногда «вместе с водой и ребенка».

Может быть, именно на этой стадии можно говорить о формировании того самого «общественного мнения», которое пытаются создать с неадекватным оптимизмом учителя младших и средних классов.

Почему, говоря об оценочной деятельности, мы исключаем понятие «формирование»? Дело в том,

что процесс формирования содержит в себе два главных элемента: организованные и стихийные факторы. В свою очередь, организованные факторы включают в себя не только педагогическую деятельность, но и многое другое, выходящее за пределы компетенции школы, учителя. Учесть действие стихийных факторов практически невозможно.

Участие педагога в данном направлении работы с подростками обозначается не как «руководство» или «управление» оценочной деятельностью, а как влияние на нее. Руководство и управление всегда предусматривают жестко заданную программу действий, обязательное планирование деятельности и ожидаемый результат. Подобное обязательное программирование заранее обрекает на мучительный путь проб и ошибок, когда результаты пытаются подогнать под «ответы в конце задачника».

«Влияние» означает нечто иное. Здесь имеется в виду такая деятельность педагога, когда он не пытается «подогнать» оценки школьника под свои критерии, а дает ему возможность включиться в процесс их выработки. Если образно выразиться, управление, руководство - это своего рода «госзаказ» с заранее оговоренными условиями, в то время как влияние - это признание права учащихся на свободный выбор, организация помощи в этом выборе, признание права на личный взгляд, отличный от общественного.

Какими приемами осуществляется педагогическое влияние на оценочную деятельность подростков?

«Нейтральная информация»

Прием состоит в том, что учитель внешне бесстрастно сообщает школьникам о каких-то фактах, подлежащих моральной оценке, ничем не обнаруживая своего отношения к этим фактам, приглашая подростков к их обсуждению.

Это сложный и трудный прием. Подавляющему большинству учителей свойственна не только повышенная эмоциональная реакция, но и чисто профессиональное побуждение немедленно выразить свою позицию. Здесь сказывается опасение, что подростки «не так поймут», срабатывает рецидив «хронической болезни» - тяга к неременному руководству. В каких случаях целесообразен прием «Нейтральная информация».

Случай 1. Возникает в ситуациях, когда речь идет о позиции либо самого учителя, либо о позиции тех учащихся, которые, по мнению коллектива, пользуются его особым расположением. Учитель предлагает: «Я в этом деле лицо незаинтересованное, я стою в стороне, вам предстоит самим во всем разобраться».

Случай 2. Учитель дает информацию о фактах, которые могут, по его мнению, вызвать бурную и не очень желательную реакцию. Задача учителя - сдержать наплыв бурных эмоций, дать возможность подросткам задуматься, разобраться в событии. Формула этого случая: «Факт, конечно, безобразный, но давайте спокойно во всем разберемся».

Случай 3. Учителю трудно сдержать наплыв собственных эмоций и, опасаясь за свою несдержанность, он психологически сковывает себя. Формула: «Я возмущаюсь, но не хочу, чтобы школьники заметили это».

«Акцентированная информация»

Прием целесообразно применять в тех случаях, когда учитель сообщает учащимся о каких-то событиях, требующих оценки, но заранее прогнозирует реакцию ребят, так как убежден, что они будут солидарны с учителем. Прием сложен именно прогностической стороной. Он успешно применяется учителями, пользующимися большим доверием, авторитетом, неоднократно проверенным и подтвержденным. Формула этого приема: «Я возмущена (или обрадована) этим фактом, надеюсь, что и вы разделите мое состояние».

«Обнаженная позиция»

В педагогике существует широко распространенный, традиционно утверждаемый тезис о «скрытой воспитательной позиции». Тезис этот построен на убеждении в том, что ребенок не только объект, но и субъект воспитания, и, естественно, не любит, когда его открыто воспитывают.

Тезис верный, но иногда его механически распространяют на частные случаи, путая педагогическую стратегию с тактикой. В отличие от приема «Акцентированная информация» педагог выражает не столько свое эмоциональное состояние, сколько свое кредо, свою позицию, доказывая ее обоснованность. Делается это открыто, со всей силой убежденности.

Прием наиболее целесообразно применять в тех случаях, когда подростки не хотят высказать свое мнение по поводу тех или иных событий, боясь нежелательных последствий или не сумев своевременно их осмыслить (наиболее распространенная причина). Формула этого приема: «Вы не хотите (или не можете) высказать свое мнение, тогда я выскажу свое! Можете со мной соглашаться или не соглашаться, но я на нем стою твердо! Теперь слово за вами!»

«Консенсус»

Этот прием целесообразно применять в тех случаях, когда учителю приходится сталкиваться с противоречивыми или взаимоисключающими оценками. Его формула: «Хотя вы и высказываете разные точки зрения, в ваших оценках много общего. Давайте искать не то, что нас разделяет, а то, что сближает. Надо найти - общую оценку».

В каждом подростковом коллективе существует несколько микрогрупп со своим неформальным лидером во главе. Между этими малыми группами нередко вспыхивают довольно заметные конфликты. Причин много: борьба за право «задавать тон», диктовать свои условия, считаться «самым, самым...». Это может быть конфронтация между мальчиками и девочками, между сильными и слабыми учениками, между командами спортивных соревнований, вечеров, дискотек, смотров, конкурсов и даже между «богатыми» и «бедными», как это ни странно и чудовищно звучит. Школа не отгорожена каменной стеной от мира, и все, что происходит в обществе, отражается и в ней.

Тон в этих конфликтах обычно задают лидеры микрогрупп. Поэтому и поиски консенсуса надо начинать именно с них. Строго говоря, «коллективное мнение» подростков есть по существу синтез нескольких групповых мнений, из которых одно доминирует над другими.

Если учитель пытается добиться от коллектива единой оценки каких-то событий, не учитывая «расстановку» сил в системе групповых отношений и способы влияния на их лидеров, он вряд ли добьется успеха.

Искусство педагога в том и состоит, чтобы, вызывая подростков на дискуссию, обнажая разные подходы, все время пытаться найти (а иногда и «приписать»!) те общие элементы в их взглядах, которые могут образовать единую позицию. Самая главная задача педагога состоит в том, чтобы эту позицию сформулировать. Для этого требуется соблюсти три обязательных, как нам кажется, условия:

1. Не допустить впечатления, что точка зрения одной группы более близка к истине, чем точка зрения другой.
2. Показать, что все участники дискуссии в равной степени правы и неправы, но гораздо более близки к согласию, чем это им кажется.
3. Попытаться сформулировать такую точку зрения, которая бы явилась определенным компромиссом для всех участников дискуссии.

«Отсрочка»

Формула приема: «Мнения очень сильно расходятся, в доводах каждой стороны есть свои сильные и слабые моменты. Но лучше этот разговор отложить. Вернемся к нему позднее».

Применяется в тех случаях, когда важно снять эмоциональный накал участников дискуссии, доминирующий над логикой рассуждений, либо в тех случаях, когда единства мнения трудно добиться, так как подростки для него еще не созрели.

Тонкость (и сложность!) педагогической позиции заключается в том, чтобы, не задевая самолюбия подростков, доказать им бесперспективность дискуссии. Варианты могут быть разные: «Над этой проблемой ломали голову многие люди, но однозначного ответа не найдено»; «Есть вопросы, на которые никто не может дать исчерпывающие ответы»; «Пусть каждый останется при своем мнении»; «Утро вечера мудренее» и т. п.

Главный педагогический смысл приема: побудить подростков еще раз глубоко осмыслить факт, вызвавший дискуссию, учитывать не только то, что лежит на поверхности, сделать попытку проникнуть в его глубины; учить их умению слушать не только самого себя, но и других, считаться с чужим мнением, учить их интеллектуальной терпимости, создающей предпосылки подлинной интеллектуальности.

Направление третье. *Психолого-педагогические подходы к предупреждению невротических расстройств и патологических влечений у подростков (проблемы, возможности, перспективы).*

Здесь нужна принципиальная оговорка: педагогический подход ни в коем случае не означает подмену чисто психологического, а тем более медицинского подхода.

Психологический подход дает возможность понять механизмы поведения личности с точки зрения нормально протекающих процессов физического, нейродинамического, психофизиологического характера, раскрыть возможности социальной адаптации личности в окружающей среде.

Медицинский подход предусматривает диагностику отклонений от нормального хода, причины психофизиологического, неврогенного характера, предлагает свои специфические способы преодоления этих отклонений (медикаментозные, физиотерапевтические, суггестивные и пр.).

Педагогический подход можно условно обозначить как интеграцию медико-психологического, их дальнейшее логическое развитие. Он дает ответы на такие вопросы: как можно предупредить и преодолеть отклонения в нервной системе подростков, используя возможности обучения, общения, добрых человеческих отношений, правильной организации деятельности.

Все три подхода успешно могут быть реализованы, если и медики, и психологи, и педагоги умеют различать границы своих возможностей, опираясь на помощь друг друга. Медики, например, не смогут понять причины подростковых неврозов, если не будут отчетливо представлять механизм взаимоотношений в школе, в семье, на улице. Заблуждаясь, они будут трактовать чисто педагогические явления как биологические, социально-психологические и т. п. Педагоги, не зная неврогенной природы поступков подростков, могут принимать их за проявление невоспитанности, грубости и т. п.

Вот почему педагогам необходимо знать хотя бы ориентировочные признаки наиболее характерных для подросткового возраста заболеваний, которые порождают отклоняющееся от нормы поведение. Важно подчеркнуть: не для того, чтобы лечить, а для того, чтобы вовремя обратиться за помощью к медикам, к детским психоневрологам.

Неврозы. В их основе, как правило, лежат конфликты между желаниями, стремлениями личности и ее реальными достижениями. Возможны неврозы на почве конфликтов между подростками и учителями, подростками и родителями, в отношениях со сверстниками. Эти конфликты обусловлены, прежде всего, отсутствием ситуаций успеха в наиболее значимых для данного подростка видах деятельности, общения. Видов невротических состояний много: истерический синдром, депрессия, реактивные состояния и т. п.

Что наиболее характерно для них: повышенная утомляемость в сочетании с повышенной раздражительностью, пониженная работоспособность, состояние немотивированной тревоги, мнительность, ожидание неудачи, плаксивость, неуверенность в себе, жалобы на перебои сердца, кашель (без простуды), головные боли, неустойчивость настроения, немотивированные переходы от подавленности к агрессии, дезориентированность, бессмысленность поступков и т. п.

Синдром неодолимых влечений. Наиболее характерные проявления - клептомания, т. е. стремление к воровству порой совершенно ненужных вещей, которые затем либо возвращаются хозяину, либо выбрасываются, либо уничтожаются; дромомания - уходы из дома. Их не следует путать с побегами, которые являются формой протеста ребенка против тяжелой семейной обстановки, попыткой избавиться от опеки взрослых, четкой регламентации жизни. В этих случаях подростки обычно убегают недалеко, надеются быть обнаруженными и возвращенными домой. Немалая доля побегов продиктована и «романтическими» мотивами: тягой к неизвестному, к далеким «заморским» странам, к путешествиям. Эта группа подростков может оказаться втянутой в компанию «бомжей», взрослых бродяг и прочих асоциальных элементов.

Дромомания характеризуется отсутствием каких-то объективных обстоятельств, побудивших подростка к уходу из дома. Он и сам не может объяснить свое поведение. Охотно берет обязательства «никуда не исчезать», но с периодичностью примерно в 2-3 месяца проявляется новый рецидив патологического влечения. Проводить профилактическую работу с такими детьми очень сложно, так как чисто педагогические способы воздействия оказываются бессильными. Успех достигается лишь в трех основных ситуациях:

- резкая смена образа жизни семьи (быстрый, внезапный переезд, изменение ее состава, материально-бытового положения и пр.);
- у ребенка появляется новое мощное увлечение, расширяется круг интересов, новых знакомств, связей с положительной направленностью;
- по мере взросления подростка тяга к уходу ослабевает и при благоприятных условиях в

юношеский период исчезает.

Обнадеживающие результаты дает метод внушения, используемый как психоневрологами, так и специально подготовленными психологами-педагогами.

Суицидальное поведение (склонность к самоубийству). Эта форма патологического влечения считается наименее изученной. Тем не менее проблема не только остается, но еще более усиливается, особенно в период сложных социально-экономических и политических переломов в жизни общества. Можно выделить несколько групп причин подросткового суицида. Они не равнозначны. Часть из них можно считать предрасполагающими, другие - непосредственно действующими.

1. Тяжелая семейная обстановка, распад семьи, уход одного из родителей; конфликтные отношения с учителями, с коллективом сверстников; «несчастливая любовь», отсутствие ситуации успеха в наиболее значимых видах деятельности; употребление спиртных напитков, токсических препаратов, наркотиков; ранние проявления шизоидных состояний.

Эти причины сами по себе не толкают подростка на самоубийство. Они действуют лишь в каких-то сочетаниях между собой и срабатывают при наличии конкретных «пусковых механизмов». Что может послужить поводом для суицидного акта? Конфликт-столкновение, в котором подросток наиболее остро почувствовал свою незащищенность, испытал тягостное состояние унижения своей личности, глубокого разочарования в людях, в жизни. Провоцирующий фактор, встречающийся в последние годы, - состояние невменяемости во время дискотек, концертов рок - звезд, бесконечного прослушивания рок - музыки, звучащей за порогом безопасного шумового барьера, временное отключение сознания после курения наркотика, участия в некоторых мистически-религиозных ритуалах и т. п.

Суицидальное поведение имеет разные формы проявления: намерения, высказывания, угрозы. Следует иметь в виду, что лишь в 10-15 случаях (по данным А. Е. Личко) речь идет об истинном намерении покончить с собой, а в остальных - это «крик о помощи». По степени вероятности суицид можно разделить на три вида:

- *демонстративный суицид*. Разыгрывание сцен с целью привлечь внимание, разжалобить, выразить протест, избежать серьезного наказания;

- *аффективное суицидальное поведение*. Попытки самоубийства, совершаемые в состоянии сильного эмоционального напряжения, которое может быть кратковременным, длительным. Намерения могут быть как истинными, так и мнимыми. Состоянию предшествуют острые конфликты;

- *истинно суицидальное поведение*. Ему предшествует продуманное намерение покончить с собой. Провоцирующими факторами могут служить конфликты с учителями, с коллективом, драматические ситуации разрыва отношений с близкими людьми, безответное чувство.

Совершенно очевидно, что суицидальные намерения школьников - наименее доступная для педагогического контроля и вмешательства сфера психологической жизни подростков. Решать эту проблему можно лишь с помощью целого комплекса социальных, психологических, педагогических и медицинских мер. Для этого существуют так называемые «телефоны доверия», работающие круглосуточно в некоторых крупных городах. Возникают кооперативные центры психологической скорой помощи для молодежи.

Смысл педагогической стратегии состоит прежде всего в том, чтобы с ранних лет внушить детям идею бесценности человеческой жизни, заботы о ее охране, об умении видеть в своей собственной жизни «Божий дар». Здесь уместно сотрудничество и с церковью, ссылки на религиозные учения, резко осуждающие добровольный уход человека из жизни. По канонам христианской религии самоубийцы считались людьми, совершившими страшный грех, недостойными даже того, чтобы быть похороненными на общем кладбище со всеми обрядами.

Приглашение священников в школы для проповедей на подобные темы следует рассматривать не только с идеологической, но и с нравственно-психологической, медико-психиатрической точек зрения. Обращение молодежи к обрядам христианства (крещение, венчание, отпевание и т. п.) может быть использовано (с соблюдением всех норм педагогического и человеческого такта!) для воспитания взгляда на себя как на уникальное творение природы (пускай это будет Бог!), которое только природа и может взять к себе, но не сам человек. Все это вписывается в нормы не только религиозной, но и современной общечеловеческой, идеологической морали нашего общества.

Влечение к курению, алкоголю, токсическим средствам. Актуальность и сложность проблемы предупреждения этих влечений не требует особых доказательств.

Самое тревожное явление - ранний алкоголизм и наркомания, которая в последние годы обнаруживается уже в начальных классах. Формирование негативного отношения к данной группе

патологических влечений - длительный и поэтапный процесс, в котором решаются разные задачи на каждой возрастной стадии.

В период дошкольного детства работа ведется на эмоциональном уровне. Детям важно продемонстрировать негативное эмоциональное отношение к этим явлениям, т. е. ребенок должен не столько понять, сколько почувствовать, что алкоголь, наркотики - нечто опасное, недостойное, осуждаемое. Ясно, что решающая роль здесь принадлежит семье, родителям. Сложность этой задачи нет необходимости доказывать, если учесть, какой масштаб в нашем обществе приобрели эти явления.

На стадии младшего школьного детства центр тяжести профилактической работы необходимо перенести на рациональный уровень. Велико доверие младших школьников к слову учителя, к тем нормам и правилам поведения, которые провозглашает школа. Поэтому резкое осуждение патологических привычек и влечений, высказанное в доступной, но в то же время яркой, эмоциональной форме, трудно переоценить.

К сожалению, антиалкогольные, антинаркотические темы в беседах, в текстах для письма, чтения отсутствуют. Проводятся специальные уроки по правилам уличного движения, по охране зеленого друга, по экологии, даже по мерам противопожарной безопасности. И это правильно, это нужно. Однако делать вид, что проблемы патологических привычек, ранней наркологизации детей не существует, не только опасно, но и безнравственно. Учителю нет необходимости ждать специальных учебных рекомендаций и пособий, он располагает достаточным материалом жизненных наблюдений, чтобы показать всю тяжесть последствий этого явления.

В период подросткового детства профилактическая работа опирается на *социально-психологический* аспект. Многочисленные научные исследования показывают, что привычка к наркотикам, алкоголю, токсикомании провоцируется прежде всего подражанием взрослым, стремлением самоутвердиться в роли взрослого человека. Нельзя недооценивать и влияние тех старших школьников, которые уже пристрастились к пагубным привычкам.

Задача педагогов - развенчание «кумиров», создание обстановки *психологического давления* на отдельных подростков через коллектив, показывая, что опасные увлечения подрывают их престиж, доказывают их незрелость, отсутствие самостоятельной, независимой позиции, а самое главное - они теряют право на уважительное взрослое обращение.

Исключительную роль в организации такого психологического давления имеют встречи с теми людьми, которые отказались от патологических привычек, на своем личном опыте убедились, что истинную независимость они получили после того, как сумели преодолеть пагубное влечение. Если такую встречу сумеет провести не взрослый человек, а кто-то из старшеклассников или из сверстников - эффект может быть исключительным. К сожалению, подобные случаи можно считать подарком судьбы, тем более что учителя целенаправленно не занимаются поиском нужных людей и не ставят перед собой этой задачи. Сказывается незнание, неумение, а порой и недооценка педагогических возможностей.

Беседы, разговоры с подростком на эти темы оказываются малоэффективными, потому что именно у подростков срабатывают не эмоционально-рациональные, а социально-психологические механизмы поведения. Но это не означает, что индивидуальные беседы-внушения, проводимые на профессиональном уровне, с привлечением психоневрологов, психотерапевтов, бесполезны. Они нужны, но их роль вторична.

В профилактической работе со старшими школьниками упор делается на показе отрицательных последствий, на внушении и особенно самовнушении по методу оптимализма, разработанного еще в 1970-х годах доктором Г. А. Личко. Суть оптимализма можно раскрыть в трех позициях:

1. Показ отрицательных последствий в перспективе на будущее.
2. Самовнушение по определенной системе и по формуле: «Признаю алкоголепитие и табакокурение противоестественными, дикими, позорными, нелепыми и недостойными здравомыслящего человека занятиями. Считаю, что нет и не может быть повода для медленного самоотравления». Постоянное повторение этой формулы оказывает весьма заметное психологическое воздействие на старшеклассников.
3. Демонстративное саморазоблачение по типу: «Не давайте мне вина - я алкоголик!», «Не давайте мне курить - я наркоман!» и т.п. Это своего рода защитная реакция от давления окружающих, склонных к бытовым патологическим привычкам. Подобные заявления вызывают сочувствие, интерес, а самое главное - нередко отбивают желание у бывших «собутыльников» и «сокурильщиков» настаивать, убеждать, высмеивать. У школьников может возникнуть ощущение не только личной «нестандартности», но и независимости, победы над собой, ощущение подлинной свободы. В

заклучение - воздействие «победившего себя» на тех, кто не сумел отказаться от дурных привычек, убеждение их на собственном примере, поиск союзников, единомышленников. Это не только закрепляет самоуважение, но и формирует активную антиалкогольную, антитабачную позицию.

4.3. Сложные педагогические ситуации в работе с подростками и способы их разрешения

Подростковые коллективы - сложная социально-психологическая общность. Ей свойственны противоречия, несовпадение структуры личных и деловых отношений, повышенная критичность к другим (при пониженной самокритичности) и особенно к учителям. Завоевать авторитет у подростков легко и одновременно трудно. Они судят о личности учителя по отдельным, наиболее характерным чертам. Особенно ценимы подростками такие качества, как справедливость, умение интересно излагать материал, находчивость, эмоциональная отзывчивость, готовность принимать участие в общих с ними делах, требовательность, изобретательность, верность слову.

Им достаточно убедиться, что у данного учителя имеется хоть одно качество из указанного «набора», как он получает «аванс доверия». Однако оценки подростков полярны и категоричны. Даже один случай, например, несправедливости, может надолго, если не навсегда, испортить отношения с ними. Иными словами, авторитет у подростков завоевать легко, но так же легко и потерять его.

Очень большую роль играет умение педагога находить быстрый выход в сложных педагогических ситуациях. Это ситуации, в которых возникает конфликт между требованиями педагога, нормами школьной, классной жизни и действиями учащихся. Решить сложную педагогическую ситуацию - это значит снять конфликт, не нарушая нормы педагогического такта, интересов коллектива и личности.

Важнейшая предпосылка успеха - знание педагогами тех стадий, которые проходит процесс понимания воспитанниками требований воспитателя. Эти стадии надо знать для того, чтобы правильно рассчитать силы, не обольщаться первыми успехами и не впадать в отчаяние от первых неудач.

Первую стадию можно условно обозначить как стадию *проверки мобилизационной способности педагога*. Воспитанники учитывают (неосознанно, стихийно) особенности его поведения, эмоционального состояния, способность правильно оценить ситуацию, найти соответствующую форму эмоционального отношения к ней, согласовать с этой формой слова, линию поступков. Например, молодой учитель растерялся в трудной ситуации, но пытается сделать вид, что ничего не произошло, однако его поступки лишены внутренней логики, не учитывают психологической атмосферы коллектива и, естественно, не могут дать нужного результата.

Учащиеся довольно тонко замечают подобный диссонанс, хотя не всегда и осознают его. Они замечают все: как учитель вошел, как нахмурил брови, как улыбнулся. Особо выделяется его способность «не заводится», мгновенно ориентироваться в ситуации и оперативно принимать решения.

Если первая стадия - это своего рода проверка реакций педагога, то на второй речь идет уже об оценке волевых качеств, о проверке его терпения, настойчивости, умения доводить свои требования до конца, как бы долго ни продолжалось внутреннее и внешнее сопротивление детского коллектива.

Известно много случаев, когда молодой учитель, благополучно преодолевший порог первого знакомства, все-таки разочаровывался в своем труде только потому, что не сумел противопоставить мелким, но повторяющимся изо дня в день, изматывающим физически и морально случаям невыполнения требований свою непреклонность, готовность идти на конфликт. Боязнь конфликтных ситуаций, точно так же, как и бездумная готовность ввязаться в них, не считаясь с педагогической целесообразностью, - тот экзаменационный балл, который подспудно выставляется детьми в оценке профессиональных качеств нового для них наставника.

Проверка психологической устойчивости воспитателя и составляет содержание второй стадии.

Вслед за второй следует третья стадия - *проверка ценностных ориентации воспитателя*, оценка его педагогического кредо. Здесь учитываются его требовательность и доброта, принципиальность и справедливость, внимательность и отзывчивость, честность и благородство.

Разумеется, многое зависит от возраста учащихся. В начальных классах подобной проблемы нет, потому что учитель всегда выступает для младших школьников как эталон мудрости и поведения в силу самого педагогического статуса. «Учитель всегда прав, учитель справедлив, учитель все видит», - примерно такова немудреная формула оценки в этом возрасте. Они подчас замечают его промахи, ошибки, но воспринимают это как случайные, несущественные издержки учительского труда. «Так сказала учительница!» - формула, которая для них играет роль истины в последней инстанции, не

нуждающейся в проверке.

Подростки отличаются от младших школьников в оценке личности учителя. Они более критичны, требовательны, их взгляды, как уже отмечалось, страдают прямолинейностью, категоричностью, о личности педагога они судят по отдельным поступкам, фразам, эмоциям.

Старшие школьники более дифференцированно, более глубоко и обоснованно судят о личности и профессиональных качествах нового учителя. Но и здесь важно правильно поставить себя с первых дней совместной деятельности, потому что именно в первых шагах нового учителя обнаруживаются его профессиональные качества, и старшеклассники вполне подготовлены к тому, чтобы понять и оценить их.

Четвертая стадия связана с оценкой таких профессиональных качеств учителя, как *компетентность и методическая подготовленность*. Именно на этой стадии и завершается по существу процесс первого знакомства воспитателя и воспитанников.

Все эти стадии могут длиться и качественно развиваться у различных педагогов по-разному, отличаться последовательностью, степенью напряженности конфликтов, характером взаимоотношений и т. п. Но общие черты все же сохраняются.

Одни педагоги проходят эти стадии за несколько дней, недель общения, а другие не могут преодолеть за месяцы, а то и годы, потому что не сумели раскрыть себя перед воспитанниками в той роли, на тех позициях, которые принимаются ими как ориентиры для будущих отношений.

Все сказанное не означает, что любой неопытный специалист должен обязательно начинать свою деятельность с нуля, обязательно проходить мучительный путь «проб и ошибок».

Вопреки распространенному мнению, мы все же полагаем, что в педагогике есть рецепты. Они не универсальны, но вполне могут быть использованы для того, чтобы не делать на первых порах грубых ошибок, чтобы молодой педагог более осознанно, целенаправленно руководил своими действиями, чтобы ускорил свое вхождение в детский коллектив.

«Бумеранг» (прием возвратного действия)

Смысл приема заключен в том, чтобы столкнуть учащихся с последствиями тех условий, которые они сами создали, проверяя учителя, но которые оказались невыгодными для них самих благодаря его находчивости. Задача учителя состоит не в том, чтобы тем самым наказать учащихся, а вызвать у них чувство понимания, сочувствия учителю в ситуации выбора, который он должен сделать, переживания за него в случае, если он сделает неверный шаг.

В то же время надо показать твердость, которая бы «отбила охоту» устраивать учителю дальнейшие проверки. Например, шестой класс явно демонстративно не прекращал шум на первом уроке. Учительница никак не выражала свой протест, спокойно сидела за столом, смотрела на детей. На следующий день она пришла и предложила проверочную работу: «По тому материалу, который я вам вчера рассказала». Нетрудно было представить реакцию детей...

«Гротеск»

Суть приема в том, чтобы представить действия школьника в таком шаржированном, гротескно преувеличенном виде, чтобы отчетливо обнаружилась их неприемлемость с точки зрения общепринятых норм поведения.

Наиболее целесообразен этот прием в ситуациях, когда поступок отдельного подростка задевает интересы, достоинство коллектива и личности, когда надо показать ребенку, что, унижая других, он сам оказывается униженным, а подавляя других, подавляет лучшее в себе.

Доводя действие подростка до гротеска, важно добиться, чтобы он увидел себя в ином свете, чтобы недостойный поступок вызвал у него чувство раскаяния, сожаления, сострадания к тому, кто обижен. Например, семиклассник демонстративно для учителя ударил на уроке слабого, беззащитного соседа. Учительница заявила: «Ты сильный, а бьешь слабого!» И предложила подойти и ударить другого одноклассника, гораздо более сильного...

Любой гротеск не должен быть злой пародией, а «бумеранг» не должен поражать тех, кто его запустил. Школьники не могут быть жертвой педагогической техники, а должны быть объектом заботы и уважения педагога, который видит в приемах педагогического воздействия прежде всего наставления

в правильных действиях.

Гротескное усиление действий учащихся может носить порой характер доброй иронии, имеющей целью выставить поведение некоторых ребят в смешном свете.

«Гипертрофия»

Суть приема заключается в таком гипертрофированном расширении или ограничении прав учащихся, которое показывает несовместимость его действий, поступков с нормами коллектива, нравственности, с честью и достоинством окружающих. Описание приема гипертрофированного ограничения прав дает А.С. Макаренко. Один из его воспитанников опоздал в столовую и, чтобы не встретиться с начальником, влез в окно. В специальном приказе этому воспитаннику предлагалось впредь пользоваться не дверью, а только окном, чтобы попасть в это помещение.

В одной из школ ученик 7 класса демонстративно встречал новую учительницу английского языка в шапке, варежках и с шарфиком на шее. В присутствии класса директор приказал этому школьнику и впредь сидеть в этом обмундировании на всех остальных уроках. По реакции окружающих подросток понял всю нелепость своего положения и избранного способа самоутверждения.

Разумеется, этот прием требует точной оценки ситуации, правильного прогноза реакций школьника и его окружающих. В подобных ситуациях всегда присутствуют элементы риска. Без риска творчество невозможно, но он должен быть построен на правильном расчете, подкрепляться знанием детской психологии и накопленным педагогическим опытом. Впрочем, все это никогда не дает полной гарантии успеха. Здесь уместно перефразировать известное дорожное правило: «Не уверен - не применяй».

«Условное одобрение»

Психологический механизм этого приема заключен в явном диссонансе между формой обращения учителя к учащемуся, нарушающему нормы этики, поведения, и тем смыслом, который содержится в его словах. По форме учитель как бы одобряет действия подростка, по содержанию - осуждает. Прием целесообразно применять в таких возможных случаях.

Случай 1. Действия школьника нарушают нормы поведения, но не содержат выпада против личности учителя. Это ближе к шутке, к достаточно безобидному стремлению привлечь к себе внимание окружающих. (На уроке заиграла музыка. Учительница обнаружила, что ее источник - маленький транзисторный приемник. Выяснив, что ученик сам сделал его, она похвалила мальчика за умение, но тут же предупредила, что концерт считает законченным. Глеющий конфликт угас.)

Случай 2. Возникает острый конфликт между одноклассниками, перерастающий в ссору с «непредсказуемыми последствиями». Окружающие пассивны, не желают вмешиваться. Учитель одобрительно отзывается о «деликатности» коллектива, но подчеркивает, что она очень напоминает трусость или равнодушие. Главный инструмент этого приема - добрая ирония, не задевающая авторитета, самолюбия подростков.

Случай 3. Складывается сложная этическая ситуация, когда поступок школьника явно вошел в противоречие с этическими представлениями группы. Причем конфликт требуется разрешить так, чтобы не произошло отторжения личности от коллектива. Педагог одобряет позицию большинства, считает, что она наиболее правильная, присоединяется к ней. Однако полагает, что надо проявить благоразумие и не перекрывать пути к взаимопониманию. Можно привести и другие варианты подобных ситуаций, но полагаем, что мысль ясна: главное в приеме «условное одобрение» - не допустить разрастания противоречий, недоразумений до конфликта.

«Вынужденный самоанализ»

Случаются и такие обстоятельства, при которых педагог не всегда имеет возможность оперативно разобраться в обстановке, найти какой-то выход. Ситуация остается сложной, конфликт не разрешен и может в любой момент повториться.

Проблема заключена в том, чтобы помочь ребенку осознать свою ошибку, дать оценку своему поведению и сделать соответствующие выводы на будущее. В таких случаях бывает очень эффективен прием вынужденного самоанализа, который мастерски применялся А. С. Макаренко. «Например,

мальчик оскорбил девочку. Я об этом узнал. Я бы мог призвать к себе того, кто согрешил, и сделать ему выговор. Но я так не сделал. Я пишу ему записку с просьбой прийти обязательно в 11 часов. Я даже ничего особенного не буду ему говорить, но до 11 часов он будет ходить в ожидании моего разговора. Он сам себе многое скажет, ему скажут товарищи, и он придет ко мне готовый! Мне ничего уже не нужно с ним делать. Я ему скажу: "Хорошо, иди". И у этого мальчика или девочки будет происходить обязательно какой-то внутренний процесс».

Смысл данного приема состоит в том, чтобы ребенок сам попытался разобраться в причинах сложившейся ситуации, определить свое место в ней, увидеть за чисто внешними формами взаимоотношений между воспитанниками, за наружной оболочкой своего проступка внутреннее, нравственное содержание.

Это далеко не простая работа, потому что способность к самоанализу требует от ребенка четкого представления о нравственных нормах поведения, умения критически отнестись к собственным недостаткам, трезво взглянуть на свою позицию в отношениях к людям, к сверстникам, к чести коллектива. Далеко не каждый подросток способен к такому самоанализу, и педагогический смысл применения названного приема состоит в том, чтобы пробудить ребенка к подобной работе, стимулировать его интеллектуальные, нравственные процессы.

В данном случае речь идет о вынужденном вербальном самоанализе. В практике работы школ более распространен, более эффективен, но и более сложен письменный самоанализ. Письменная речь намного сложнее для школьника, она требует четкого оформления мысли, конкретного анализа ситуации. Письменные объяснительные записки - не только способ организации самоанализа, но и серьезный прием воспитания, когда ребенок, осознавая, переживает свои поступки, а переживая, глубже осознает нравственные нормы поведения.

Реализация приема предусматривает учет целого ряда психологических моментов. Часть школьников отказываются дать письменные объяснения проступкам, так как боятся, что эти записки окажутся в руках учителя для составления отдельного «досье», станут своеобразным кондуитом их прегрешений. Другая часть подростков готовы дать свой анализ, но их беда заключена в том, что они не могут письменно в связной и убедительной форме изложить свои мысли. Сказывается низкий уровень речевой культуры как устной, так и письменной.

Третья группа школьников действует вполне адекватно: они честно излагают причины и мотивы допущенного действия и даже пытаются их как-то оправдать.

Четвертая группа - подростки, которые пишут с большим желанием, подробно, с деталями, так как им предоставляется своеобразный шанс «излить душу», хотя бы на бумаге, «исповедаться», освободиться от психологического стресса.

При каких условиях достигается наибольшая психологическая эффективность приема?

Во-первых, подросток должен быть уверен, что самоанализ нужен для него самого и письменные объяснительные останутся в руках учителя, для того чтобы понять и, быть может, оправдать (если понадобится) его действия. Опыт показывает: когда перед школьником раскладывается несколько объяснительных, написанных им в разное время, по разному поводу, с разными объяснениями причин, он с изумлением начинает осмысливать общее направление собственных поступков, проступков, т. е. ему отчетливо видна линия поведения, в его же собственном изложении. А это дает в большинстве случаев немало поводов для серьезных размышлений.

Во-вторых, некоторым подросткам надо помочь в изложении событий, в их осмыслении, в понимании внутренних побудителей, т. е. мотивов, причин, поводов. Это своего рода «начальная школа» самопознания и самовоспитания. Вот почему разговор с этими подростками (преимущественно младшими) целесообразно завершить письменным обязательством на будущее.

В-третьих, анализ объяснительных записок дает богатый материал для серьезных и глубоких обобщений, для разработки педагогических способов диагностики, предупреждения, преодоления педагогической запущенности, которая проявляется прежде всего в отклонениях поведения. Их анализ может стать предметом углубленного обсуждения на педсоветах и, что особенно важно, на заседаниях ППК - психолого-педагогических консилиумов школ, может быть широко использован в работе школьных психологов.

В-четвертых, объяснительные записки учащихся могут быть использованы для прекрасного психологического инструментирования школьных выпускных актов. Опыт некоторых школ показывает, что вручение выпускникам аттестатов о среднем образовании вместе с пакетом объяснительных

записок, накопленных за все годы обучения, создает неповторимую атмосферу самого акта, придает ему особую доверительность, искренность, теплоту. Тем самым как бы подводится не только формальный, а фактический итог целой полосы жизни человека, когда кончается детство со всеми его проделками и начинается взрослость.

«Исповедь» (разновидность «письменного самоанализа»)

Совершенно специфический, стоящий несколько особняком прием снятия напряжения с отношений между учителем и детским коллективом, когда многие средства уже использованы, но нет заметных результатов.

Суть его в том, что не школьники, а учитель в письменной форме доводит до сведения своих воспитанников мотивы своих действий, свои мысли, переживания, свои мучения от невозможности достучаться до их сердец.

В практике работы учителей встречались разные варианты. Например, преподаватель литературы написала сочинение, где высказала разочарование своим девятым классом, который, оказывается, глух к ее усилиям разбудить их мысли, чувства, отказывается сотрудничать с ней, считая, что она черства, формальна, далека от них. Она понимает это, но не знает, как доказать им свою правоту. И обращается к ним с вопросом: «Когда и как мы сможем взяться за руки?»

Сочинение было прочитано во время разбора домашних сочинений этого класса, причем учительница сказала, что больная и попросила свою коллегу - классного руководителя выполнить эту акцию. На следующий день на квартиру к учительнице явилась целая делегация для «восстановления дипломатических отношений».

В другом случае классный руководитель 8 класса послала воспитанникам письмо, озаглавленное «Вы и Я», примерно аналогичного содержания. Разница в том, что учительница попросила не зачитывать вслух письмо, а ознакомиться с ним каждому в отдельности. Потом ответить ей в любой форме: коллективно или индивидуально. Ребята собрались и написали общее послание, полное заверений в уважении и любви.

Могут быть, очевидно, и другие способы «исповеди». Важно, как нам кажется, быть уверенным, что школьники готовы к такого рода объяснениям, что учитель может рассчитывать на взаимопонимание. Иначе такой сложный и тонкий прием может привести к нежелательным результатам.

Риск, как мы уже предупреждали, неизбежен, но он должен быть хорошо «просчитан».

Смысл этого приема заключен в том, чтобы показать детям: учитель такой же человек, как и они, как родители, как все взрослые. Он так же может быть беззащитен и раним, как и они. Он в равной степени нуждается в понимании. Дети чутки и великодушны с теми, кто открывает им мир своих переживаний. И не надо бояться, что дверь в этот мир слишком широко распахнута. Через узкую щель проникает и узкий взгляд.

Учитель и детская общественная организация

Проблема их взаимоотношений всегда стояла перед педагогикой и советской школой. В настоящее время она особенно обострилась в ходе перестройки всех социально-политических, экономических, культурных процессов. Суммируя разнообразные аспекты этих обсуждений, можно выдвинуть несколько наиболее принципиальных моментов, определяющих позицию учителя в отношении к пионерской организации детей.

П о з и ц и я п е р в а я . Детская общественная организация должна существовать! Организация детей имеет огромный исторический опыт не только в нашей, но во многих странах мира. Это наиболее удачная, эффективная форма объединения детей.

П о з и ц и я в т о р а я . Целью существования детской организации должна быть деятельность, направленная на удовлетворение главных потребностей формирующейся личности: а) обеспечить насыщенное, полноценное общение с людьми, близкими по духу, интересам, целям; б) получить именно те знания, которые для ребенка имеют особую ценностную значимость; в) овладеть теми умениями, навыками, которые наиболее полно отражают потребность ребенка в ценностных видах деятельности.

Таким образом, дети не являются членами политической организации, входят в объединение детей по общечеловеческим признакам единства целей, интересов, содержания деятельности. Их девиз остается прежним: «Будь готов!» К чему? Здесь уместно напомнить, что движение бойскаутов, возникшее задолго до пионерского и имеющее широкое распространение в европейских странах, на этот же самый вопрос дает такой ответ: «Быть готовым к милосердию, к добру, к защите, к помощи

нуждающимся». Очевидно, и в пионерской организации эти девизы могут быть приемлемы. С этих позиций целесообразно именовать пионеров членами не организации, а движения.

П о з и ц и я т р е т ь я . Главное содержание деятельности - овладение на практике самыми разными умениями в полезных и нужных делах. Дело должно объединять членов детского движения, а не обсуждения, заседания, мероприятия, намеченные взрослыми или проводимые формально, для отчета. Можно напомнить, что члены бойскаутского движения овладевают от 70 до 350 умениями. Ценность, достоинство члена этой организации определяется не поощрениями, благодарностями, а количеством умений и качеством их исполнения.

П о з и ц и я ч е т в е р т а я . Вступление в члены детского движения может быть коллективным и индивидуальным. Возраст членов детской организации не ограничивается ничем. То есть в пионеры могут вступать и первоклассники, и десятиклассники, если сочтут деятельность этой организации для себя приемлемой и полезной. В бойскаутском движении считают себя его членами люди семидесяти и более лет. Их объединяют не только форма, но и социальная принадлежность, единство интересов и дел. Ритуалы, форма, девизы, построения, знаки отличия должны быть сохранены обязательно, но не исключается и создание новых видов для каждой конкретной организации, движения.

П о з и ц и я п я т а я . Отряды детского движения могут создаваться как по месту учебы (класс, группа), так и жительства. Роль взрослых, учителей, родителей и др. - консультативно-инструктивная. Взрослые показывают, учат, помогают. Естественно, каждый учитель должен сам многое уметь, чтобы стать лидером детей в этом движении.

Задача школы - создать материально-технические условия для того, чтобы обучение действительно давало конкретные результаты.

Глава 5. Общая характеристика старшего детства

Это период развития (15-18 лет), для которого характерно:

- сохранение материальной, эмоционально-комфортной функции семьи; усиление ее роли в самоопределении на будущее; возрастание возможности школьника в удовлетворении части материальных потребностей;
- сохранение решающей роли школы в удовлетворении познавательных, социально-психологических потребностей; значительное возрастание роли самообразования, самовоспитания;
- значительное возрастание способности противостоять отрицательным влияниям среды; формирование полной юридической дееспособности;
- замена защитной роли взрослых функцией социально-профессионального ориентирования на будущее.

5.1. Психолого-педагогические доминанты развития

Формирование соматотипа, т. е. определенного типа внешности, анатомо-морфологических особенностей. Современная наука различает три главных соматотипа: *эндоморфный* (рыхлый, с избытком жира), *мезоморфный* (стройный, мускулистый) и *экторморфный* (худой, костлявый). Каждый тип имеет в глазах старших школьников определенную значимость.

Во всех возрастах наиболее привлекателен мезоморфный тип, наименее - эндоморфный. С первым типом у старших школьников связаны представления о спортивности, элегантности, лидерстве. Второй - предмет насмешек, иронического, снисходительного отношения. Немаловажное значение для старшего школьника имеет рост.

Многие из них воспринимают рост и величие как синонимы. Существует прямая связь между ростом и социальным статусом школьника.

Родителям и педагогам необходимо знать эти особенности. Излишняя полнота - источник глубоких, порой мучительных переживаний, предрасполагающих к неврозам, депрессиям. По нашим исследованиям 73,7 % старших подростков, относящихся к условной категории «трудных», а точнее, занимающих агрессивную позицию в группе сверстников, - небольшого роста. Акселераты, т. е. подростки с ускоренным темпом физического развития воспринимаются взрослыми и сверстниками более зрелыми, поэтому проблему лидерства они решают без особых проблем.

Девочки-акселераты нередко оказываются в сложном положении. Они могут быть более крупными, рослыми не только по сравнению с девочками, но и с мальчиками. Это может и улучшать, и затруднять

их отношения со сверстниками. Старшие не принимают их в свою среду, а одноклассники либо избегают, либо подвергают насмешкам.

В среде восьмиклассниц-девятиклассниц часто приходится сталкиваться с явлением, когда школьницы не только активно интересуются своей внешностью, но и пытаются прибегнуть к косметике, макияжу, демонстративно носят украшения, взрослую одежду, постоянно смотрятся в зеркало. Что характерно, касается это девочек либо очень привлекательных, либо, наоборот, имеющих невыигрышную внешность. Здесь нет самодовольства, скорее наоборот, доминирует чувство тревоги. Первые, зная о своей привлекательности, пытаются выяснить, какими они будут в дальнейшем. Как будут смотреться в «оптимальном» варианте, если применят дополнительные средства. Вторые этими же способами пытаются как-то компенсировать то, чем их обидела природа. Это явление можно условно назвать «синдром Оксаны».

Подобно красавице Оксане из гоголевской «Ночи перед Рождеством», постоянно любясь собой, первые пытаются разобраться перед зеркалом в секретах своей привлекательности, подчеркнуть ее, усилить. Вторые стремятся успокоить себя, убедить, что еще не все потеряно, что и они могут быть «в порядке», как все.

Со временем это проходит, но в минуты терзаний старшим школьникам нужна не только психологическая поддержка, но и правильная ориентация. «Когда дочь рассказала мне о своих переживаниях, я не стала убеждать ее, что она красива или будет красивой. Я ей сказала просто: красота проходит. К ней могут привыкнуть. Женщина привлекает не столько красотой, сколько женственностью. Именно женственность, то есть умение быть обаятельной, располагающей к себе, со вкусом одетой, умение "подать себя", - вот изюминка настоящей женщины. Дочь поверила мне и успокоилась. И стала, как я заметила, не столько смотреться в зеркало, сколько делать себя». (Из рассказа матери девятиклассницы.) Несомненно, это разумная педагогическая позиция.

«Я объяснила Андрею, что красота мужчины не в высоком росте, а в высоте ума! Мужчина красив благородством, смелостью, мужеством. Ведь корень слова "мужчина" именно в мужестве! И еще добавила, что маленькие ростом мужчины гораздо более удачливы в жизни, в семейном счастье, чем очень высокие... Утешила парня, успокоила...». (Из рассказа классного руководителя.) Можно по-разному оценить аргументы педагога, но сам подход, думается, выбран правильно.

Формирование представлений о собственной уникальности, появление синдрома «Колумба». Представление о неповторимости, исключительности собственного «Я» - результат дальнейшего развития самосознания, т. е. представлений у ребенка о самом себе. В основе этого процесса прежде всего развитие абстрактно-логического мышления. У старших школьников появляется устойчивое тяготение к абстракции, к размышлению о вещах, которые их интересуют, но в которых они нередко слабо разбираются.

Ценность этого процесса в том, что старшие школьники внезапно для себя открывают картину собственного внутреннего мира. Они проецируют эту картину на внешний мир, сравнивают и приходят к новым, неожиданным для себя выводам, которые, как им кажется, неведомы никому, скрыты для окружающих. Они чувствуют себя «Колумбами», которым открылась никем не изведанная ранее страна удивительных по своей новизне мыслей и чувств.

Именно это чувство первооткрывателей делает старшеклассников одновременно самонадеянными и нерешительными, смелыми в суждениях и сдержанными в поступках. Они жадно впитывают новые идеи, но очень неохотно отказываются от своих собственных. Чтобы помочь старшим школьникам в становлении самосознания, важно исходить из трех важных позиций.

П о з и ц и я п е р в а я . Поддержать представление старшеклассников о собственной уникальности, но в то же время показать, что каждый из них точно так же убежден в своей уникальности, именно поэтому ее нельзя считать проявлением собственного превосходства над другими. Уникальность - не привилегия, а дар природы, доступный всем. Важно правильно им распорядиться, употребить для добра. Уважая свою уникальность, нужно уважать и неповторимость других людей, сверстников в первую очередь. Именно такой взгляд формирует у старшеклассников уважение к чужому мнению, стремление понять точку зрения другого, не навязывать свои взгляды окружающим.

П о з и ц и я в т о р а я . Юношеский период порождает немало иллюзий: представления о своих безграничных силах и возможностях, о длительности, неизбежности молодости, о необходимости сделать в молодые годы нечто выдающееся, исторически значительное.

Помощь в преодолении иллюзий заключается в том, чтобы направить внимание старших школьников на изучение опыта старших, на уроки человечества, на историю собственной жизни. Важно доказать им,

насколько относительно их понимание времени. Известно, что в 15-17 лет даже двадцатилетние кажутся пожилыми, а сорокалетние родители представляются чуть ли не стариками. В то же самое время 13-14-летние воспринимаются старшими школьниками как «малолетки».

П о з и ц и я т р е т ь я . В работе со старшими школьниками необходимо раскрывать перспективу их жизни. У детей разного возраста существуют разные представления о времени. Дошкольники не задумываются над будущим, они живут настоящим, ожидают каких-то новых событий. Разумеется, будущее их интересует. Но они ждут от него не изменения своего социального положения, а каких-то новых, ярких событий.

Младшие школьники тоже живут настоящим. Но их ожидание будущего связано не столько с новыми, интересными событиями, сколько с изменением их статуса учеников: у них будут разные учителя, будут новые интересные предметы и т. п.

И подростки живут настоящим. Они не задумываются всерьез о своем будущем, хотя мечтают о нем. Эта проекция на будущее часто окрашена различного рода романтическими образами (герой, супермен, путешественник, спортсмен, артист, «деловой человек» и т. п.). Лишь старшие школьники действительно живут будущим. Его они связывают с основным видом труда, с профессией, со статусом Человека и Гражданина, будущего Мужа и Жены, будущего Отца или Матери. Те родители, учителя, взрослые люди, которые наиболее полно сумели удовлетворить потребность старших школьников в ориентировке на будущее, становятся для них наиболее близкими, авторитетными людьми как в семье, так и в школе.

Эмансипация от родителей, стремление к автономизации по отношению к культуре взрослых. Что лежит в основе этих процессов?

1. *Механизм психологического противодействия.* Он начинает срабатывать в тех случаях, когда ребенок постоянно находится под прессингом родительского авторитета.

Появляется стремление изолироваться, обрести независимость. Это своеобразная реакция ребенка на вольное или невольное подавление его личности. Под родительским прессингом подразумевается не только постоянное авторитарное давление, но и излишняя мелочная опека, идущая под флагом заботы, стремление решать за самого ребенка его проблемы, бесцеремонное вмешательство в его внутренний мир.

2. *Стремление преодолеть консерватизм взрослых* (в том числе и родителей), который обнаруживается во взглядах на жизнь, труд, духовные, материальные ценности, на моду, танцы, одежду и пр. Чем сильнее проявляется консерватизм, тем активнее старшеклассники пытаются продемонстрировать свой отказ от привычных стандартов поведения, взглядов, представлений, вкусов.

Консерватизм старшего поколения естественное и вполне закономерное проявление заботы об устойчивости основ семейной, общественной и культурной жизни. Он как бы уравнивает стремление молодого поколения к ниспровержению всего сущего лишь потому, что оно не принадлежит их времени, их среде, не позволяет развиваться молодежному экстремизму, негативизму, приобретающему порой асоциальные формы.

Другое дело, что излишняя приверженность к «устойчивости» серьезно дезориентирует старших, особенно тех, кто не желает «поступаться принципами», провоцирует молодежный экстремизм, порождает «бунт поколений», или, как его иногда называют, «конфликт отцов и детей». Разумный консерватизм в сочетании с вдумчивым отношением, понимание внутренних механизмов поведения молодежи дают возможность избежать подобных конфликтов. Опасность последних состоит в том, что они отвлекают обе стороны от решения наиболее принципиальных проблем, переключают внимание на второстепенные, несущественные, например, на внешний вид старших школьников. От них требуют обязательной формы, коротко стриженных волос. Достаточно вспомнить борьбу с узкими брюками, с непривычными для педагогов «дикими танцами» (твист, рок-н-ролл, буги-вуги, шейк и пр.). Точно так же в 30-40-е годы боролись с «музыкой толстых» (джаз), с «западными танцами» (танго, чарльстон, фокстрот, линда и пр.), с галстуками, шляпами, с брюками - клеш и т. п.

Важное условие предупреждения взаимного непонимания заключается не только в отказе от методов запрещения, авторитарного подавления, но и в глубоком понимании социально-психологических механизмов поведения старших школьников. Особенно в тех случаях, когда они стремятся отделиться в своей субкультуре от культуры взрослых, не прилагая при этом особых усилий. «Чтобы играть Моцарта, надо прежде всего научиться играть гаммы. Ничего подобного не требуется от поклонников африканских ритмов, а родители при всем желании не могли бы им дать полезных советов. Все это способствует возникновению особой, резко ограниченной подростковой среды, куда нет доступа

старшему поколению. Подразумевается, что существуют вещи, которые пожилые люди просто не способны понять. В результате часть подростков живет в своем собственном заповедном мире» (Паркинсон Н.).

Н. Паркинсон рекомендовал в своем «подросткововедении» искать в некоторых бытовых явлениях не только причуды моды, но и серьезные социальные процессы, протекающие подспудно. Например, увлечение молодежи усами, особенно бородой, он объяснял тем, что борода заменяла мудрость, опыт, а в периоды сложных социальных переломов помогала скрыть смятение, безволие подбородков, придавала незаслуженно уверенный вид.

Очевидно, и стремление современных старших школьников к вычурной одежде, к выбритым вискам, всклокоченным волосам следует также рассматривать с позиций их неудовлетворенной потребности к самоопределению, в автономизации от культуры взрослых.

3. *Протест против социально-экономических трудностей, возникающих перманентно в обществе.* Именно этим протестом можно объяснить появление во всем мире и нашем обществе разнообразных неформальных объединений (панки, хиппи, рокеры, люберы, фанаты и т. п.). Их роль, характер, содержание деятельности различны, но социальная основа возникновения не вызывает сомнения. Особую проблему неформальное движение молодежи составляет сейчас, когда в нашем обществе идет мучительная переоценка ценностей, отказ от многих устоявшихся за годы советской власти стереотипов, представлений, когда рушатся привычные с раннего детства идеалы и идолы, ниспровергаются статуи и развенчиваются боги.

Молодежь становится не только зрителем, но порой и активным участником страшных по своей сути межнациональных и политических акций. Подстрекаемые безответственными взрослыми, старшие подростки совершают не только проступки, но и кровавые преступления. Алкоголь, наркотики, проституция, спекуляция переместились в молодежную среду как результат асоциального, стихийного противостояния фальши, показухе, лицемерию, свойственным взрослому сообществу.

Какова педагогическая позиция в предупреждении крайностей автономизации старших школьников? Она складывается из трех основных элементов: понимание + поддержка + интерпретация.

Понимание

Психолого-педагогический акт, направленный на то, чтобы найти объяснение позиции, которую занимает старший школьник. Понять ее может только «хомо гносикус», т. е. «человек изучающий». Социология, социальная психология, возрастная психология в сочетании с анализом личного опыта - основные источники понимания. Важнейшее условие понимания - не считать только свою позицию наиболее правильной; находить в позиции школьников наиболее приемлемые элементы; устанавливать причины ее возникновения, ее привлекательности для них.

Поддержка

«Когда я понял, что бороться с этими странными для нас, педагогов, вкусами старшеклассников бесполезно, когда я убедился, что они не слушают наши доводы, считают нас отсталыми, а этот рок стал для них чем-то вроде наркотика, я сделал очень простой шаг. Связался с шефом, родителями и... купил целую электронную установку для ансамбля рок - музыки! Начался ажиотаж, потом он исчез, все вошло в норму, и мы начали гораздо лучше понимать друг друга...». (Из рассказа директора школы.)

Таким образом, «Поддержка» представляет собой психолого-педагогический акт, направленный на то, чтобы снять напряжение в позиции старших школьников, убрать конфронтацию отношений между ними и взрослыми. Не за счет отказа от собственных взглядов, а на основе признания за старшеклассниками права на собственную позицию, собственные взгляды и вкусы. Признание не на словах, а на деле. В этом главный педагогический смысл поддержки.

Интерпретация

«Конфликт был исчерпан. Я объяснила ребятам, почему отказалась выслушать объяснения Игоря, и они согласились, что у меня другого выхода просто не было. Игорь должен был понять, что его поведение выходило за рамки приличия, и что бы он ни говорил, все равно я простить его не смогла бы. Они доказали мне, что как Человек я имела право на обиду. Как Учитель - нет. И я должна быть сначала Учителем, а уж потом Человеком. Я

могла бы с этим не согласиться, но они уточнили: Учитель, конечно, Человек, но особого рода. Именно с большой буквы. И не все человеческое ему должно быть доступно. На этом и поставили точку». (Из рассказа руководителя 10 класса.)

Таким образом, «Интерпретация» есть психолого-педагогический акт, который заключается в том, чтобы учитель и старшеклассники четко обозначили свои позиции, подвергли их взаимному толкованию (интерпретации), нашли пути сближения. Приведенный выше пример касается лишь частного конфликта, но сама суть интерпретации имеет достаточно широкий характер.

Возникновение потребности в любви. Педагогический подход к оценке этого сложного физиологического, психологического, социального феномена опирается на несколько отправных положений. Их учет позволит избежать серьезных ошибок.

1. Любовь нельзя сводить к фрейдистскому положению о том, что она является всего лишь психологической надстройкой над биологической природой полового влечения. Эту связь отрицать нельзя, но сводить любовь только к ней вряд ли правомерно. Любовь - более сложный феномен, она имеет как биологическую, так и идеальную (духовную) природу. «Каждый индивид обладает какими-то природными половыми потенциями, но «сценарий» его сексуального поведения, то, как и кого он будет любить, определяется всей совокупностью условий, сформировавших его личность» (Кон И. С).

2. Любовь - это стремление к духовной и физической близости. В идеале эти стороны в конечном итоге должны сливаться. Чем сильнее духовная сторона любви, тем любовь сильнее. Но и стремление к физической близости играет очень большую роль в силе любовной страсти. У старшеклассниц на первый план выступает духовное начало. У юношей более активно выражена сексуальная сторона влечения.

Это означает, что педагоги, родители не могут не считаться с первой любовью, не должны рассматривать ее как «блажь», «глупость» и т. п. Все это серьезно и требует серьезного отношения. Первая любовь может окрасить всю жизнь человека, сделать его счастливым, но может и изломать судьбу. Это означает, что необходимы серьезные беседы со старшеклассниками, совместные раздумья. Молодежь очень нуждается в помощи старших, чтобы разобраться в себе, в своих чувствах.

Разумеется, не следует поддерживать стремление несовершеннолетних вступать в брак. Вряд ли можно признать нравственными добрачные интимные связи, а тем более проявления сексуальной распущенности.

3. Помощь старших не означает их право «ошупывать сердце железными рукавицами». Из школы необходимо изгнать нескромные и ненужные разговоры о любви воспитанников. Ни одного слова о том, кто в кого влюбился. Любовь должна навсегда, на всю жизнь остаться для человека самым светлым, интимнейшим и неприкосновеннейшим» (Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. - М., 1971. - С. 223). Это, однако, не означает, что взрослые должны стоять в стороне от проблем любви, секса и брака. Но здесь необходим дифференцированный подход, учитывающий отношение к указанной проблеме. Типологию этих отношений предлагаем ниже.

«Идеалисты». Представляют любовь как нечто возвышенное, духовное, лишенное каких-либо бытовых, приземленных сторон. Это преимущественно девочки. Сексуальная сторона их практически не волнует.

Их представления о любви почерпнуты в основном из книг, романов, кинофильмов. Брак рассматривается также с идеальных позиций, прежде всего как духовный союз. Трагедия «идеалистов» состоит в том, что при первом же соприкосновении с действительностью их мечты могут быстро рассыпаться, породить глубокую депрессию, разочарование и привести к полному отрицанию любви вообще. «Идеалисты» категорически против добрачных интимных отношений.

«Романтики». Мечтают о настоящей крепкой любви, в которой бы органично слились духовное и физическое начало. Склонны идеализировать своих избранников, приписывать им воображаемые, а не действительно существующие качества. Как и идеалисты, стремятся к браку, который связывал бы духовное единство, близость взглядов, вкусе.

К браку относятся вполне серьезно. Уделяют внимание не только духовным, интимным отношениям, но и материально-бытовой стороне брака. Очень негативно относятся к распаду семьи, боятся расторжения брака. Вполне согласны с мыслью о допустимости, нравственности брака не только по любви, но и по расчету. При этом их расчет - не измерение материальных выгод, а возможность создать нормальные жилищные и бытовые условия. Добрачных интимных отношений избегают, хотя и не отвергают их возможность.

«Сомневающиеся». Отрицают «идеальную» любовь, допускают существование «любви земной», но не уверены в реальности ее достижения. Полагают, что людей связывает не столько духовная, сколько интимная сторона любви. Не очень уверены в прочности своих и чужих чувств, привязанностей. Без особых переживаний расстаются с прежними увлечениями.

Брак считают естественным оформлением чувств, но не уверены в его прочности, не понимают всей глубины взаимной ответственности.

Вполне допускают распад брака, в большинстве случаев оправдывают это объективной необходимостью. Сомневаются в возможности (а не важности!) сохранять супружескую верность. Вполне допускают возможность добрачных интимных отношений, без особых переживаний вступают в них. Но боятся нежелательных последствий (беременности, вензаболеваний, СПИДа).

«Скептики». Отрицают любовь как таковую в любой форме. Считают мечты сверстников о любви заблуждениями. В основе отношений видят только сексуальную сторону, меркантильный расчет, взаимную выгоду. Не признают святости брака, супружеской верности. Считают это проявлениями обывательской, несовременной морали.

Не мечтают о браке, предпочитают «свободный» образ жизни, стремятся сохранить свободу. Отсутствие внебрачных интимных связей считают фактором, снижающим престиж молодого человека.

«Циники». Любовь не отрицают, но видят в ней только интимную сторону. Своих взглядов не скрывают, высказывают их открыто, подчеркнуто. Не только допускают, но и активно ищут внебрачные половые контакты. Агрессивны по отношению к тем, кто исповедует нравственные взгляды на любовь, подвергают их насмешкам. Брак не отрицают, но видят в нем лишь удовлетворение собственных потребностей без взаимных обязанностей. Не признают супружеской верности, откровенно говорят об этом.

Приведенная выше типологии не только ограничена, но и относительна. Признаки каждой группы могут переплетаться с другими, носить как временный, так и постоянный характер. Педагогически важно иметь в виду неоднородность молодежных ориентации в этой очень сложной и многофакторной области человеческих отношений, чтобы избежать поспешных, категорических оценок, непродуманных действий.

Педагогическая позиция в вопросах связи любви, секса и брака заключается, по нашему мнению, в следующих посылах.

П о с ы л к а п е р в а я . «Все ли дано любить? Ответ очевиден: да, всем. Но реализовать свою любовь может лишь тот, кто реализует себя в других формах человеческих отношений. Человек, не способный к психологической близости с другими, может испытывать очень сильную потребность в любви. Но эта потребность никогда не будет удовлетворена, ибо он не умеет ни отдавать, ни даже брать. Иначе говоря, он не в состоянии вести себя как любящий, не умеет быть любимым. Любовь - это не только чувство, не только отношение, но и поведение» (*Мудрик А. В.*).

П о с ы л к а в т о р а я . Любви-поведению надо учиться, как учатся этике, культуре поведения. В любви существуют определенные ритуалы: ухаживание, забота, помощь. В ритуале есть техника, которую нужно усвоить. Большинство юношей учатся этому стихийно, следуя порой далеко не лучшим образцам. Следовательно, всему этому надо учить планомерно, последовательно, подетально. Лучшие образцы поведения в любви можно найти в романах классиков (В. Шекспир, Стендаль, И. С. Тургенев, Л. Н. Толстой и пр.). Это вечный капитал человечества, который очень слабо пускается «в оборот».

П о с ы л к а т р е т ь я . Не следует объявлять ревность «пережитком» или пороком. «Радикально уничтожить ревность - значит уничтожить любовь к лицу, заменяя ее любовью к женщине или мужчине, вообще любовью к полу... Ни слез о потере, ни слез ревности вытереть нельзя и не должно, но можно и должно достигнуть, чтобы в них равно не было ни монашеского яда, ни дикого зверя, ни вопля уязвленного собственника...» (*Герцен А. И.*).

П о с ы л к а ч е т в е р т а я . В первой любви нельзя спешить: знакомиться, влюбляться, сближаться, выяснять отношения и... расставаться. Спешка объясняется представлениями у молодых людей о том, что любить по-настоящему возможно только в ранней юности. Любви «все возрасты покорны», только любовь в шестнадцать и в шестьдесят будет разной по глубине, зрелости, устойчивости и умению любить.

«Ромео и Джульетта знали о любви такое, что позабыли бы лет через десять и не вспомнили бы даже в самые радостные или тревожные минуты... Не стоит спорить и сравнивать мудрость в 20 и 40 лет: они разные, и только избранным иногда удается сохранить первую, приобретя вторую...» (*Эйдельман Н.*).

П о с ы л к а п я т а я . Следует избегать представлений о том, что любовь - благородная,

возвышенная, секс - постыден, плотски греховен. Сексуальные отношения благородны в том случае, если они насыщены благородством нравственных, духовных отношений. Но все же спешить с сексуальными отношениями в школьном возрасте нецелесообразно с социально-психологической, медицинской точек зрения. Очень велика нравственная ответственность Человека за эти отношения.

Возникновение новой системы отношений с родителями. Речь идет о том, что во взаимоотношениях старшеклассников и родителей возникают определенные проблемы. В чем их суть? Старшеклассники, в отличие от подростков, требуют от родителей не только и не столько формы взрослого обращения, сколько действительного уважения своих прав. Они нуждаются в признании своего «суверенитета» при обсуждении жизненных проблем, уважения своих позиций, права на оценку поведения и морального облика взрослых.

Физически и психологически старшие школьники вполне созревшие, практически взрослые люди. Однако по своему социально-экономическому статусу они во многом зависят от родителей, нуждаются в их моральной поддержке. Несовпадение этих статусов делает юношей и девушек очень чуткими, ранимыми в общении с родителями, а стремление к самостоятельности вступает в конфликт с реальными возможностями ее обеспечения.

Другая проблема заключена в позиции родителей, которые с трудом преодолевают свои прежние представления о юноше или девушке как о детях и не видят в них равноправных партнеров. Разумеется, в разных семьях эти проблемы стоят с разной остротой, с разными подходами их решения. Условно можно выделить несколько типов взаимоотношений старшеклассников с родителями, которые помогают ориентироваться в выборе путей педагогической помощи семье в достижении своеобразного «консенсуса». В основе классификации - высказывания самих школьников.

«Советчики». «Я часто попадаю в разные ситуации и тогда обращаюсь за советом к папе. Я подхожу к нему и рассказываю все по - честному... Главное - мы мыслим одинаково!».

Здесь важно подчеркнуть, что юноши и девушки иногда легче обсуждают свои проблемы с посторонними людьми, чем с родителями, с которыми даже теплые отношения могут быть слишком эмоционально напряженными. Велика заслуга родителей, если именно они становятся «доверенными лицами» своих детей, выступают в роли мудрых советчиков.

«Друзья». «Моя мама родила меня в 18 лет. За отца она замуж не вышла. Я уж не знаю, по какой методике мама меня воспитывала, какие книжки читала, знаю лишь одно - мы с раннего детства подруги. Мама всегда объясняла мне, никогда не опускала глаз и не начинала говорить «слюнйавым» голосочком, что, мол, это, девочка моя, не для твоих детских ушей».

В данном случае нет необходимости комментировать это высказывание девушки. Налицо тип доверительных, дружеских отношений на равных, быть может, с потерей некоторой дистанции, которую в принципе все же соблюдать необходимо.

«Партнеры». Ориентировка на выбор самостоятельного пути. «Любимое слово моего отца - "крутись". Если я получаю двойку, он меня не ругает, а говорит: "Крутись, сын!" - это значит, что не сумел выкрутиться, например, подойти к учителю до урока и попросить меня не вызывать. Когда отец приносит зарплату, то отделяет часть денег и, давая их маме, обязательно скажет: "Крутись до пятого". О знакомых, которых "он уважает", говорит, что "они умеют крутиться". Я примерно догадываюсь, что он имеет в виду. Я люблю своего отца, он очень хороший человек. Но мне его жалко, а это чувство унижительное...».

Трудно дать однозначную оценку этого типа отношений. Здесь есть свои плюсы и минусы. Но заключительная фраза письма настораживает. Очевидно, речь идет скорее о вынужденной ориентировке родителей на самостоятельность детей, от безвыходности их бытия, чем о продуманной политике прагматического направления.

«Чужой среди своих». «Нередко по телевизору показывают мой любимый фильм "Обыкновенное чудо". По-моему, обыкновенное чудо - это любовь, привязанность близких друг к другу, взаимное понимание. Очень часто я представляю себе в мечтах такую картину: я прихожу домой, а дома меня встречает не вечно хмурый и всегда готовый обругать, а улыбающийся и добрый отец. И мама не с заплаканными тайком глазами (думает, что я ничего не вижу), а счастливая и спокойная. Мы ужинаем вместе, а не каждый сам по себе, смотрим телевизор. И говорим, говорим, говорим... Обо всем. Вот о чем я мечтаю...».

«Неблагодарные дети». «Если бы мои родители прочитали эти строки, то они сказали бы, что я неблагодарная. "Для тебя и Аленки стараемся", - только и слышим мы с младшей сестрой. А нам не нужны такие старания. Дело в том, что мама приносит с работы сигареты и продает их соседям. В

нашем доме у мамы много клиентов. Все покупают, хотя и знают, откуда берутся сигареты. Я бы хотела спросить у всех взрослых: "Как вам не стыдно?" А за маму мне очень больно...».

На этом можно закончить характеристику типов. Она составлена на основании тех писем, которые в разное время получили редакции газет, журналов и обобщены в книге А. В. Мудрика «Время поисков и решений, или Старшеклассники о них самих» (М., 1990). Приведенного выше материала достаточно для некоторых наиболее существенных выводов. Абсолютному большинству старшеклассников присуща любовь к родителям, которую можно считать генетически запрограммированной. Однако далеко не во всех случаях эта любовь сопровождается уважением. Генетическая любовь дается родителям как природный дар за жизнь ребенка, а уважение надо завоевать. Это большой и тяжелый труд. На базе уважения возникает и та большая, настоящая любовь к родителям, которая порождает их духовную близость с детьми. Очевидно, не следует путать первую и вторую любовь. Самое идеальное - когда они сливаются воедино, когда одна вырастает из другой.

Беда многих родителей не в том, что они не хотят духовной близости со своими детьми, а в том, что они не знают, как ее достичь. Иногда мешают жизненные обстоятельства, иногда особенности характера, но самое главное - отсутствие осмысленной педагогической позиции. Если раньше, пока дети были в младших, подростковых классах, с ними можно было обращаться именно как с детьми, считаясь с их потребностью во взрослом общении, то со старшеклассниками это уже не проходит. С ними требуется не столько взрослое общение, сколько взрослые отношения.

На одной интуиции эти отношения не построить. Нужна четкая, осмысленная родительская позиция, которая предусматривает несколько наиболее принципиальных условий.

1 - е у с л о в и е . Юноша или девушка вовлекаются в обсуждение всех сторон жизни семьи в качестве равноправного партнера, с мнением которого считаются не только на словах, но и на деле. Он должен поверить родителям, что у него не только совещательный, но и решающий голос.

2 - е у с л о в и е . За старшеклассниками признается право на защиту от вмешательства родителей в те сферы внутренней жизни, которые они считают для себя наиболее интимными, сокровенными. За ними признается право на секреты от родителей, которые не должны видеть в этом ущемление своего авторитета, своей родительской власти. По существу это суверенитет Личности. Как всякий другой авторитет, он никогда не бывает полным, абсолютным. Он всегда относителен. Но его нарушения допустимы лишь в тех рамках, которые делегируются как самим старшеклассником, так и сложившимися традициями. Тогда не будет конфликтов по поводу «не той дружбы, не тех увлечений» и т. п.

3 - е у с л о в и е . От взрослеющих детей не следует скрывать свои ошибки, промахи, не следует идеализировать свой жизненный путь и предлагать его в качестве образца для подражания. Замечено, что старшеклассники особенно остро чувствуют свою значимость в те моменты, когда родители обращаются к ним за советом, помощью, т. е. дают понять, что нуждаются в них. Особенно в те моменты, когда от детей требуется сочувствие, великодушие, действие или содействие.

4 - е у с л о в и е . Необходимо создать условия, при которых взрослеющие дети- должны приносить определенные жертвы (отказ от своих интересов) в пользу интересов родителей. Абсолютному большинству родителей эта идея даже не приходит в голову. Они традиционно приучены к идее неизбежной, обязательной родительской жертвы. «На то и родители, чтобы жертвовать для блага ребенка», - такова немудреная житейская формула, имеющая далеко не безобидный педагогический смысл.

Если дети привыкли к постоянной жертвенности родителей, считая ее обязательным атрибутом семейных отношений, то они не видят самого смысла приносимых жертв, считают их нормальными, обыденными нормами родительского поведения. В этих условиях не может сформироваться ответная готовность к жертвам во имя других, развивается тот детский эгоизм, та душевная черствость, которые наносят удар в первую очередь по родителям, причем именно в те минуты, когда они больше всего нуждаются в жертвенности детей.

Если дошкольника важно приучить к состраданию, то в юношеском периоде важно добиться готовности и умения жертвовать собой для блага других и прежде всего самых близких и дорогих ребенку людей. Нужны не столько слова, не столько выражения чувств (раньше этого было достаточно!), сколько конкретные действия.

Нельзя, однако, перегибать палку, постоянно требуя от детей отказа от своих интересов в пользу других, причем в категорической, ультимативной форме. В этом случае можно породить резкую, негативную реакцию или, наоборот, подавить личность ребенка, лишит его «суверенитета».

Поиски смысла жизни. Это по существу ответ на вопрос: «Для чего я живу?» Существуют две крайние точки зрения: большинство старшеклассников не задумываются над этим вопросом; почти все старшеклассники задумываются над смыслом жизни (А. В. Мудрик).

Большинство старшеклассников все же с этим вопросом сталкиваются. Именно первые поиски смысла жизни и составляют главную черту ранней юности. С этих позиций можно выделить несколько групп школьной молодежи, знание которых подскажет пути педагогического влияния, помощи в жизненном самоопределении.

1-я группа: смысл собственного бытия - постоянный предмет длительных, мучительных раздумий. Главный побудитель этих поисков - стремление к самоусовершенствованию, к познанию сущности человеческих отношений. Это «философски рефлексирующий» тип личности, которому свойственно ценностное отношение к человеческой жизни, к самым разным ее проявлениям.

2-я группа: поиски смысла жизни появляются в сложные, переломные моменты жизни, в трудных ситуациях выбора. Раздумья над этим вопросом предшествуют принятию каких-то важных решений, определяющих дальнейший жизненный путь. Это старшеклассники с ответственным отношением к своим поступкам, с развитой способностью к самоанализу, но без лишнего «самокопания», рефлексии.

3-я группа: над смыслом жизни задумываются лишь при выборе профессионального пути. Прежде всего волнует вопрос: «Кем быть?», а лишь потом «Каким быть?». Достоинство этих старшеклассников - в реальном восприятии окружающей действительности, нежелании витать в облаках и строить идеальные модели будущего бытия.

Ограниченность их подхода заключена в том, что смысл жизни они видят не столько в «созидании самого себя», сколько в конструировании той среды, в которой они собираются в дальнейшем жить, пользоваться ее благами.

4-я группа: наиболее прагматически направленная. Смысл жизни воспринимается через призму будущей профессии. Их особенно волнует вопрос «Кем быть?». В отличие от предшествующей группы вопрос «Каким быть?» они не ставят. Стремятся к такой профессии, которая обеспечит достойный материальный и социальный статус, даст возможность раскрыть свои творческие потенциалы.

Эту группу отличает более внимательное отношение к тому, что происходит в обществе, а события политической, экономической жизни они пытаются осмыслить с позиций личной сопричастности. Такой взгляд сам по себе, несомненно, позитивен. Опасность заключается в возможной конъюнктурной ориентации на будущее, отражающей ориентации взрослых членов семьи.

5-я группа: не задумываются ни о смысле жизни, ни о собственном будущем. Живут интересами сегодняшнего дня, подчиняясь общему потоку событий. Здесь сказывается слабость процессов самопознания, ограниченность, а порой и примитивность потребностей, неблагоприятное влияние ближайшего окружения. Но это не всегда так. Некоторым старшеклассникам просто некогда заниматься самоанализом и перспективами отдаленного или даже ближайшего будущего, потому что они полностью охвачены интересами сегодняшнего дня, ведут насыщенный, полнокровный образ жизни.

Они могут и хотят заглядывать в завтрашний день, думать о смысле своего бытия, но им некогда это делать в нашей «буче, живой и кипучей». Разумеется, дальнейшее развитие событий рано или поздно приведет их к ситуации выбора, заставит задуматься. Но случится это позднее, быть может, уже за порогом школы.

6-я группа: сознательно отказываются от поисков понимания смысла жизни, смысла существования. Это своего рода протест против того, с чем молодежь столкнулась в реалиях сегодняшнего дня. В основе отказа - ложь и лицемерие старших; неприглядная картина семейной и общественной жизни, крушение прежних идеалов; «несчастливая любовь» и, наконец, элементарная боязнь заглянуть в завтрашний день из-за отсутствия оптимистической перспективы.

В каждой типологической группе есть свои нюансы, которые переплетаются между собой. Но общий рисунок все же помогает выделить наиболее существенное, принципиальное. Это помогает определить и наиболее реальные способы помощи старшеклассникам в решении одной из самых сложных и трудных проблем. Опираясь на исследования психологов (Л.И. Божович, И.С. Кон, Я.П. Коломинский, А.А. Краковский) и личные убеждения, можно утверждать, что те родители и педагоги, которые сумеют помочь старшеклассникам в самоопределении на будущее, помогут им разобраться в смысле жизни вообще, а личной в особенности, - имеют наибольшие шансы быть для них авторитетными людьми,

играть очень трудную и очень важную роль доверенного лица, хранителя дум.

Ведущую педагогическую идею старшего детства можно сформулировать так: *помощь семье в социально значимом определении на будущее; создание условий для мобилизации потенциальных возможностей личности в соответствии с ее реальными притязаниями.*

Некоторые психологи (И. С. Кон, А. В. Петровский) считают, что главное в самоопределении старшеклассников - ориентация на будущую профессию, помощь в ее выборе и достижении. Это правильно, но, по нашему мнению, не исчерпывает главной педагогической идеи в целом. Кто может гарантировать, что профессиональная ориентация, организованная взрослыми, окажется верной? Кто гарантирует, что правильно распознаны способности, склонности школьника, тем более что и сам-то он имеет о них туманное представление?

Ориентировка на развитие способности к самопознанию, самоопределению, самовоспитанию и самообразованию, как нам кажется, намного продуктивнее. Если профориентация нацелена на руководящую роль окружающих ребенка людей, то все, что связано со словами, в основе которых лежит «само...», исходит из активности личности, построено на действительно личностном подходе к ней, а потому и содержит меньше вероятностей ошибки.

5.2. Основные направления и технология педагогической деятельности

Направление первое: *ориентация старшеклассников на самовоспитание.*

Понятие «самовоспитание» имеет неоднозначную трактовку. Часть исследователей под самовоспитанием подразумевают самостоятельное поведение, саморегулирование своей деятельности (Ю.А. Самарин, В.Н. Немировская и др.).

Другие исследователи трактуют самовоспитание как целенаправленную деятельность по изменению самого себя (А.Г. Ковалева, Л.И. Рувинский). Существует и такой взгляд, при котором самовоспитание есть целенаправленная деятельность по развитию человеком собственных положительных и искоренению отрицательных качеств (А.Я. Арет). Мы полагаем, что особого противоречия между этими формулировками нет. С психологической точки зрения самовоспитание - деятельность по изменению самого себя. Но это изменение может быть со знаком плюс и со знаком минус, если изменение не направлено на социально значимые, нравственные нормы общества.

С педагогической точки зрения самовоспитание следует рассматривать как целенаправленный, организованный процесс развития положительных и искоренения отрицательных (опять же с точки зрения общественной!) качеств личности, который осуществляется под педагогическим руководством. Смысл данного руководства: а) помочь родителям осознать смысл самовоспитания; б) помочь школьникам в развитии мотивов самовоспитания; в) психологическая поддержка, стимулирование; г) помощь в осмыслении результатов, постановка новых перспектив.

Необходимо подчеркнуть, что самовоспитание свойственно человеку в той или иной степени на самых ранних стадиях развития. Его зачатки можно обнаружить даже у дошкольников, которые стремятся приспособиться к требованиям окружающих, изменяя свое поведение, т. е. идут по пути *самоисправления* (самокоррекции) поступков.

Младшие школьники также идут по пути самоисправления поведения, но у них на первый план выступают не поступки, а самодисциплина, т. е. общая линия поведения. Как и дошкольники, младшие школьники побуждаются к самодисциплинированию не столько внутренними потребностями, сколько внешними требованиями учителей, родителей, обстоятельствами жизни и деятельности.

Объектом и предметом самовоспитания подростков становятся личностные качества. Главный побудитель - стремление к самостоятельности, потребность оценить свои возможности для ее сохранения. Проблема подростков заключается в том, что они далеко не всегда соизмеряют свою потребность к самостоятельности с реальными возможностями. Отсюда конфликты, отказ от осмысленного самовоспитания, что порой порождает некритическое подражание далеко не лучшим образцам поведения.

Самоусовершенствование на основе подражания. Как и у подростков, самовоспитание старшеклассников нацелено на личностные качества. Подростки ориентируются лишь на те качества, которые обеспечивают им «суверенитет личности», позволяют утвердиться в коллективе сверстников. Самовоспитание личностных качеств старшеклассников зависит от того, к чему они стремятся, на что рассчитывают, чем располагают. То есть самовоспитание старшеклассников осуществляется на достаточно реалистической основе.

Именно старшеклассники рассматривают себя одновременно как объект и субъект воспитания. Это дает возможность оказывать им педагогическую помощь, влиять на их побуждения, направлять в нужную сторону на основе сотрудничества и содружества.

Какими же путями осуществляется педагогическая помощь старшеклассникам в самовоспитании?

Путь первый. Использование соответствующих ситуаций для показа необходимости самовоспитания. Речь идет о ситуациях, когда старшеклассник сталкивается с затруднениями, которые он не может разрешить самостоятельно из-за недостатка опыта, неумения, слабости воли и т. п.

Педагогическая задача в том и состоит, чтобы показать конфликт между тем, к чему стремятся юноша и девушка, и теми ресурсами, которыми они располагают. Важно доказать, что конфликт может быть разрешен только собственными усилиями, только на путях самовоспитания.

Путь второй. Ориентация старшеклассников на принятие *самообязательства* и организацию *самоконтроля*, т. е. своего рода программы поведения на ближайшее и отдаленное будущее. Содержание этой программы определяется осознанием того, что разрозненными, отдельными поступками желаемых качеств не сформировать. Важно наметить конкретную линию поведения.

Самообязательства, если рассматривать их с психологической точки зрения, представляют собой специфическую *установку*, т. е. связаны с готовностью поступать определенным образом в сходных обстоятельствах. Это, образно выражаясь, «личностная программа поведения». В конечном итоге - кредо личности.

Самообязательства К. Д. Ушинского, например, состояли в следующем: 1. Спокойствие совершенное, по крайней мере внешнее. 2. Прямота в словах и поступках. 3. Обдуманность действий. 4. Решительность. 5. Не говорить о себе без нужды ни одного слова. 6. Не проводить времени бессознательно; делать то, что хочешь, а не то, что случится. 7. Издерживать только на необходимое или приятное, а не по страсти издерживать. 8. Каждый вечер добросовестно давать себе отчет в своих поступках. 9. Ни разу не хвастать ни тем, что есть, ни тем, что будет (*Ушинский К. Д. Собр. соч. - Т. II. - М., 1952. - С. 27*).

Особенно ценны самообязательства, зафиксированные письменно. Старшеклассникам можно рекомендовать (тактично, тонко, без нажима) вести личные дневники, записные книжки, даже записи на отдельных листах для памяти, для самоконтроля. «Я придумал себе такое задание: "Письмо к близкому другу" и "Послание самому себе". Одна неделя - другу, другая - себе. Друзей у меня нет, хотя я очень всегда стремился их как-то заполучить. Видимо, есть у меня что-то такое, что отталкивает или, если сказать мягко, не привлекает. Но что? Наверное, я неинтересный человек. Но очень хочу стать другим. Таким, чтобы ко мне тянулись, чтобы девушки с восторгом слушали мои остроты, чтобы я стал интересен *самому себе*...

Я стал записывать услышанные где-то и когда-то анекдоты. Стал выписывать всякие остроумные вещи из шестнадцатой страницы "Литературной газеты"... Потом я написал первое "письмо Другу", в котором рассказал ему несколько самых остроумных, как мне показалось, историй и анекдотов... Потом я написал себе первое письмо, которое подписал так: "С приветом! Я". В том письме я рассказал сам себе, как мне все трудно дается, но какое удовольствие я испытал, когда мои анекдоты понравились моему другу. Не думайте, что у меня "поехала крыша". Я вполне здоров. Но эти письма дали толчок моему самолюбию и дали мне надежду» (Игорь З., 16 лет).

К сожалению, нам не удалось узнать о дальнейшей судьбе десятиклассника Игоря З., о развитии его самообязательств. Но, несомненно, этот прием заслуживает самого пристального изучения. Его можно рекомендовать как оригинальный способ фиксирования самообязательств и контроля за их выполнением.

Интересен и способ, описанный Д. Карнеги: «В течение многих лет я веду книги встреч, в которых отражены мои ежедневные деловые контакты. Моя семья никогда не строит никаких планов относительно меня на субботние вечера, так как знает, что каждую субботу часть вечера я посвящаю процессу самоанализа, обзору и оценке сделанного за неделю. После обеда я ухожу к себе, открываю свою книгу и размышляю над всеми встречами, дискуссиями и совещаниями, имевшими место в течение минувшей недели...

Я спрашиваю себя: Какие ошибки я совершил за это время? Что из сделанного мной было правильным и что можно было сделать лучше и каким образом? Какой урок я смогу извлечь из этого?» (*Карнеги Д.*).

Путь третий. Содействие в организации самопрогнозирования. Этот путь логически продолжает описанный выше второй путь. Беря самообязательства, надо знать, для чего ты это делаешь.

Каждому человеку свойственно стремление заглянуть в свой завтрашний день, т.е. осуществить индивидуальный прогноз. Индивидуальный прогноз может быть кратковременным, т.е. рассчитанным на ближайшие дни, недели. Например, студенты в преддверии сессии начинают перестраивать ритм жизни, деятельности в зависимости от прогноза результатов экзаменов, зачетов. Прогноз может быть среднесрочным, связанным с более отдаленной перспективой, например, в связи с предстоящим отпуском, каникулами. Он может быть долгосрочным, рассчитанным на отдаленное будущее, например, на окончание вуза, предстоящую учительскую деятельность, устройство семьи, быта и т. п.

Особую роль в педагогической деятельности имеет долгосрочный прогноз. Другие виды прогноза в работе со старшеклассниками не очень популярны в их среде, так как нередко рассматриваются как вмешательство учителей в их личные дела. Наиболее реальны все виды прогноза в семье при активном участии родителей.

Чем могут помочь учителя старшеклассникам в долгосрочном прогнозировании? Большая часть жизненной карьеры сегодняшних выпускников школ придется на ближайшие 10-15 лет. Следовательно, уже сегодня требуется определить, какие профессии могут оказаться престижными, в какие вузы, учебные заведения возможны приливы абитуриентов; каков будет спрос на специалистов разного профиля; какие тенденции в обществе будут доминировать: культурные, духовные или материальные, сугубо утилитарные и т. п.

Ответы на эти вопросы помогут старшеклассникам более четко определиться в отношении учебы, склонностей, развития соответствующих качеств и т. п. Однако важно иметь в виду, что далеко не все юноши и девушки в равной степени подготовлены к прогнозированию. Можно выделить несколько типов отношения к своему будущему.

«Фаталисты»

Люди, склонные не задумываться о завтрашнем дне, полагая, что в подробном самопрогнозе нет особого смысла. Все заранее предопределено судьбой. И что бы человек ни делал - от судьбы не уйдешь.

Сказывается здесь и боязнь заглядывать в завтрашний день, не ожидая от него ничего хорошего. Сократ утверждал, что люди не смогли бы нормально существовать, если бы им была точно известна дата смерти.

Количество фаталистов в настоящее время значительно выросло в связи с усилением влияния религии. Фатум для многих - Бог, который держит в руках людские судьбы. «Человек предполагает, Бог располагает» - такова их формула. Встречаются эти тенденции и в среде старшеклассников. Не случайно некоторые молодые люди после окончания школы стремятся в духовные учебные заведения. Естественно, мотивы поступления бывают разные, но влияние фатализма вряд ли можно исключить.

«Стрекозы»

Имеются в виду люди, напоминающие крыловскую стрекозу, которая «лето красное пропела...». Они не хотят задумываться о завтрашнем дне, потому что исповедуют другое: «Хоть день - да мой!». В основе такого подхода явно завышенное представление о ценности дня сегодняшнего и недооценка дня завтрашнего. Классический пример тому - отношение к своему здоровью, даже к такому элементарному делу, как чистка зубов по утрам и вечерам. Люди, жалеющие затратить время на зарядку, на гигиенические процедуры сегодня, завтра расплачиваются по непомерной большой цене.

«Муравьи»

Люди с нормальной реакцией на события сегодняшнего и завтрашнего дня, умеющие и стремящиеся постоянно обдумывать свои поступки в соответствии с прогнозом событий и соответствующим планом действий. Они способны к ближнему, среднему и дальнему прогнозу.

«Компьютеры»

Идея прогнозирования своей жизни, планирования каждого своего шага, продуманного вплоть до мелочей, настолько охватывает эту группу, что становится самостоятельным видом деятельности. Смысл прогнозирования для них не столько в том, чтобы предвидеть события, сколько в том, чтобы заниматься этим процессом. Из этой среды нередко выходят любители хиромантии, физиогномистики, гадания по картам, коллекционеры гороскопов самых разных видов и содержания.

Этим старшеклассникам свойственно, с одной стороны, ответственное отношение к своим обязанностям, с другой стороны - мнительность, рефлексия, повышенная тревожность, нерешительность в решении сложных

ситуаций. Особенность педантов заключена в твердости принимаемых решений, готовности доводить их до конца. Это вполне достойные качества, но они нередко сочетаются с излишней самоуверенностью, с нежеланием менять ранее намеченные планы.

«Кассандры», или «Прорицатели беды»

В своем будущем эти старшекласники видят только одни неприятности и каждый свой шаг пытаются направить на то, чтобы как-то «избежать неизбежных бед», застраховаться от предстоящих проблем. Подобная предусмотрительность лишает их способности получить удовольствие от радости сегодняшнего бытия, общение с ними затруднено, они склонны к одиночеству, предпочитают скрывать мысли и намерения, негативно действуют на окружающих своим постоянным пессимизмом и склонностью «накликать несчастья».

Разумеется, приведенная классификация очень условна. Черты каждого типа могут переплетаться между собой. Но она дает возможность учитывать особенности прогностической деятельности старшекласников, чтобы помочь им в самовоспитании.

Направление второе: *Помощь старшекласникам в развитии взаимоотношений со сверстниками.*

Недостаток коммуникабельности - одна из острых проблем значительной части старшекласников. Они болезненно переживают свое неумение завязывать отношения с теми, кто им нравится, с кем бы они хотели дружить, быть духовно близкими. И здесь значительную роль могут сыграть советы социальных психологов, опытных педагогов, специалистов, разрабатывающих проблемы коммуникативности личности, психологии человеческих отношений.

Учителям большую помощь могут оказать книги такого известного специалиста в этой области, как Дейл Карнеги (Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. Библиотека делового клуба. - Свердловск, 1990). Его рекомендации можно свести к следующим позициям.

1. «Перестанем же думать только о наших совершенствах и желаниях. Попытаемся уяснить достоинства другого человека... Давайте четко, искренне признавать хорошее в других. Будьте сердечными в своем одобрении и щедры на похвалы, и люди будут дорожить вашими словами, помнить их и повторять в течение всей жизни - повторять спустя годы и после того, как вы забудете их...».

2. Существует только один способ в этом мире оказать влияние на другого человека: говорить с ним о том, что является предметом его желаний, и показать ему, как можно этого достичь.

3. Улыбайтесь! Улыбка обогащает тех, кто ее получает, но не обедняет тех, кто ее дает. Она создает счастье в доме, атмосферу доброжелательности в делах и служит паролем для друзей...

4. Помните, что для человека звук его имени является самым сладким и самым важным звуком в человеческой речи. Как можно чаще обращайтесь к другому человеку по имени! Старайтесь запомнить имена тех людей, с которыми вас знакомят!

5. Будьте хорошими слушателями! Поощряйте других рассказать о себе! Если вам хочется сделать так, чтобы люди избегали вашего общества, посмеивались над вами у вас за спиной и даже презирали вас, вот вам отличный рецепт: никогда никого долго не слушайте. Постоянно говорите только о самом себе.

6. Ведите разговор в кругу интересов вашего собеседника.

7. Давайте людям почувствовать их значимость - и делайте это искренне. «Говорите человеку о нем самом... и он будет слушать вас часами...».

8. Единственный способ добиться лучшего результата в споре - уклониться от спора. Избегайте споров подобно тому, как вы избегаете гремучей змеи и землетрясений... В девяти случаях из десяти по окончании спора каждый из его участников становится убежден более твердо, чем когда-либо раньше, в своей абсолютной правоте. Ни в небесах, ни на земле, ни на воде, ни под землей не найдется существа, в котором вызвали бы возражения слова: «Я могу ошибиться. Со мной это не раз бывало. Давайте проверим факты». Именно так поступают ученые.

9. Если вы хотите научиться склонять людей к своей точке зрения, если вы не правы, признавайте это сразу и чистосердечно. Дракой многого не добьешься, а, уступив, получишь больше, чем ожидал.

10. Если вы хотите склонить людей к своей точке зрения, вначале проявите свое дружеское отношение. Каплей меда вы поймаете больше мух, чем галлоном желчи.

11. Вступая в разговор, сделайте акцент на те вопросы, по которым вы согласны с собеседником. Заставьте его сначала несколько раз сказать «да», «да» (пять раз! — и он не сможет сказать «нет»). Далеко идет тот, кто мягко ступает.

12. Пусть ваш собеседник почувствует, что идея принадлежит ему самому. Мудрец, желая быть над людьми, становится ниже их, желая быть впереди, становится позади. Поэтому люди не чувствуют его тяжести.

13. Честно попытайтесь увидеть вещи с точки зрения другого человека. Желание понимать другого человека порождает сотрудничество.

14. Чтобы изменять человека, не нанося ему обиды и не возбуждая в нем негодования, начинайте с похвалы и искреннего признания достоинств человека.

15. Чтобы критиковать и не вызвать при этом ненависти, следует обращать внимание на их ошибки в косвенной форме, но лучше всего начинать разговор с признания собственных ошибок.

16. В минуты своего торжества над кем-то давайте ему возможность «спасти свое лицо», то есть выйти из ситуации с достоинством.

17. Искореняя недостатки других людей, сделайте так, чтобы этот недостаток выглядел легко исправимым, а дело, которым вы хотите его увлечь, легковыполнимым.

Вряд ли пожелания, выдвинутые Д. Карнеги, можно воспринимать однозначно. Но они дают богатый материал для бесед со старшеклассниками, побуждают их к размышлениям.

Направление третье: Помощь старшеклассникам в формировании научного мировоззрения.

Особенности процесса формирования мировоззрения у старшеклассников были отмечены выше, когда шел анализ психолого-педагогических доминант их развития. Именно они и определяют характер педагогического влияния на этот процесс.

В педагогической литературе достаточно полно и широко исследованы пути, способы воспитательного воздействия на взгляды старшеклассников. Но на современном этапе развития общества и школы требуется серьезный пересмотр традиционных подходов к данной проблеме. При этом мы исходим из трех основных позиций.

1 - я п о з и ц и я . В формировании основных взглядов старшеклассников на мир, общество, коллектив, окружающих людей, на самого себя необходимо избегать узконаправленной партийной идеологизации, которая имела место на протяжении всей истории советской школы. Полностью отказаться от идеологизации воспитания вряд ли возможно. Идеология в той или иной мере всегда присутствует в школе, выполняющей социальный заказ общества. Важно добиться, чтобы не доминировало только одно какое-либо направление, отражающее интересы одной, господствующей партии или даже нескольких противоборствующих партий.

Вот почему требование о департизации школы можно признать в чем-то справедливым, но вряд ли реальны требования о ее полной деидеологизации. Общество не может существовать без идеологии, отражающей (в идеальном варианте) сочетание идеологий разных классов, социальных групп на основе плюрализма и консенсуса.

2 - я п о з и ц и я . Научное мировоззрение всегда рассматривалось и рассматривается как антитеза религиозному сознанию. В борьбе материализма с идеализмом первое относится к категории истинно научного мировоззрения, второе - ненаучного.

Религиозное сознание как проявление идеалистического взгляда принято относить не только к антинаучной, но и к реакционной категории человеческого сознания.

Отказ от идеологической доминанты дает возможность отнестись ко всему этому более взвешенно, дать более дифференцированную оценку устоявшимся стереотипным представлениям. Мы полагаем, что идеалистические взгляды не менее обоснованны, чем и материалистические, а религиозные учения не следует всегда отождествлять с мракобесием, обскурантизмом. Источники существующих идеологических заблуждений лежат в существующей долгие десятилетия недооценке роли бессознательного в жизни человека, в структуре его личности. Представление о человеке в мире как существе рациональном и разумном, как о венце творения, как о центре вселенной порождает мысль, что человека вообще можно познать, только познав самого себя, а все то, что лежит за пределами этого познания - несущественно, вторично.

Преподавание школьных дисциплин построено именно на этом принципе: «что сверх, то от лукавого». Такой подход обедняет наши взгляды на мир, определяет опасный диктат рационального. Еще Шекспир отметил: «Чем бы человек отличался от животного, если бы ему было необходимо только полезное и ничего лишнего!»

Поэтому старшеклассников необходимо знакомить с основами психологической деятельности человека и прежде всего с трудами таких психоаналитиков, как З. Фрейд, А. Адлер, В. Леви, К. Левин,

таких социальных психологов, как Шибутани, И.С. Кон и др. Крайне важно ввести в школах преподавание истории религиозных учений с соответствующей трактовкой, организовать встречи с деятелями культуры, культа.

3 - я п о з и ц и я . Школа не может быть безучастной к религии, она выступала и должна, по нашему мнению, быть источником научной информации, которая раскрывала бы антинаучность, реакционность некоторых учений, обрядов, обычаев прошлого, унижающих человека, его свободу, его достоинство, его права.

В то же время в школе должна быть предоставлена возможность любому ученику исповедовать свою религию или не исповедовать никакой, не скрывая своих взглядов, не опасаясь быть осмеянным, наказанным, осужденным.

Массовая школа не может и не должна быть местом пропаганды религии, систематического ее преподавания. Но это не исключает привлечения священнослужителей для преподавания религиозных учений, для проповедей на нравственные темы, для изучения духовной культуры народа. Важно исключить противопоставление одной религии другой, не допустить пропаганды нетерпимости к другим взглядам.

Н а п р а в л е н и е ч е т в е р т о е . *Помощь в профессиональном самоопределении.*

Формы оказания такой помощи общеизвестны. Важную роль играют центры профессиональной ориентации, учебно-производственные комбинаты и т. п. Особое внимание мы хотим обратить на выбор старшеклассниками педагогического пути. Профориентационную работу следует начинать с подростковых классов, соблюдая определенную последовательность действий, стадий, позволяющих облегчить решение этой сложной задачи.

1-я стадия - диагностическая. Важно определить ту группу школьников, которые имеют явную склонность к педагогической деятельности, проявляющейся в постоянной тяге к общению с детьми, с младшими школьниками, в умении их организовать, повести за собой. Несомненным признаком педагогических способностей являются: эмпатия (способность переживать), коммуникабельность, эмоциональная выразительность, умение рассказывать, увлекать, вести за собой.

2-я стадия - организационная. Привлечение данной группы школьников к некоторым возможным видам педагогической деятельности: интеллектуальное спонсорство, участие в приеме, «обмен ролями», шефство над младшими, проведение бесед, организация тур- и культпоходов, экскурсий и т. п. Таким образом, самое главное - предложить педагогически значимое дело.

Главная задача этой стадии - выяснить психологическую готовность кандидата к педагогической деятельности и способность определенным образом проявить себя в педагогической роли.

3-я стадия - просветительская. Чтение лекций, изучение основ возрастной, педагогической психологии, возрастной педагогики. Целесообразны встречи с мастерами педагогического труда, артистами, опытными наставниками, членами учительских династий. Смысл просветительской работы - показать романтику педагогического труда, несмотря ни на какие социально-экономические, политические потрясения.

Важную роль играют педагогические классы при некоторых школах, сотрудничество с педагогическими училищами и педагогическими вузами.

4-я стадия - помощь старшеклассникам, поступающим в педагогические вузы. Необходима координация школ и органов народного образования с приемными экзаменационными комиссиями, руководством института. Необходимо предусмотреть особый статус выпускников педагогических классов и слушателей факультета будущего педагога.

Н а п р а в л е н и е п я т о е . *Помощь старшеклассникам в формировании осознанной гражданской позиции.*

Осознанная гражданская позиция, т. е. понимание личностью своего отношения к обществу, предполагает развитие следующих качеств: во-первых, осознание своих прав и обязанностей перед обществом, государством, коллективом, окружающими людьми; во-вторых, готовность к их исполнению; в-третьих, умение реализовать эти права и обязанности на практике.

Чем выше уровень развития этих качеств, тем выше уровень осознания гражданской позиции, стержневой основы гражданственности как одного из ведущих качеств личности. Формирование гражданской позиции - процесс длительный, проходящий несколько стадий, соответствующий взрослым видам детства.

У дошкольников есть лишь предпосылки будущей гражданственности. Все элементы гражданской позиции находятся в зачаточном состоянии. Особую роль играет отношение ребенка к правилам

поведения в повседневном общении, в основных видах деятельности, выполнении требований старших, положительное подражание.

У младших школьников начинают складываться гражданские формы поведения. Круг этих форм ограничен. Они сводятся к добросовестному выполнению правил для учащихся, требований учителей, родителей. Уровень осмысления своей позиции - минимальный, построенный на копировании позиций взрослых. Существуют, однако, и предпосылки гражданского самосознания, в основе которого лежат первоначальные детские убеждения.

У подростков выделяются гражданские формы сознания, представляющие собой дальнейшее развитие убеждений в сочетании с элементами правового сознания. Гражданские формы поведения не выходят за рамки соблюдения коллективно-групповых норм.

Старшие школьники овладевают более сложными формами гражданского сознания и поведения, которые в совокупности могут определить при благоприятных условиях и целостную осмысленную гражданскую позицию.

Самым действенным путем мы считаем создание или использование хорошо продуманных ситуаций выбора. Смысл педагогического влияния заключен в том, чтобы анализ ситуации, поиски путей ее решения были направлены не столько на саму ситуацию, сколько на осмысление собственного отношения к ней. Можно выделить следующие приемы педагогических действий.

«Третейский суд»

Суть его заключена в том, чтобы предложить старшеклассникам сделать анализ сложной социально значимой ситуации с позиций человека, призванного оценить позиции конфликтующих сторон, определить свою позицию, дать возможный вариант решения, не подчиняясь личным симпатиям или антипатиям. Целесообразно применять в тех случаях, когда конфликт возник в условиях, близких старшеклассникам, понятных, но, однако, не затрагивают непосредственно их личных интересов.

«Позиция»

Используется в той же ситуации, что и «третейский суд», но с обязательным обозначением личной позиции старшеклассника. Важно учитывать, что выбор личной позиции в оценке социально значимых событий может быть адекватным, если он не скажется отрицательно на престиже старшеклассника, не породит конфликты с близкими ему людьми, мнением которых он дорожит, и, что особенно важно, если его позиция вызывает уважение даже тех, кто с ней не согласен.

«Проповедь»

Название приема однозначно раскрывает его содержание. Речь идет о многочисленном, эмоционально насыщенном обращении педагога к воспитанникам, в котором содержится пять обязательных элементов:

- а) напоминание о непреходящих гражданских нравственных ценностях;
- б) новые подходы в раскрытии общеизвестных истин;
- в) обращение к опыту человечества, его выдающихся деятелей, к их высказываниям;
- г) раскрытие противоречий между тем, что можно отнести к лучшим образцам гражданской позиции, и тем, как эта позиция реализуется в повседневной жизни старшеклассников;
- д) стремление обратиться к лучшим сторонам духовной, гражданской жизни слушателей с надеждой на оптимистическую перспективу.

Особенность проповеди в отличие от лекций состоит в том, что она построена не на доказательствах, а на провозглашении, не в плане дискуссии, а в плане примирения, не в позициях отрицания, а в канонах утверждения. Проповедь во многом афористична по своему содержанию и декларативна по форме. Проповедь целесообразна в тех случаях, когда старшеклассникам необходимо напомнить о вечном, разумном, добром, чтобы погасить вспышку эмоций, призвать к согласию, к уважительному отношению к людям, к идеям и чужим взглядам.

«Педагогическое внушение»

В психологии внушение рассматривается как процесс воздействия на психическую сферу человека, связанный со снижением сознательности и критичности при восприятии и реализации внушаемого

содержания; с отсутствием целенаправленного активного понимания, развернутого логического анализа и оценки в соотношении с прошлым опытом и данным состоянием субъекта (Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. и М.Г. Ярошевского. - М., 1985). Цель внушения - формирование желательных мотивов поведения.

С психиатрической точки зрения внушение связывается с гипнотическим воздействием на человека или группу людей, построенным на отвлечении внимания, торможении мыслительных процессов, обеспечении состояния релаксации (расслабления). Цель - достижение психотерапевтического эффекта, снятие напряжения, невроза, навязчивых состояний и пр.

С педагогической точки зрения (суггестопедагогика) внушение представляет собой целенаправленный, организованный акт воздействия на сознание и чувства личности в целях изменения характера ее поведения, отношений с окружающими, направленности деятельности. Чаще всего речь о педагогическом внушении идет тогда, когда приходится иметь дело с неблагополучными, педагогически запущенными школьниками. В подобных ситуациях педагогическое внушение сочетается с релаксацией, с отвлечением внимания (Шварц И.Е.).

В формировании гражданской позиции внушение имеет несколько иную задачу. Мы формулируем ее следующим образом: передать учащимся уверенность учителя в правильности своей гражданской позиции по тем или иным проблемам общественной жизни путем постоянного, аргументированного высказывания в соответствующих ситуациях с учетом психологического состояния учащихся и сложившихся между учителем и учащимися отношений.

Прием целесообразно применять в тех случаях, когда важно не столько переубедить старшеклассников в чем-то, но показать устойчивость собственной позиции, ее неизменность в разных ситуациях, вызвать уважение к ней и тем самым побудить их задуматься над причинами подобной убежденности. Это может побудить и старшеклассников более твердо, более обоснованно анализировать позицию, которую они избрали для себя.

Подчеркиваем: цель приема «Педагогическое внушение» - обратить взгляд старшеклассников на твердость позиции старших, побудить их быть твердыми в выборе собственной позиции.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Азаров Ю.П.* Мастерство воспитателя. - М., 1971.
Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети. - М., 1985.
Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? - М., 1971.
Андриади И.П. Основы педагогического мастерства. - М., 1999.
Асмолов А.Т. Знаем ли мы себя? - М., 1985.
Белкин А.С. Знаете ли вы своего ребенка. - М., 1998.
Белкин А.С. Ситуация успеха. - М., 1998.
Белкин А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательных школ. - М., 1978.
Белкин А.С. Семейная радость/Народное образование. - 1991. - № 11.
Белкин А.С. Трудные ситуации // Воспитание школьника. - 1993. - № 5.
Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.
Буянов М.И. Беседы о детской психиатрии. - М., 1986.
Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. - М., 1996.
Захаров А.И. Психотерапия детского возраста. - М., 1979.
Караковский А.А. О подростках. - М., 1970.
Коломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. - Минск, 1969.
Кон И.С. Психология юношеского возраста. - М., 1979.
Кочетов А.И. Педагогическая диагностика. - Минск, 1968.
Леви В.Л. Нестандартный ребенок. - М., 1983.
Леви В.Л. Искусство быть собой. - М., 1997.
Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников. - М., 1976.
Мудрик А.В. Учитель, мастерство и вдохновение. - М., 1986.
Натанзон Э.Ш. Психологический анализ поступков и способы педагогического воздействия. - М., 1986.
Развитие младших школьников в процессе усвоения знания / Под ред. М.В. Зверевой. - М., 1993.
Шабалина З.П. Учебно-воспитательная работа в первом классе четырехлетней школы. - М., 1988.

* *Витагенный* (от лат. *vita* - жизнь) - жизненный. Здесь: образование с учетом жизненного опыта ученика.

Глава 5. Возможности сотрудничества учителя и ученика

Педагогический процесс всегда взаимодействие. Чем-то он напоминает часовой механизм. Есть движущая сила - пружина, т. е. потребности, мотивы, желания, намерения. Есть маятник, регулирующий, передающий от пружины ритм, характер движения, т. е. учитель. Есть сложное взаимодействие «шестеренок», обеспечивающее совместную деятельность учащихся и учащихся. Есть, наконец, и стрелки, т. е. отметки и оценки, указующие на характер и успешность этого взаимодействия. Успешность взаимодействия зависит от многого. Все определяется (в часовом механизме!) тем, на что опираются концы всех шестеренок. Качественная опора - точный, надежный ход часов. Не случайно часовые опоры - драгоценный камень рубин. Чем больше рубинов, тем надежнее работа механизма.

В педагогическом взаимодействии роль такого рубина выполняет сотрудничество. Чем выше уровень его организации, тем успешнее идет педагогический процесс. Чем ниже его уровень - тем больше «скрипа, скрежета», проблем, не только тормозящих, но и нередко останавливающих его ход. Чем больше сотрудничества, тем прекраснее взаимодействие. Механические сравнения всегда опасны. Их роль - как-то обозначить проблему. Не более. Поэтому вернемся к педагогической сути сотрудничества. Оно имеет разные виды «наполнения».

Под **сотрудничеством** мы подразумеваем совместную деятельность участников трудового процесса, направленную на достижение единых целей. Оно предусматривает три обязательных компонента: четкое осознание единства целей; четкое разграничение функций сотрудничающих сторон; взаимная помощь в реализации задач, достигающих цели, а самое главное - *взаимное делегирование полномочий*. Естественно, в тех ситуациях, когда это действительно необходимо. «День самоуправления» в школе, когда учителя на один день становятся учениками, ученики - учителями, директорами, - это взаимное «делегирование полномочий», однако ничего общего не имеющее с сотрудничеством. Это игра, за которой стоят чисто психологические цели.

Учителя могут делегировать полномочия в тех случаях, когда следует опереться на потенциал учащихся, когда учащиеся обращаются к учителю как к арбитру, посреднику, «исповеднику» и т. п. Таких ситуаций немало. Но все же сотрудничество чаще всего остается прекрасным лозунгом, розовой мечтой, которую трудно реализовать. И причин здесь много.

Первая из них *психолого-установочная*. Особенностью педагогических отношений является то, что дети вступают в них, иногда с трудом осваивая ученическую роль. Учителя - это взрослые люди на государственной службе с четко обозначенными Законом об образовании правами и обязанностями, включая и тех людей, что работают в школе по призванию, для которых это не работа в обычном смысле, а их образ жизни, судьба. Линейность педагогических отношений опирается на профессиональную убежденность учителей в том, что педагогический процесс для всех его участников жестко детерминирован должностованием программ, инструкций, стандартов. Те из ребят, что так или иначе отклоняются от стандарта, «выбраковываются».

Вторую причину мы условно можем назвать как *неадекватно-правовую*. Декларативно права учителя и учащихся социально равноценны, хотя и не адекватны. Это же можно сказать об обязанностях. Фактически учащиеся не знают своих прав, но им постоянно напоминают об их обязанностях. Подобный диссонанс хотя и не осознается детьми, но эмоционально переживается как дискриминация. Не случайно на первое место среди самых привлекательных качеств учителей школьники ставят справедливость и доброту.

Третья причина *функционально-содержательная*. Учитель и ученики имеют различные функции в организации образовательного процесса. Кем выступает для учащихся учитель? Прежде всего *гносеоносителем*, т. е. источником научного знания. Во-вторых, *коммуникатором*, т. е. преобразователем знания в образовательных целях; в третьих, *транслятором* знания, т. е. его передатчиком. Это его прямые обязанности, его поле деятельности, возможность проявления искусства.

Кем выступают учащиеся? Прежде всего, *реципиентами*, т. е. воспринимающими знания, и *ретрансляторами*, т. е. воспроизводящими полученные знания в той или иной степени адекватности. Быть гносеоносителями, коммуникаторами не входит в их функциональные обязанности как формально, так и фактически.

О каком сотрудничестве может идти речь, если дети воспроизводят то, что получают от учителя?

Итак, формально-логические построения дают однозначный ответ: сотрудничество в образовательном процессе в системе «учитель-ученик», практически невозможно. Разговор о педагогике сотрудничества - из области романтических надежд. К счастью, формальная и диалектическая логика далеко не всегда в ладу. Умозрительные конструкции ломаются при активном нажиме педагогической практики, оказываются хрупкими в столкновении с реальной действительностью. Научный взгляд, оплодотворенный творческим потоком реалий учительской и ученической жизни, более оптимистичен.

Сотрудничество не ограничивается сферой познания, усвоения и передачи информации. Существуют еще Чувство и Дело. Дети, помогающие учителю в организации урока, следящие за порядком, дисциплиной, выполняющие его поручения в разных проявлениях классной и школьной жизни, - сотрудники. Дети, чутко реагирующие на душевное состояние учителя, помогающие ему преодолевать стресс, депрессию, раздражение, поддерживающие его в минуты эмоционального подъема, творческого накала - сотрудники.

Таким образом, сотрудничество - сплав совместной деятельности в достижении единых целей на рациональном, эмоциональном, деятельностном уровнях. Сотрудничество было, есть и будет. Таков наш окончательный вердикт. Без претензий на абсолютную истинность утверждения и одновременно без иллюзий.

Сотрудничество рождается не вдруг, не одномоментно и далеко не на всех стадиях возрастного развития детей. Уровни и степени сотрудничества на каждой стадии определяются совместными усилиями взрослых и детей в решении образовательных проблем.

Возникает вопрос: что подразумевается под термином «совместные усилия»? Мы имеем в виду три сферы взаимодействий: эмоциональную, деятельностную, рациональную. Разделение, разумеется, условное, на существенное. На ранних стадиях взаимодействия (опека, наставничество) доминирует *эмоциональная* сторона. Дети умеют сопереживать старшим, адекватно реагировать на их проблемы, выражать сочувствие, поддержку, понимание и пр.

Деятельностный компонент заключен главным образом в выполнении предписаний взрослых. Младшие школьники наиболее активно включены в деятельностный аспект взаимодействия. Подростки и старшие школьники взаимодействуют во всех трех сферах при доминировании *рациональной* (когнитивной).

Подведем некоторые итоги. Сотрудничество все же не миф, но вполне осязаемая реальность, возникающая, однако, не сама по себе, не спонтанно, а по строгим законам педагогически организованного процесса, с учетом возраста, возможностей учащихся.

Таким образом, сотрудничество учителя и ученика возможно и необходимо на морально-психологическом уровне. Однако и на функциональном уровне независимо от возраста учащихся оно может «обрасти плотью» в рамках обычного педагогического процесса.

Глава 6. Опора на жизненный (витагенный) опыт-ключ к сотрудничеству

Подчеркиваем, функциональное сотрудничество возможно. Для этого необходимо сделать учащихся не мнимыми, а действительно равноправными участниками обучения, когда они будут выполнять роль не только ретранслятора, но и коммуникатора, т. е. носителя знания, когда учитель оказывается на положении реципиента.

В каком случае возможно достижение такого результата? Где учащиеся должны взять информацию? Такой источник - жизненный (витагенный) опыт ребенка, как бы мал он ни был. Говоря языком науки - необходимо актуализировать (востребовать) витагенный опыт учащихся.

Разберемся с понятием. **Жизненный** опыт - витагенная информация, которая стала достоянием личности, отложенная в резервах долговременной памяти, находящаяся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях. Эта информация представляет собой сплав мыслей, чувств, поступков, прожитых человеком, представляющих для него самодостаточную ценность, связанных с памятью разума, памятью чувств, памятью поведения. Ключевое слово в этом определении - *прожито*.

Если человек не прожил события, они могут откладываться в его памяти как нечто случайное, несущественное, не заслуживающее длительного срока хранения. Всего лишь как *информация* о событиях. В этом случае мы можем говорить не о жизненном (витагенном) опыте, а всего лишь об опыте жизни. Это далеко не одно и то же. Не случайно бытует известный афоризм: «История дает

уроки, которые никого ничему не учат». События нашей действительности во многом (за небольшим исключением) подтверждают его справедливость. Говоря языком науки, опыт жизни - это витагенная информация, связанная лишь с осведомленностью человека о тех или иных сторонах жизни и деятельности, не имеющая для него достаточной ценности. К сожалению, именно на этом витагенно-информационном уровне строится большинство образовательных технологий.

Жизненный опыт - результат серьезного анализа событий, их оценки. Решающее значение в развитии человека имеет то, как люди осознают и интегрируют свой жизненный опыт. В этом их отличие друг от друга (*Дж. Келили*).

Речь идет не о простом соединении школьных знаний с окружающей природой, не о простой реализации принципа наглядности в обучении. Важно не только актуализировать жизненный опыт ребенка, но помогать его обогащению, своего рода «капитализировать» нарастающую массу информации подобно тому, как в банке к сумме вклада приращиваются проценты, а новые проценты исчисляются с учетом этого приращения.

Между жизненным опытом и опытом жизни нет разделительного барьера. Жизненный опыт возникает не спонтанно, не вдруг, а прорастая через стадию информации о жизни. Здесь условно можно выделить несколько стадий, при которых формула «Слышал, наблюдал, делал» превращается в формулу «Принял, пережил, запомнил», в чем-то напоминающую формулу процесса становления личности. Последняя сформулирована еще в XIII в. великим мыслителем, поэтом и музыкантом Востока Джалаладдином Руми Мевляной: Человек становится Богом, пройдя стадии «Слышал, Видел, Стал!».

С научных позиций процесс перехода витагенной информации в жизненный опыт имеет следующие стадии и уровни.

Первая стадия - первичное, нерасчлененное, недифференцированное восприятие витагенной информации.

Вторая стадия – оценочно - фильтрующая. Личность определяет значимость полученной информации с общечеловеческих, групповых гностических позиций, затем с позиций личной значимости, когда происходит отсеивание информации.

Третья стадия - установочная. Личность либо стихийно, либо осмысленно создает установку на запоминание данной информации с приблизительным сроком хранения. Сроки хранения определяются значимостью информации, ее жизненной практической направленностью. Это определяет и уровень ее усвоения.

Первый уровень - *операционный*. Установка на слабое запоминание. Запоминание «на всякий случай». Информация имеет наименьшее значение для самореализации личности в образовательном процессе.

Второй уровень - *функциональный*. Установка на более длительные сроки хранения информации. Используется в ситуациях выбора.

Третий уровень - *базовый*. Установка на длительное запоминание, наибольшая значимость информации для самореализации в образовательном процессе.

Уровни могут постоянно взаимодействовать между собой, переходить один в другой, приобретать различную степень значимости.

Это анализ с научно-теоретических позиций. В рамках обыденного сознания, житейского толкования, перехода витагенной информации в жизненный опыт выглядит следующим образом. События отражаются в сознании, чувствах человека, оставляя определенный след. Что выпадает в «осадок»? Только то, что он считает для себя наиболее значимым, практически востребованным, помогающим жить в расчете на перспективу.

Недооценка жизненного опыта у школьников связана чаще всего с тем, что педагоги видят в успехах или неудачах детей либо негативное отношение к предмету, к учебе, либо недостаток общего развития, способностей, неблагоприятных личных взаимоотношений и пр. При этом уходит главное: учение не есть примитивный, одноплановый процесс передачи, усвоения знаний, умений, навыков. Это прежде всего процесс равного взаимодействия между учителями и учащимися. В его основе не столько передача, сколько обмен, причем традиционная педагогика имеет в виду когнитивный обмен (обмен знаниями), но не витагенный (обмен жизненным опытом). Последний оставляют обычно за скобками. Обращаются к нему лишь в тех случаях, когда витагенная информация необходима для осознания проблемной ситуации (это в лучшем случае) или для иллюстрации выдвигаемых положений. Жизненный опыт рассматривается как вспомогательное средство обучения, но не как магистральный

канал сотрудничества. При этом забывается тезис, высказанный еще Сенекой: «Жить - значит учиться. Учиться - значит жить». Сегодня безраздельно господствует вопрос «Что учить?» Вопрос «Как учить?» либо на втором плане, либо насыщается все той же информацией, спрессованной книжными или тетрадными обложками.

Образование в любом учебнике педагогики трактуется как «процесс получения знаний, выработки умений, навыков и одновременно как результат этого процесса». Поколение будущих педагогов воспитывалось, обучалось на этой формулировке.

Жизнь подсказывает: образование - прежде всего процесс формирования собственного образа. Это процесс поиска ответа на вопросы «Кто Я?», «Какой Я?» Не случайно «Я» прописано с большой буквы. Образование - средство актуализации собственного «Я». Личность воспринимает охотно и прочно запоминает то, что помогает самовыражению. Отбрасывает, борется с тем, что тормозит, мешает. Мысль, высказанная еще К. Роджерсом, но актуальная и сегодня.

Ему же принадлежит и еще одна важная мысль: «В реализации Я - концепции личности особую роль играет жизненный опыт человека. Многие люди при выборе действий, предпринимаемых в определенных ситуациях, полагаются на социальные нормы, заложенные кем-то и когда-то. Полноценно функционирующие люди зависят от переживаний, которые они рассматривают как достоверный источник информации, позволяющий решить, что следует или не следует делать. Именно опора на собственный жизненный опыт - один из достоверных показателей полноценно функционирующих людей».

Индивидуальный жизненный опыт уникален. Он может быть и ошибочным. Поэтому важно учитывать *коллективный жизненный опыт*, имеющий ценность как в онтогенезе, так и в филогенезе, т. е. опыт отдельной личности и коллектива в целом. В процессе эволюции коллективного человеческого Разума - «Универсума» - возникают инструменты самосознания. Однажды возник мозг головоногих. Но такой инструмент оказался несовершенным: популяции не смогли создать коллективной памяти и ее развитие оказалось завершенным. Другое дело человек. Развитие его индивидуального мозга прекратилось уже десятки тысяч лет назад, но ему оказалось доступным создать и коллективную память, и коллективный интеллект, который развивается все ускоряющимися темпами. Эта мысль принадлежит академику Н. Моисееву.

Жизненный опыт отдельного ученика сам по себе в витагенном обучении не самоценен. Он приобретает образовательную значимость лишь в соотношении с жизненным опытом других, когда находятся наиболее значимые точки соприкосновения. Совокупность индивидуальных опытов - не механическое соединение. Она дает новое витагенное качество.

Жизненный опыт в этом контексте не отрицает важную роль информации о жизни. Иными словами, то, что прожито самим человеком, обязательно соотносится с опытом других людей. Это дает возможность осознать источники собственных успехов или неудач. Поэтому необходимо учитывать и *косвенный жизненный опыт*, который оказывает влияние на уровень ожиданий личности и пути достижения успеха.

Жизненный опыт личности уникален, неповторим. И школьники, и родители, и учителя отличаются неповторимыми особенностями, индивидуально-психологическими и характерологическими качествами. Но все это поддается определенной типизации, классификации, учету, отслеживанию.

Невозможно только отследить интериоризацию, т. е. процесс накопления, кристаллизации жизненного опыта. Он находится внутри «черного ящика», недоступный постороннему взгляду, не подвластный инструментальному измерению. Можно установить, что было «на входе», что получено «на выходе», но то, что произошло внутри ящика, не представляет и сам субъект интериоризации.

Именно с этих позиций личность ребенка уникальна. Учителю, родителям всегда дается шанс получить ответ на вопросы: «Что было?», «Что запомнилось?», «Что думаешь?», «Что хочешь?», «Что сделал?» и т. д. Но попробуйте заглянуть в «котел» мыслей и чувств, бушующих детских состояний. Все окажется бесполезным. А если вторгнуться насильно в его пределы, неизбежно возникает эффект «сломанной игрушки». Проникнуть в душу не дано никому. Если отбросить как ненаучные религиозно-мистические постулаты.

Уникальность витагенного опыта и субъектность личности в образовательном процессе - неразделимы. Больше того, Учитель становится властителем дум ребенка не в том случае, когда внушает ему мысли, идеи, а когда делится с ним своим опытом, объясняя причины собственных удач и поражений. Суть педагогического взаимодействия не столько в передаче информации в цепи старший-младший, учитель-ученик, сколько *в обмене* витагенным опытом. Именно в этом случае взаимодействие

приобретает ценностный характер.

Педагогическое взаимодействие - всегда *инверсия*, т.е. движение по циклу вперед-назад, прямо-обратно. Замечено: искреннее сопереживание у детей вызывают рассказы старших (родителей, учителей и пр.) не столько о личных достижениях, сколько о печальных уроках личных неудач. По степени переживаемых неудач дети (на интуитивном уровне) оценивают искренность наставников. И наоборот. Ничто так не раздражает, например, старшеклассников, как формула: «Я в ваши годы...». Именно в этой фразе слышатся нотки самодовольства и явное неуважение к жизненному опыту ребенка. Как бы мал он ни был - это его опыт.

Парадокс: ценность жизненного опыта возрастает максимально до пяти лет, а после пяти идет по убывающей.

Нетрудно вывести и ценностную формулу жизненного опыта: его объем обратно пропорционален субъективной значимости. То есть жизненный (витагенный) опыт ребенка до пяти лет имеет минимальный объем по сравнению с опытом людей преклонного возраста, но неизмеримо ценностнее для личности, чем в последующие годы.

Объем витагенной информации у людей различного возраста и пола примерно одинаков. Он определяется количеством клеток головного мозга и взаимодействием его базальных структур. То есть ребенок времен Александра Македонского, Юлия Цезаря, Ивана Грозного и т. п. имел объем витагенной информации примерно такой же, как и ребенок на рубеже XX-XXI вв., т. е. в наши дни. В то время как качество, содержание, структура витагенной информации различны.

Природа не терпит пустоты: если отсутствует научная витагенная информация, ее заполняет житейская, обыденная. Мозг ребенка времен, скажем, Ивана Грозного был заполнен таким количеством житейских сведений, которое трудно сопоставить с информацией современного школьника. Знание молитв, примет, знание трав, суеверий, гаданий, заговоров от болезней - перечень может быть бесконечен.

Когда мы смотрим на предметы культуры, искусства, архитектуры древних греков, римлян, когда читаем о строительстве египетских пирамид, смотрим драмы Эсхила, Софокла, когда читаем произведения Овидия, Цицерона, когда узнаем об изобретениях в древнем Китае, о проповедях Христа, Будды, Магомета, разве возникают у нас мысли о примитивности витагенного опыта предков? Более того, есть мнение, что современный жизненный опыт намного уступает по социальной значимости опыту предшествующих поколений. Идет постепенный процесс его девальвации.

Почему у большинства людей возникает ностальгия по детству? Причин много. Но одна из них - бесценность прожитого и отложившегося в памяти в те далекие годы. Опыт жизни мал, но ярок и дорог. «Детей нет. Есть люди. Только с иным масштабом мыслей и чувств. И слезы, и смех ребенка всегда всерьез. Помни, что мы их не знаем», - замечательные слова Януша Корчака. Мы - нет, но сам ребенок многое помнит и многое знает. Важно эту информацию получить и вернуть ее ребенку для его же блага.

Глава 7 Источник жизненного (витагенного) опыта

Жизненный опыт гетерогенен, т. е. неоднороден, перечень источников практически неограничен. Если десять миллиардов клеток нашего головного мозга ведают механизмами памяти, а связи между клетками исчисляются триллионами, то нетрудно представить глобальность источников жизненного опыта. Придется выделить какую-то условную точку отсчета. Водораздел, видимо, можно провести на грани организованного и стихийного. По аналогии с понятиями «воспитание» и «формирование».

Трактовок этих понятий много. Мы остановимся лишь на самой упрощенной. Так удобнее для раскрытия нашего подхода.

Формирование - процесс становления социальной формы личности и коллектива. В этом процессе есть развитие и воспитание.

Развитие - естественное становление духовных, физических, нравственных и других качеств личности под воздействием самых различных факторов.

Воспитание - целенаправленный, организованный процесс становления социально значимых качеств личности. Воспитание и развитие тесно взаимодействуют. Воспитание может ускорить развитие, недостатки воспитания - задержать.

Есть и еще один фактор формирования личности - влияния. Они могут быть как со знаком плюс, так и со знаком минус. Их роль в формировании личности огромна. Воспитание нередко оказывается бессильным перед напором неуправляемых стихийных влияний макро- и микросреды. Особенно в

период социально-экономических потрясений.

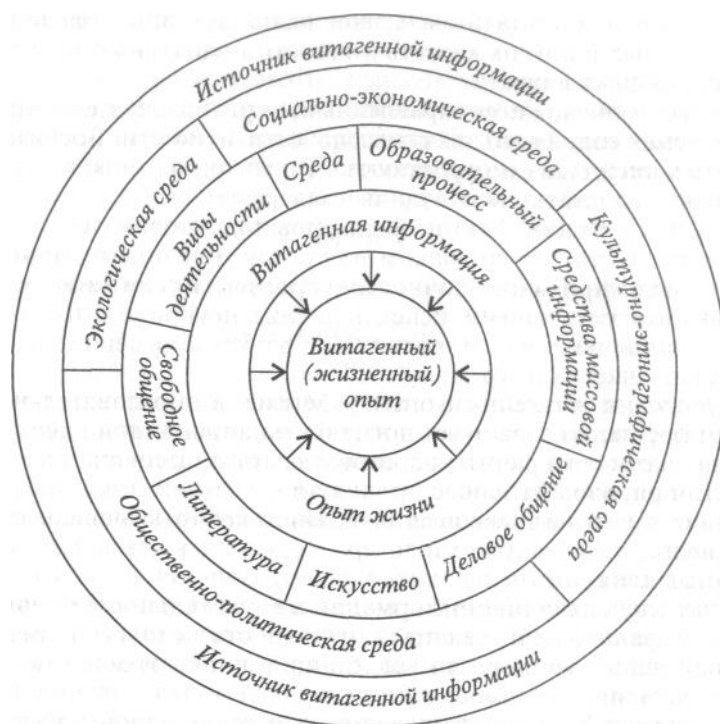
Вернемся к витагенному опыту. Мы не склонны относить его к той информации, которая носит целенаправленный, организованный характер в рамках образовательного процесса.

Как правило, это мысли, чувства, переживания, поступки, сбывшиеся или несбывшиеся ожидания, которые носили стихийный, непреднамеренный характер, т. е. явились результатом определенных влияний.

Переход витагенной информации в витагенный опыт - это своего рода фильтрация, дающая возможность человеку отсеять информационные зерна от плевел, стихийно, подсознательно отправить в дальние запасники памяти то, что должно отложиться на определенный срок хранения, но может быть активно восстановлено в адекватных житейских ситуациях.

В ходе фильтрации выделяются основные компоненты, несущие на себе главную нагрузку, отсеивается одно, пропускается другое. Фильтры человеческой памяти по своей природе уникальны. В них сочетается все то, что обеспечивает процесс интериоризации, т. е. перехода внешних влияний среды во внутренние установки личности.

Схематично источники витагенной информации могут быть представлены в форме концентрических кругов (схема 1).



Из приведенной схемы видно, что источниками витагенной информации являются средства массовой информации, литература, произведения искусства; социальное, деловое, бытовое общение, различные виды деятельности, образовательный процесс. Именно они составляют основное содержание, главный «нерв» витагенной информации. Концентрируясь на полюсах успеха-неуспеха, достижений и ошибок, проходя определенные стадии, витагенная информация трансформируется в витагенный (жизненный) опыт.

Источники витагенной информации перечислены рядоположно. Но это не означает, что они играют равнодействующую роль.

Несомненно, различные факторы на различных стадиях развития личности оказывают на нее различное по степени влияние. Многие зависят от сложившихся ситуаций, условий, состояния здоровья, психики и т.п.

Какова роль образовательного процесса в формировании жизненного опыта человека? На первый взгляд, он играет системообразующую роль. Образование - процесс получения совокупности знаний, умений, навыков... Возникает вопрос, каких? Прежде всего научных. Но в житейско - бытовых ситуациях они нередко оказываются беспомощными. Научный и здравый смысл на поверку зачастую не только не совпадают, но и могут противоречить друг другу. Это не закон, не правило, но распространенное явление.

Образование - процесс формирования социального образа Человека. Можно ли, не имея

систематического образования, стать образованным? Несомненно, в этом конечная социальная цель любого образования. С этих позиций к образованию можно отнести системообразующие факторы витагенного опыта. Иными словами, в витагенный опыт может входить именно та часть процесса образования, которая выходит за тесные рамки учебного процесса. Таков наш взгляд. Не бесспорный, но необходимый в нашей системе доказательств.

Глава 8. Теоретические основы витагенного образования

Опора на жизненный опыт учащихся в образовательном процессе предусматривает четкий ответ на вопрос: при каких условиях витагенная информация может стать педагогическим инструментом образовательного процесса?

1 - е у с л о в и е : воспитание ценностного отношения к научному знанию.

В процессе обучения существуют традиционная логика трансляции (передачи знаний) и логика деятельности реципиента (получателя знаний). Логика проста: я передаю знание, ты его получаешь и докажи, что это знание усвоено тобой, стало твоим достоянием.

Реализуется это, как правило, в пределах одной плоскости, по одной линии, только с разными векторами движения: от учителя к ученику, от ученика к учителю. В центре внимания - сам процесс передачи знания. Именно процесс передачи (и обратной связи) является главной ценностью образовательного процесса. Однако само по себе знание еще не является ценностью. Ребенок не рассматривается в качестве равноправного участника процесса не только потому, что он только реципиент и ретранслятор, но и потому, что он не является носителем ценностного знания. Знания рассматриваются главным образом как средство достижения целей, но меньше всего как цель приобретения ценности, т. е. научного знания.

Какое же научное знание приобретает ценность для учащихся? Именно то, которое они воспринимают как лично значимое. Без этого как бы учитель ни доказывал жизненную важность транслируемых им знаний, они будут для ребенка лишь средством удовлетворения тех или иных познавательных потребностей, а не самостоятельной ценностью.

Какие знания лично значимы для учащихся? Те, которые они прочувствовали, испытали на практике, хотели бы сохранить в запасниках своей долговременной памяти, т. е. те, которые составляет их жизненный опыт: память мыслей, чувств, действий. Таким образом, опора на жизненный опыт личности - главный путь превращения образовательных знаний в ценность.

Житейские представления учащихся отличаются от научных. Но преувеличивать различия между нами не следует. Учение не начинается в школьном возрасте. «Когда ребенок спрашивает: "Почему?" и взрослый ему отвечает, когда ребенок слушает рассказ взрослого, - он фактически учится. Когда ребенку говорят на уроке обо льде, вода ему не открывает научных америк. Он об этом уже и раньше знал, и эти житейские знания мало чем отличаются от научных». Такова позиция Л.С. Выготского.

И все же до определенной степени научное знание оказывается не только не совпадающим, но и противоположным житейскому. Научный и житейский «здоровый смысл» далеко не синонимы.

Степень расхождения между ними может быть различной: несовпадение (минимальный уровень расхождения); противоречие (более значительное расхождение); противостояние (коренные расхождения); взаимоисключение.

Педагогическая деятельность в рамках витагенного образования должна быть направлена на «сведение» научного и житейского смыслов, т. е. на раскрытие действительных и мнимых расхождений и на доказательство взаимообусловленности, зависимости, значимости.

Развитие научных знаний начинается чаще всего с вербальных обозначений. Ребенок может усвоить научное обозначение явления, но не соотносит его с витагенным опытом. Без опоры на витагенную информацию научные знания не приобретут для учащихся ценностный характер: «Надо всегда знать тот материал, на котором собираешься строить, иначе рискуешь выстроить непрочное здание на песке. Поэтому величайшей заботой учителя становится задача, как перевести новый и не бывший в опыте ученика материал на язык его собственного опыта... Предположим, что мы объясняем в классе расстояние от Земли до Солнца...

Мы можем просто сообщить ученику то количество верст, которое отделяет Землю от Солнца, но при этом следует иметь в виду, что такой способ едва ли достигнет цели, так как мы получим в результате голую вербальную реакцию... не живое знание о нужном нам факте, а только знание той формулы, которой этот факт обозначается. В самое же существо факта мы, таким образом, не

проникаем.

Блестящим подтверждением этому служит следующее: за время падения советской валюты дети привыкли ежедневно к обращению с громадными астрономическими цифрами, а многие учителя подметили, что когда приходилось сообщать детям настоящие астрономические цифры, это давало совершенно неожиданный эффект.

Так, мальчик, услышав, что длина земного экватора равна 400 верст, сказал: "Так мало, столько же рублей стоит стакан семечек...". Правильнее поступил тот учитель, который, желая вызвать настоящее представление о величине этого расстояния, позаботился о том, чтобы перевести его на собственный язык ребенка...

Мы говорим ученику: "Представь себе, что в тебя выстрелили бы с Солнца, что бы ты сделал?" Ученик, конечно, отвечает, что он отскочил бы. Учитель возражает, что в том нет ни малейшей надобности, что он мог бы преспокойно лечь спать... и снова встать на другой день, прожить спокойно до совершеннолетия, выучиться торговле, достигнуть моего возраста - только тогда ядро станет к вам приближаться, и вам нужно будет отскочить...» (*Выготский Л.О.*)

В этом отрывке наиболее отчетливо раскрывается один из механизмов формирования ценностного отношения к знанию через раскрытие сущности научных понятий с опорой на витагенный опыт.

И еще одна интересная мысль Л.С. Выготского: «Для научного понятия, полученного в школе, характерно то, что ребенок легко его употребляет в ответ на вопрос учителя, то есть произвольно. Однако редко случается услышать от ученика начальной школы, чтобы он сказал о революции 1905 года что-то из лично продуманного, прочувственного. Если научное понятие в житейской ситуации окажется так же несостоятельно, как житейское понятие в научной, то это только свидетельствует о том, что, во-первых, научное понятие окажется слабым в такой ситуации, где житейское понятие будет сильным, и, наоборот, во-вторых, научным и житейским понятиям присуще очень много общего...» «Мы убеждаемся в развитии научного понятия лишь тогда, когда оно стало собственным понятием ребенка».

Мы привели высказывания Л.С. Выготского для того, чтобы еще раз доказать взаимосвязь, взаимообусловленность витагенной и научной информации, важность ценностного отношения учащегося к знаниям.

Что подразумевается под ценностным отношением?

Мы исходим из следующей рабочей трактовки. Ценность - это то, что является для личности значимым, то, чем она дорожит и руководствуется в повседневной деятельности. С этих позиций мы и рассматриваем ценностное отношение к знанию. «Изучать в научном смысле значит не только добросовестно изображать или просто описывать, но и узнавать отношение изучаемого к тому, что известно или из опыта, или из сознания обычной жизненной обстановки, или из предшествующего изучения, и выражать, таким образом, качество неизвестного при помощи известного», - писал Д. И. Менделеев.

2 - е у с л о в и е : ценностное отношение к незнанию.

Ценностное отношение к знанию должно быть диалектически связано с ценностным отношением к незнанию. Главная образовательная ценность - незнание. Что такое незнание? Дословно -отсутствие информации. Но есть незнание как проявление невежества, а есть незнание как способ познания в образовательном процессе.

Чем невежество отличается от незнания? Невежество связано с нежеланием получать информацию, с использованием искаженной, неполной информации, с использованием только бытовой информации на уровне обыденного сознания, активное неприятие научных знаний.

Незнание как научно-педагогическая категория имеет несколько содержательных характеристик:

- способ осознавать границы знания, так как незнание безгранично;
- фактор стимулирования познавательной активности;
- способ получения нового знания на основе преобразования старого, т. е. способ мысленного конструирования знания;
- источник профессиональной рефлексии и самооценки личности;
- фактор самореализации личности;
- фактор психологической защиты.

Рассмотрим незнание с педагогических позиций витагенного образования.

Незнание может быть различных видов:

ОН - образовательное незнание, когда отсутствует информация о тех или иных сторонах

образовательного процесса;

НИН - научно-исследовательское незнание, т. е. неосведомленность о тех или иных сторонах процесса научного исследования;

ДН - духовное незнание, т. е. неосведомленность о сущности, содержании духовной жизни личности и окружающих ее людей, имеющая отношение к образовательному процессу;

ЖБН – житейски - бытовое незнание, т. е. неосведомленность о тех или иных сторонах повседневной жизни личности и ее ближайшего окружения, влияющая на образовательный процесс;

СН - неосведомленность личности о тех или иных социальных явлениях и тенденциях, имеющая определенное отношение к образовательному процессу.

Условно можно выделить и определенные уровни незнания.

Первый (самый незначительный) уровень - *неосведомленность*. Имеется в виду, что информация охватывает самые глубокие сущностные характеристики знания, но отсутствуют знания о каких-либо деталях, без которых не складывается целостная картина.

Второй уровень - *неведение*, т. е. недостаток информации о сущностных сторонах изучаемого объекта при наличии информации о частностях.

Третий уровень - *полное неведение*, т.е. отсутствие информации как о сущностях, так и о частных характеристиках изучаемого образовательного объекта.

Четвертый уровень - *искаженное неведение*, т.е. практически его можно обозначить как невежество. Это особо опасный уровень незнания, так как создается иллюзия знания.

Характеристики видов и уровней незнания дают возможность обеспечить диагностико-прогностический подход в организации образовательного процесса с учетом деятельности не только учащихся, но и учителей, воспитателей.

Наши наблюдения показывают, что в педагогических коллективах можно условно выделить 4 основные группы педагогов, работа с которыми предусматривает четкий дифференцированный управленческий подход:

1 - я группа - много знают, но не осознают этого («Мастера»).

2 - я группа - много знают и осознают это («Эрудиты»).

3 - я группа - мало знают, но полагают, что знают много («Неадекватные оптимисты»),

4 - я группа - мало знают и не осознают этого («Адекватные оптимисты»).

Первая группа нуждается в серьезной поддержке, стимулировании осознания границ своего знания. Вторая группа нуждается в стимулировании осознания границ своего незнания. Третья группа нуждается в стимулировании осознания не границ, а содержательного объема знаний. Четвертая группа нуждается в стимулировании осознания границ знания и незнания одновременно.

Наши житейские наблюдения: наибольшей долей самоуверенности, смелости в принятии решений обладают молодые, начинающие учителя. Наиболее осторожны, неторопливы в принятии решений опытные учителя, хорошо представляющие цену педагогических ошибок и находок. Секрет, очевидно, в том, что по мере накопления опыта, расширения границ знания расширяются и границы незнания, осознаваемые учителем. Это еще раз подтверждает справедливость утверждения: «Незнание - способ осознания границ знаний».

Незнание - т. е. движущая сила, побуждающая человека развивать свои познавательные потребности, интересы. Потребность осознавать себя, окружающий мир - врожденная. Она свойственна в определенной степени и животным и связана с рефлексом «Что такое?». Это способ существования и развития любого человеческого (и не только человеческого!) существа. Как известно из общей психологии, познавательному интересу предшествуют любопытство, любознательность (неразделенный интерес ко всему окружающему) и, наконец, познавательный интерес, направленный на раскрытие каких-то конкретных явлений, процессов, объектов и пр.

Человек всегда стремится познать самого себя. Без этого невозможно его существование и саморазвитие. Сознание и самопознание - две стороны единого процесса. Но что является движущей силой самопознания, по каким ступеням (или уровням) оно идет? «История, труд и общение выработали в мозгу человека физиологические и психологические механизмы, при помощи которых и осуществляется осознание и описание человеком себя. Нельзя отказать животным в том, что они что-то знают, то есть обладают элементарной информацией об окружающих событиях. Но животные не знают, а человек знает о своем знании: он знает и то, что он знает, и то, что именно он знает. Далее, человек осознает не только то, что нечто знает, но и то, что он далеко не все знает, что за пределами его знаний простирается великий океан неведомого...» (Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. - М., 1972. - С.

142).

Границы неведомого влекут всегда. Без выхода за границы знания человек перестает быть социальным существом. Незнание - область устремлений, в которых человек моделирует будущее, строит свои жизненные планы, прогнозирует деятельность. В сфере незнания он строит собственный мир, в котором стремится жить. С таким расчетом, что будущее станет лучше настоящего.

В то же время незнание дает человеку возможность не знать, чем закончится «сюжет его жизни». В этом не только охранительный смысл его существования, но и источник развития познавательного интереса. В том числе образовательного. «Если бы мы знали точную дату своей смерти, мы не смогли бы жить» (*Джалаладдин Руми Мевляна, XIII в.*).

Незнание влечет именно потому, что охраняет. Оно охраняет именно потому, что влечет, дает надежду на познание непознанного. Без этой надежды человеческое существование перестает быть человеческим, превращается в чисто биологическое. И не только поэтому. Иногда человек сознательно отказывается знать. Это происходит в тех случаях, когда ему важно неведение в чем-то таком, что вызывает нежелательные эмоции, чувства, ломает устоявшиеся стереотипы, а порой и жизнь.

Такое незнание можно назвать охранительным.

Существует известное и популярное в педагогической сфере высказывание К. Д. Ушинского: «Чтобы воспитать человека во всех отношениях, его необходимо познать во всех отношениях».

С позиций незнания можно перефразировать мысль К. Д. Ушинского: «Для того чтобы воспитывать ребенка во всех отношениях, важно не узнавать его во всех отношениях, вы никогда не воспитаеете его во всех отношениях» (*Матюнин Б.Г.*).

Великий китайский философ Кун-цзы (Конфуций) высказал мысль, записанную его учениками: «Если утром познаешь правильный путь - вечером можно умереть». Она отражает взгляд Конфуция на природу знания, которое он не признавал самодостаточным. Самоценностью обладает лишь незнание, стремление к которому должно стать смыслом жизни человека. Погоню за новыми знаниями философ определял как «зряшую» трату сил, если она самоценна.

В буддизме есть немало глубоких постулатов - парадоксов, отражающих взгляды на незнание. Вот один из них: «Чтобы достичь нирваны, надо знать, что она такое. Но чтобы знать, что она такое, надо достичь ее».

Можно возразить: причем здесь образовательный процесс? Старшеклассники избирательно относятся к изучению различных предметов. К одним - с полной отдачей сил, к другим - по принципу «с плеч долой». Учителя трактуют это как проявление меркантилизма, или, мягче говоря, практицизма современной молодежи: пригодится - не пригодится. У подростков мотивация более альтруистическая: интересно - неинтересно.

С позиции знающего о своем незнании здесь нет оснований для подозрений, а тем более упреков. Просто срабатывает известный психофизиологический принцип экономии сил. А может быть проявляется творческое начало личности. Чем отличается творец от исполнителя? Тем, что исполнитель стремится познать как можно больше, а творец - познать то, что нужно. Интеллектуально богатый человек читает не все подряд, а только то, что ему требуется для решения каких-то познавательно-интеллектуальных проблем. В сочетании знание-незнание существует и моральный компонент. Вряд ли сегодня можно согласиться с утверждением Сократа о нравственности знания и безнравственности незнания. «История человечества и человеческая жизнь дают массу примеров того, как много знающие, образованные люди становились источником зла. Парадоксально, но творить зло им "помогают" ум, знания. Малограмотный украдет вагон, образованный - железную дорогу; неграмотный убьет одного, обученный - армию. Компьютерным преступникам не откажешь в знаниях, умениях, навыках...» (*Дудина М. Н.*).

Но вернемся к рассмотрению условий, при которых витагенная информация становится полезной образованию.

3 - е у с л о в и е : формирование представлений о многомерности образовательного процесса.

Любой человек воспринимает мир в самых разных плоскостях: как мысли, чувства и как деятельность. *Мир мыслей* сродни космосу, он так же бесконечен, как и наша Вселенная. Никому неясна природа их зарождения и умирания (включая «мысленные катаклизмы»), человек часто осознает свое бессилие в попытках упорядочить их, управлять ими.

Мир чувств человека менее безграничен. Чувства классифицируют по видам, формам, устойчивости. В отличие от мыслей, скрывааемых человеком, их можно достаточно успешно читать. Чувства - побудитель мысли, способ ее выражения. Мысль без чувств - мертва, чувства без мысли - слепы.

Деятельность - способ материализации мыслей и чувств, источник их развития, пополнения. Деятельность - форма взаимодействия личности с окружающим миром, система поступков, линия поведения.

Все названные выше уровни измерения мира взаимосвязаны. На уровне обыденного сознания, житейского здравого смысла это хорошо проявляется.

В образовательном процессе эта многомерная связь далеко не так очевидна. Вернемся к понятию «образование»: «Процесс передачи, усвоение знаний, умений, навыков и одновременно результат этого процесса». Знания, умения, навыки... а как быть с чувствами? Не случайно школьный мир представляется большинству детей как черно-белое пространство с малым количеством полутонов, а тем более - красок. Не случайно они воспринимают мир своих переживаний и поступков в тесных рамках обычного школьного коридора, в рамках замкнутого пространства класса, в движении по рельсам однопутного направления: учитель-ученик; задания - отметка; знания - аттестат и т. д.

Современные гуманистические подходы предусматривают двустороннее движение, расширение рамок образовательного коридора, сочетание знаниевых, эмоциональных, деятельностных путей педагогического взаимодействия. Формула проста: от жизненного опыта ребенка - к знаниям, от знаний - к жизненному опыту и обратно.

В представлениях учащихся образование не может и не должно выглядеть только как процесс поглощения, пережевывания знаний. Это еще и проживание чувств, проживание действий, проживание деятельности, спаянных в нечто органически целое, неделимое. Учитель с этих позиций не столько информатор, сколько соучастник, вдохновитель, не только умеющий вести за собой, но и обладающий способностью сопереживать, сострадать успехам и неудачам.

Тогда образование приобретает главный социальный смысл - формирование **социального образа** человека, неповторимой личности, т. е. **индивидуальности**. Без такого подхода витагенное образование невозможно.

Многомерность образовательного процесса связана не только с образованием, но и с просвещением учащихся. В просвещении обнаруживается богатство жизненного опыта человека, его неповторимость.

Просветить кого-либо - значит сообщить ему ясные понятия, мысли. Просвещение есть, с одной стороны, сообщение знания, с другой - обладание таким знанием...

Всякий образованный в то же время непременно и просвещенный человек; ученый может быть и необразованным и непросвещенным.

«Человек в известных отношениях необразованный - например, необразованный земледелец - может назваться просвещенным, если он ясно понимает и знает все, относящееся к его жизненному призванию...» (Редкин Р.Г).

4 - е у с л о в и е : **опора на подсознание личности**. Наше сознание - верхушка айсберга, имя которому подсознание. Сравнение традиционное, но неизменно актуальное. В подсознании хранится главный и резервный запас витагенной информации. Причем это не хаотичное нагромождение, как может показаться на первый взгляд, а сложная многоуровневая структура, вполне мобильная, т. е. готовая к оперативному востребованию.

Опора на подсознание всегда была объектом пристального внимания ученых и практиков различных направлений. Это и суггестивная педагогика, и гипнопедия, и педагогическое внушение, и даже образовательный маркетинг. Не следует путать подсознание с бессознательным. Подсознание, по определению З. Фрейда, есть материал «субстанция», который может быть переведен в сознание. Бессознательное - субстанция, которая недоступна для сознания. Витагенный опыт концентрируется в подсознании, но это не означает отсутствия связи с бессознательным. Она не исследована, но реальна и обнаруживается в самых разных проявлениях личности, в ее мотивации, влечениях, импульсах и пр.

Что дает опора на подсознание в витагенном обучении? Прежде всего творчество и фантазию учащихся в самых разных проявлениях образовательного процесса. Хотя и делаются попытки рассматривать творчество как материализованный продукт деятельности мозга, сознания, рассчитать его алгоритм (например, в решении изобретательских задач ТРИЗ), вряд ли эти попытки можно считать особо продуктивными. Творчество - всегда сфера *незнания*. В этом его притягивающая сила, его очарование.

Чем больше мы даем учащимся возможности обращаться к своей фантазии, к своему творчеству, тем активнее мы используем витагенный опыт в образовательном процессе. «Фантазия, которую обычно определяют как опыт, противоположный реальности, в сущности говоря, вся целиком коренится в реальном опыте человека», - справедливо подчеркивал Л.С. Выготский.

В разговоре о роли подсознания нельзя уйти от роли интуиции в витагенном образовании. Интуиция (от лат. *intuitus* - рассматривание) - способность воспринимать мир и принимать решения на основе чутя, т. е. без участия сознания, на уровне эмоционального предчувствия.

В психологии есть разные трактовки этого понятия. Для нас важно, что интуицию мы рассматриваем не как врожденное качество, а как результат осмысления жизненных ситуаций, накопления витагенного опыта.

Интуиция отражает витагенный опыт, она порождается опытом на определенных стадиях его развития и одновременно служит источником его пополнения. Существует прямая зависимость: чем богаче опыт - тем богаче интуиция; чем богаче интуиция - тем богаче и активнее становление витагенного опыта.

Известный афоризм: «Учитель, воспитай Ученика, чтобы у него учиться». Нам кажется, что эта формула очень точно отражает генетическую и функциональную связь между жизненным опытом (Учитель) и интуицией (талантливый Ученик).

Общее заключение: витагенный опыт необходим не только для того, чтобы сделать сотрудничество действительным, желаемым педагогическим взаимодействием. Он нужен для того, чтобы воспитать ценностное отношение к знанию и незнанию; для учета потенциальных возможностей личности как лежащих на поверхности, так и скрытых для внешнего обозрения.

Глава 9. Голографический подход как инструмент образовательного процесса

Актуализация витагенного опыта есть одновременно и прекрасный инструмент для особой организации образовательного процесса, которую мы назвали *голографическим подходом*.

Понятие «голография» впервые использовал в онтопсихологии Антонио Менегетти (Онтопсихологическая педагогика, 1993). Он вводит понятие «голографическое сознание». «Каждая индивидуальность, - пишет он, - это точка соединения многочисленных векторов движения. Она рождается от взаимного равновесия, которое устанавливается на пересечении этих векторов...». Мысль - это не что иное как повторение, отражение энергии, направленной по вектору в одно место.

Автор предпринял попытку применить голографический подход в системе образования, рассматривая его как систему способов, технологий, направленных на объемное, многомерное изучение знания, соответствующее многомерности восприятия окружающего мира и запаса жизненного опыта.

В голографии важна целостность образа, его объемность. А. Менегетти вводит понятие «голографическая ситуация», т. е. подход к ребенку не как ко взрослому человеку, а как к «самости», когда он весь на виду, целостен, полностью отдается каждому действию. По его мнению, поведение ребенка до шести лет «голографично».

Мы рассматриваем голографический подход как процесс многомерного объемного раскрытия содержания изучаемого знания, состояний, сочетающих в себе как минимум три проекции с центронаправленными векторами. (Это относится как к обучению, так и к воспитанию в рамках единого образовательного процесса.)

Витагенная проекция - витагенная информация учащихся, востребованная учителем в процессе обучения для подготовки к изложению нового знания. Вектор: ученик - знание - учитель.

Дидактическая проекция - научная информация, идущая от учителя, использующего витагенную информацию учащихся. Вектор: учитель - знание - учение.

Конструирующая проекция - информация, идущая от любого дополнительного источника: витагенный опыт других, книга, средства массовой информации, произведения искусства, научные данные, встречи со специалистами различных отраслей науки и пр., создающая целостную голографическую картину знания.

Сопутствующий важный вывод: *деление проекций на витагенную, дидактическую, конструирующую носит условный характер*. Каждая из этих проекций может выполнять конструирующую роль в зависимости от специфики примененного топографического приема.

Голографический подход не случайно назван именно подходом, а не методом, не средством обучения и воспитания. Подход - это позиция. Это система взглядов на образовательный процесс. Методы и средства - составляющие части подхода. Они обеспечивают его реализацию.

Что породило необходимость обратиться к голографии?

Обратимся к Л.С. Выготскому: «...Учитель выступает в роли простого источника знаний, справочной книги или словаря, учебника или демонстратора - одним словом, вспомогательного средства и орудия

воспитания. Легко заметить, что именно эта сторона учительского труда составляет 9/10 содержания всей работы учителя. Ныне эта роль больше сходит на нет и всячески замещается активной энергией ученика, который везде и всюду должен сам искать и добывать знания даже тогда, когда он получает их от учителя, а не проглатывает готовую пищу, которую учитель подает ему...».

И далее: «На долю учителя выпадает новая ответственная роль. Ему предстоит сделаться организатором той социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором. Там, где он выступает в роли простого насоса, накачивающего учеников знаниями, он с успехом может быть заменен учебником, словарем, картой, экскурсией... Учитель начинает чувствовать себя в роли орудия воспитания, в роли граммофона, не имеющего своего голоса и поющего то, что подсказывает пластинка...» (*Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 1996. - С. 306-307.*)

Опора на витагенный опыт учащихся - средство сделать их равноправными участниками образовательного процесса, сформировать к нему ценностное отношение. Голографический подход - путь активного включения в сотрудничество не только учащихся, но и учителей, преподавателей.

Учитель не только носитель научного знания. У него есть и свой жизненный опыт, свое представление об окружающем мире и свой взгляд на образование. Чем глубже его витагенный опыт, тем больше вероятность того, что он поймет потребности своих воспитанников, предупредит и успешно преодолеет возникающие трудности, ошибки. Опора на личный опыт делает учителя Учителем, т. е. духовным наставником. Суть педагогического взаимодействия - прежде всего в духовном обмене, взаимообогащении учащихся и учащихся.

«Голографический подход, - пишет Н. Н. Моисеев, - особенно важен в тех случаях, когда изучается, исследуется научное явление не с одной, а с нескольких позиций, имеющих различные интерпретации». Один из величайших мыслителей XX в. Нильс Бор говорил о том, что никакое по-настоящему сложное явление нельзя описать с помощью одного языка. Необходима множественность ракурсов рассмотрения одного и того же явления.

Нам эту мысль хочется выразить по-другому. Для того чтобы человек имел нужное понимание, а не знание, что не одно и то же, ему необходим некий г о л о г р а ф и ч е с к и й (разрядка наша. - Б.) портрет явления. А его могут дать только различные интерпретации...» В этих словах академика Н. Н. Моисеева особенно четко раскрыт смысл голографического подхода как к преподаванию (трансляции знания), так и к учению, построенному на понимании сущности преподаваемых знаний.

Глава 10. Технология голографического подхода

Под технологией в данном случае подразумевается совокупность приемов, обеспечивающих реализацию образовательных задач. В ее основе - стремление включить учащихся в совместную деятельность на основе сотрудничества и с опорой на их витагенный опыт.

Стартовая актуализация жизненного (витагенного) опыта

Суть приема заключается в том, чтобы выяснить, каким запасом знаний на уровне обыденного сознания обладают учащиеся, прежде чем получают необходимый запас образовательных (научных) знаний. Реализация данного приема дает возможность определить интеллектуальный потенциал как отдельных учащихся, так и коллектива в целом, создать психологическую установку на получение новой информации, использовать полученную информацию для создания проблемной ситуации.

Использование данного приема может быть связано с несколькими формами организации деятельности учащихся: прямая постановка вопроса («Что вы знаете о...»); постановка проблемного вопроса в виде описания какой-то жизненной ситуации; опора на письменные работы учащихся, в которых они излагают витагенные знания (анализируя эти работы, преподаватель выявляет степень освоенности учащихся в области изучаемой учебной дисциплины); актуализация витагенного запаса практических умений, навыков в том или ином виде учебной деятельности (труд, домоводство, физкультура, химия, физика и т. п.).

Эффективность данного приема обусловлена тремя основными условиями.

1. Соответствием поставленных задач на актуализацию жизненного опыта возрастным возможностям учащихся.
2. Соответствием формы актуализации возрастным возможностям учащихся.
3. Любая форма актуализации витагенного опыта учащихся должна сопровождаться ситуацией

успеха и создавать у ребенка оптимистическую перспективу. То есть автобиографическое жизнеописание полезно предлагать учащимся в тех случаях, когда в фактах собственной или чужой биографии они находят подтверждение или отрицание образовательной значимости информации, полученной в изложении преподавателя.

Цель данного приема - «сведение» витагенных знаний с образовательными. Между ними практически всегда существует определенное расхождение, обусловленное расхождениями между научными и житейскими представлениями человека.

Степень расхождения может быть различной.

Несовпадение, когда основные блоки, главная идея витагенных и образовательных знаний совпадает, но имеются несовпадения в отдельных частностях, отражающих субъективное восприятие действительности каждым учащимся. Его формула: «В целом верно, но...»

Противоречие, когда опыт личности отрицает объективный характер образовательных знаний, вызывает сомнение и требует дополнительных доказательств. Его формула: «Сомневаюсь я...»

Непринятие - такой уровень расхождения, при котором ставится под сомнение сама идея, содержащаяся в образовательных знаниях. Его формула: « Не верю!»

Отрицание - активное непринятие образовательной идеи, выдвижение аргументов, доказывающих ее несостоятельность. Его формула: «Не только не верю, но и считаю ошибочной».

Взаимоисключение - не только выдвижение аргументов против образовательной идеи, которая диаметрально противоречит витагенному опыту личности, но и стремление альтернативно предложить свою образовательную идею. Его формула: «Отрицаю эту идею, я предлагаю свою».

Образовательная задача преподавателя заключается в умении выявить степень расхождения между витагенными и образовательными знаниями и, опираясь на систему научных доказательств, раскрыть образовательную ценность жизненного опыта учащихся, т.е. добиться эффективности «операции сведения».

Голографический эффект возникает как результат фокусирования трех (как минимум) проекций-лучей.

Витагенная - «Что я знаю об этом».

Дидактическая - «Что об этом говорит наука».

Конструирующая - «Что об этом говорит опыт других».

Специфика данного приема - двойная (тройная) опора на витагенный опыт.

Научная и витагенная информация неразрывны и самоценны для всех участников образовательного процесса. Трудно изначально определить грань между научными и витагенными знаниями у преподающего. Тем более что такой сплав возможен не только вне, но и внутри образовательного процесса. В преподавании научные и витагенные «лучи» неизбежно расходятся, создавая голографический эффект.

Моделирование незаконченной образовательной ситуации

Суть приема в следующем.

«Я предлагаю вам идею - незаконченное проведение. Ваша задача дополнить, насытить его содержанием. Опора - ваш жизненный опыт». Прием особенно эффективен в тех случаях, когда необходимо актуализировать не столько витагенные знания, сколько творческий потенциал личности, ее потребность в самореализации.

Стимулирующий фактор в использовании данного приема - надежда на быстрое и качественное решение какой-то образовательной проблемы (задачи). При этом возникает вопрос: в чем здесь проявляется витагенный характер преподавания? Ведь на данном занятии учащиеся получили определенную сумму образовательных знаний и на последующих занятиях им предстоит прибавить к этой сумме новую сумму таких же научных знаний. Учитель всего лишь предупреждает о тех знаниях, которые они получают,

Витагенность проявляется не в содержании знаний, а в ожидании нового опыта познания. Голографический эффект в данном случае достигается при пересечении трех проекций.

Первой задается дидактическая цель, т. е. предлагается определенный образовательный проект (модель, задача, условия, факты и пр.).

Вторая проекция - витагенная, т. е. в мысленном моделировании учащийся должен опереться на запас имеющихся у него жизненных представлений и создать свою собственную модель-проект.

Третья проекция - конструирующая - заключена в соотнесении полученной мысленной модели с моделью, взятой за образец. Заметим, что возможности мысленного моделирования неисчерпаемы для любых образовательных дисциплин.

Условное «очеловечивание» образовательных объектов

Смысл данного приема заключается в том, чтобы одухотворить, т. е. «очеловечить» объекты живой и неживой природы, приписывая им человеческие качества, мотивы поведения, раскрывая таким образом глубинные связи образовательных процессов.

«И вот встретились два прямоугольных треугольника. Они смотрят друга на друга и удивляются:

- Удивительно, как ты похож на меня! - говорит большой треугольник. -Смотри, даже угол такой, как у меня.

- Да - а, - говорит маленький треугольник, - и как это я раньше не заметил, может, мы братья, смотри, как мы похожи!

- Ну, да! Мы братья! - весело вскричал большой треугольник.

- Только я старший, а ты младший!»

«Два треугольника, гуляя, поют: "Мы веселые братцы с пропорциональными катетами".

«А вот идут два грустных треугольника. Они осматривают друг друга и заливаются слезами, потому что они одиноки. Один из них говорит: "Давай посмотрим как следует, может, и мы братья?" Они смотрят друг на друга, и вдруг один из них радостно закричал: "Смотри, смотри! У нас пропорциональные гипотенузы и сходственные катеты, значит, мы братья».

Это отрывки из сочинений, которые писали учащиеся по заданию учителя математики. Здесь отчетливо виден указанный прием одухотворения.

Возраст учащихся особой роли не играет. Данный прием возможно применять даже с дошкольниками.

Трудная буква Р

Жила-была девочка Даша. Она выучила букву Р, которую не могла выговорить. «Вот, - думает Даша, - удивлю всех в детском саду и скажу букву Р». Но пока шла в детский сад, непослушная буква Р спрыгнула с язычка и упала на дорогу. Буква решила пошутить. И что потом творилось! Человек споткнулся о букву Р и упал. Машина не смогла ехать дальше. На дороге произошел затор. Подошел милиционер, поднял букву и отнес в детсад. Там он спросил у детей: «Кто потерял букву Р?» Все сказали Р, а Даша - Л. Милиционер помыл букву, и Даша положила ее на язычок. Она сказала милиционеру: «Спасибо».

Непослушная Р стала врываться в слова, и получилось что-то несообразное! Но Даша справилась с буквой и сказала: «Огромное спасибо!»

Про букву О

Жила-была буква О. Жила она в большой и дружной семье, которую называли алфавит. Буква О была шестнадцатой по счету, а ей всегда хотелось быть первой. И она страшно завидовала букве А, потому что та не только была первая в алфавите, но и умела выглядеть по-разному. Большая и маленькая, печатная и прописная - на каждый случай свой наряд. А буква О всегда одинаковая.

«Раз не могу выглядеть как А, то буду петь ее голосом», - решила буква О. И с тех пор во многих словах, например, в таких, как молоко, ковер, окно и других, мы слышим А, а пишем О. (Начальная школа. - 1998. - № 2).

Приемы витагенного одухотворения и очеловечивания могут иметь место на любых уроках, особенно гуманитарного цикла. Например, мир людей глазами лошади («Холстомер»), серия мультфильмов «Ну, погоди!», кинофильм «Маугли», сочинения «О чем поет ручей», «Кому улыбается небо» (В.А. Сухомлинский).

Особую роль в реализации данного приема играют сказки. И не только для детей, но и для взрослых.

Как реализуется в приеме голографический подход?

Первая проекция - дидактическая, т. е. учителем задается определенная программа мыслительно-художественно-творческой деятельности. Естественно, она связана с решением определенных образовательных задач, смысл которых раскрывается педагогом в заданной программе.

Вторая проекция - витагенная, т. е. учащиеся актуализируют запас витагенной информации, полученной на предшествующих стадиях обучения и развития.

Конструирующая проекция в данном приеме наиболее сложна. Ее условно можно было бы назвать синтезирующей. Воедино сливаются несколько компонентов: витагенное знание особенностей поведения представителей животного мира (включая самого человека), плюс творческое воображение, плюс прогностическое проецирование матрицы человеческих отношений на взаимодействие образовательных объектов.

Именно в реализации данного приема можно найти подтверждение указанного выше тезиса А. Менегетти о том, что каждый ребенок «голографичен», так как умеет видеть мир одновременно в разных проекциях, в разных состояниях. Грань между живой и неживой природой, между одухотворенным и неодушевленным для детей намного тоньше, незаметнее, чем для старших, тем более взрослых людей.

Существуют определенные ограничители в реализации указанного приема. Ничто нельзя воспринимать только со знаком плюс, особенно в тех случаях, когда речь идет о витагенном опыте школьников младших классов.

Творческое воображение - процесс преимущественно непредсказуемый. Он может завести учащихся далеко в сторону от магистрального пути образования, может превратиться из средства в цель. Точнее - в самоцель. «Маниловы» в современной жизни не менее опасны, чем примитивные прагматики.

Все ли следует очеловечивать, одухотворять? Трудно отграничить то, что «можно», «нужно», от того, что «не нужно», «нельзя». Нельзя забывать, что «очеловечивание» зверя имеет обратную сторону: «озверение» человека! Наши наблюдения показывают, что почти 90% младших школьников не только симпатизируют незадачливому Волку из «Ну, погоди!», но и не прочь подражать ему в поведении, в обращении с окружающими «зайцами».

Педагогический такт - это не столько культура поведения, сколько воспитанное качество - способность соблюдать меру во всем. Тем более что понятие «мера» в педагогике трактуется по-разному и не имеет точной дефиниции. Нужно чутье и разумный подход к любым рекомендациям. Включая и описанные в этой книге.

Очень важная мысль: мы считаем необходимым ввести в педагогическую терминологию такое понятие, как «педагогический предел допустимого» (ППД). В том нет ничего, как нам кажется, экстраординарного. Существуют пределы допустимого в экологии (ПДК - предельно допустимая концентрация), в криминологии, в медицине, в технике, в искусстве и тем более в экономике и политике. Должны они существовать, по нашему мнению, и в педагогике. Возьмите воспитание. Почему некоторые дети, учащиеся совершают такие неожиданные по своей дерзости, немотивированности поступки, проступки, которые, мягко говоря, удивляют окружающих, в том числе и родителей, знающих собственных чад несравнимо лучше, чем кто-либо другой.

Причин такого поведения много. Но есть одна, которую меньше всего учитывают. Не потому, что не хотят учитывать, а потому что не предполагают о ее существования. Суть ее в том, что ребенок пытается (неосознанно, интуитивно) найти границы дозволенного, за которыми его может ожидать возмездие или, по крайней мере, негативные реакции, санкции окружающих. Чем слабее реакции, чем дольше тянется пауза, чем неэффективнее санкции, тем и выше порог дозволенного (допустимого).

Предел допустимого в педагогике определить труднее, чем в других областях общественной и государственной жизни, потому что он теоретически не определен. Формально нормы поведения существуют. Они отражены в правилах для учащихся, в уставах учебных заведений. Существуют, наконец, этические нормы во взаимоотношениях между людьми в семьях, в группах, в коллективах. Но абстрактные нормы и реальность обыденной жизни далеко не всегда совпадают. Нередко и противоречат друг другу.

Существует такой «Закон о законах». Он гласит: «Закон обнаруживается тогда, когда он нарушается». Так и в поведении детей, учащихся. Старшие лишь тогда начинают проявлять беспокойство, заботу об их поведении, когда оно выходит за рамки привычных обыденных представлений, нарушает привычный ритм, стиль жизни и деятельности.

Знание ППД могло бы многое предупредить, смягчить нежелательные или опасные последствия. Эти знания не описаны в учебниках. Их можно искать, переживать, соотнося свой жизненный опыт, опыт других людей с витагенным опытом ребенка. Самое главное - учить ребенка самостоятельной оценке собственного поведения, своих положительных и нежелательных поступков.

Пределы допустимого невозможно навязать, их можно только «выращивать» в сознании и чувствах

человека. Пределы допустимого - не «Уложение о поступках», не книга, не сборник писанных правил. Это **процесс** самопознания, самоусовершенствования, самоконтроля.

«Я в старшей группе. Идет репетиция к новогоднему спектаклю. Я - лиса. По сценарию должна поймать зайца (мальчика из нашей группы) за ухо зубами. Оба мы в маскарадных костюмах. И я поймала! Не заячье, тряпочное, а мальчишечье, настоящее. Мне же никто не объяснил, за какое именно ухо нужно кусать. Дальше помню крик мальчишки и наставление воспитателя о том, что я поступила неправильно. Но я уже и сама это поняла. Как же мне было стыдно и страшно!...» (Из сочинения студентки УрГПУ «Мое дошкольное детство»). Это не иллюстрация. Это аргумент. Речь идет не столько о «технике безопасности», сколько о педагогическом чутье, интуиции.

Ретроспективное сослагательное наклонение

Этот прием в чем-то перекликается с приемом моделирования незаконченной образовательной ситуации. Разница в том, что моделирование обращено в будущее, а в данном приеме оно направлено в прошлое. Его формула: «Что было бы, если...»

«Если бы вдруг исчезло трение?» (Физика).

«Если бы квадрат гипотенузы не стал равным сумме квадратов катетов?» (Математика).

«Если бы Лермонтов безвременно не погиб на дуэли?» (Литература).

«Если бы вдруг исчезло земное притяжение?» (Астрономия).

«Если бы Петр Великий не провел на Руси свои реформы?» (История).

«Если вдруг исчезнут все леса планеты?» (Естествознание) т. д. Перечень подобных вопросов можно продолжать бесконечно, как бесконечны и возможные варианты предположений.

В чем же образовательный смысл этого приема?

Голографический эффект возникает в результате сочетания двух дидактических проекций: «Что я знаю о прошлом»; «Что я знаю о настоящем». Обе проекции построены на сугубо научной информации.

Витагенная проекция выполняет конструирующую роль, причем она заключается не столько в актуализации каких-то жизненных знаний (на уровне обыденного сознания), сколько в экстраполяции (переносе тенденций) из прошлого в будущее. Приоритет в этом случае отдается способности учащихся синтезировать собственное воображение, жизненные наблюдения и научные знания. «Маргарита Николаевна поставила перед нами вопрос: "Если бы Ромео и Джульетта поженились, был бы их брак счастливым?" Мы стали горячо спорить. Большинство девочек заявили твердо: "Да". Мальчики молчали, но один из них, Виктор Б., сказал твердо: "Нет".

Маргарита Николаевна попросила его объяснить свою позицию: "Когда родители в ссоре, между молодоженами редко бывает мир. Ведь родители не станут им помогать". Маргарита Николаевна сначала рассмеялась, а потом вдруг полностью согласилась с ним. Только добавила, что дело не в материальной помощи, а в том, что за спинами молодых стоят семейные традиции, уклады жизни семей и даже разные культуры. Еще она добавила, что замужество не только дело молодых, а и всей родни, которая за них должна быть в ответе...» (Из сочинения Юлии В., 11 класс). В каких случаях целесообразно применять прием ретроспективного сослагательного наклонения? Когда цель учителя - сопоставить витагенные и научные знания с целью коррекции первых. Голографический подход здесь особенно эффективен.

Творческий синтез образовательных проекций

Смысл данного приема в том, чтобы представить образовательный объект знания в проекциях голографии творчески преобразованным, интегрированным. Особенно эффективен прием при изучении дисциплин эстетического цикла, в художественно-образовательной деятельности.

Технологическое описание данного приема содержит определенный алгоритм, состоящий из нескольких шагов - предписаний.

Шаг первый - демонстрация слайдов, картин, отражающих выдающиеся произведения культуры народов различных эпох.

Шаг второй - демонстрация предметов материальной культуры народов различных исторических эпох - от античного мира до современности.

Шаг третий - художественное изображение учащимися предметов материальной культуры любого исторического периода (по выбору).

Шаг четвертый - творческое задание для учащихся: из различных по характеру, содержанию, форме предметов, символов материально-духовной культуры разных эпох и народов создать собственную художественно-изобразительную композицию, содержащую определенный историко-эстетический смысл.

Главная цель данной технологии - формирование у учащихся образа эпохи, навыков ее художественно-голографического изображения.

«Наше знакомство с искусством древнего мира начинается с просмотра слайдов. О чем говорят произведения древнего мира? Они передают людям через века послания своих известных и неизвестных творцов... Во время беседы Лидия Андреевна обращается к нашим знаниям, которые мы получили на других уроках: истории, географии, литературы... Произведения древних мастеров всегда складывались из очень простых форм, которые только вместе давали яркий образ...

Учитель знакомит нас с основами этого языка, расшифровывает его, связывая с жизнью, бытом, верой людей, историческими целями, ради которых были созданы эти произведения искусства, знакомит с художественными приемами древних художников...

Так учитель выявляет наше отношение к произведениям. Для этого она предлагает описать конкретное произведение литературным языком, в котором мы не просто излагаем сюжет произведения, но пытаемся понять, как он изображен... Для закрепления изученного материала учитель проводит с нами практику. Мы копируем произведение, например, делаем репродукции с предметов культа майя, ацтеков. Повторяем художественный рисунок, соблюдаем пропорции, передаем особенности. Копирование дает нам понимание пластики, манеры исполнения... Здесь нужно почувствовать художественный образ, который создал древний художник... Через зарисовки и поиски композиционного решения мы приходим к своему произведению. Мне очень понравилось задание создать композицию "Корабль-Дом-Дракон". Так мы создаем свой фантастический образ... Лидия Андреевна ведет нас последовательно к созданию своего художественного образа по формуле: увидел-узнал; узнал-понял; понял-создал...»

Свое выступление я хочу закончить словами великого Микеланджело:

Так, если я не глух, не ослеплен
И творческий огонь во мне бушует -
Повинен тот, кем сердце зажжено»

Это отрывок из выступления ученика 7 класса Алексея Арестова (школа № 120 г. Екатеринбург). Мы не случайно приводим его. Здесь есть три очень существенных, на наш взгляд, принципиальных момента. Одно дело, когда сам учитель излагает сущность своего голографического подхода, свою авторскую технологию. Она рисует своего рода абрис, силуэтные очертания. Другое дело взгляд на технологию учителя изнутри, с позиций того, кто формально провозглашается равноправным участником, сотрудником общего дела, но нередко остается в позиции либо стороннего наблюдателя, либо пассивного исполнителя предписаний учителя.

В данном случае мы видим истинное сотрудничество. Голографический подход здесь обнаруживается не только в деятельности преподающего, но и в деятельности обучаемого, а точнее - самообучающегося.

Выступление ученика состоялось на ежегодной научно-практической конференции по авторским технологиям, проводимой районным Центром образовательных технологий г. Екатеринбурга. Конференция не случайно называлась партнерской. Учитель выступал в паре с учеником. Учитель: «Моя технология преподавания», ученик: «Моя технология учения». (Подробно об этом см.: Народное образование. - 1998. - № 7).

Голографический подход, опора на витагенный опыт учащихся - не цель, не самоценность, а важное средство творческого взаимодействия, путь к активному саморазвитию личности и раскрытию ее духовного, нравственного, интеллектуального потенциала. И не только личности учащихся, но и личности учителей, всех участников образовательного процесса. Здесь особенно важно помнить завет К. Станиславского: «Любите искусство в себе, а не себя в искусстве».

Альтернативное сопоставление

Речь идет о тех случаях, когда образовательная информация не имеет однозначного толкования. Существуют два пути решения проблемы трактовки понятия, явления, факта. Первый -

сопоставительный, его формула: «С одной стороны, с другой, с третьей...». Второй условно назовем «третьим судом». Сущность - в опоре на житейский опыт. Формула: «Первое противоречит (исключает) второе, второе противоречит (исключает) третье. Мы находим то, что эти позиции объединяет».

Успех реализации этого приема зависит от многих факторов, например, от содержания информации, которое далеко не всегда противоречиво. Некоторые противоречия кажущиеся, они не отражают сути. Например, вопрос: «Что изучает история?» Одна посылка. «Развитие производительных сил общества и смену экономических формаций». Вторая посылка: «Классовую борьбу, движения народных масс за свое освобождение от эксплуатации». Третья: «Деятельность выдающихся исторических личностей». Четвертая: «Смену психологии поколений, диалог культур, ценностных ориентации и т. п.».

Не случайно в истории существовали и существуют до настоящего времени вульгарно-материалистический, идеалистический, культурологический, теологический и прочие подходы. Сколько бы ученые, педагоги, даже учащиеся ни спорили о том, какие подходы будут правильными, единого мнения не достичь.

Возникает голографический эффект. То есть объемное представление о знании. Но это обманчивое впечатление. Здесь отсутствует витагенный компонент. Сопоставляя чужие точки зрения, не обнаруживая свою, мы имеем дело с мнимой голографией.

Признавая справедливость, обнаруживая рациональное зерно в каждом взгляде, отвергая что-то, выдвигая свою точку зрения, отражающую нашу позицию, сложившуюся в процессе становления витагенного опыта, мы идем путем истинной голографии. Так нам это представляется.

Но и здесь не следует забывать о педагогических пределах допустимого. Гипертрофированная опора на витагенный опыт грозит господством другой формулы: «Есть две точки зрения: неправильная и моя». Витагенный опыт, как бы глубок и многогранен ни был, всего лишь личный опыт. Сам по себе он не может играть решающую роль в топографическом подходе. На него можно опереться, лишь отчетливо представляя другие точки зрения, взгляды. В конечном итоге прием альтернативного сопоставления - категория не только образовательная, но и этическая. Не зная, не уважая другие точки зрения, а считая свою точку зрения «библейской истиной», можно совершить не только грубую ошибку, но и нанести серьезный вред делу, которому служишь.

Одновременно рекомендуем прислушаться к совету классика педагогики: «Детские книги, сообщающие сведения без всякого труда и усилия, подслащающие Знание сахаром и разводящие его водой, положительно бесполезны. Но самые вредные из них те, которые приучают детей умничать, спорить и полагаться на свое знание... Ребенка следует довести до сознания скудости его познаний..., а не утверждать в пустом, самоуверенном невежестве...» (Редкин П. Г.).

Временная, пространственная, содержательная синхронизация образовательных проекций

Суть приема заключается в том, чтобы дидактический материал излагать с раскрытием временных, пространственных, содержательных связей между фактами, событиями, явлениями, процессами. Синхронистические таблицы по истории; пространственные проекции в математике; взаимообусловленность химических, физических, физиологических процессов; картографические проекции, психофизические, психологические, педагогические процессы и т. п.

Витагенный компонент проявляется не в усвоении знаний, выработке умений, а в объемном характере восприятия образовательного предмета, в соотношении его с «правдой жизни», которая всегда объемна и многопланова. Речь идет не столько о проблеме усвоения учебного материала, сколько о проблеме «доверия» к нему. Формула данного приема: «Жизнь многомерна, и учебный материал необходимо воспринимать многомерно, тогда он будет необходим для жизни».

В конечном итоге такой подход воспитывает ценностное отношение к знанию. И не только к знанию. Так формируется отношение к витагенному незнанию - само знание воспринимается с позиции неизвестного. Логика проста: «То, что я воспринял в разных связях и отношениях, всего лишь часть неисчислимых связей и отношений в жизни. Чем больше я познаю в жизни, тем больше понимаю свое незнание жизни».

Синхронизация временных и содержательных проекций особенно эффективна при демонстрации определенных закономерностей в таких учебных дисциплинах, как, например, история. Здесь широко практикуется составление синхронистических таблиц. Смысл заключается в том, чтобы сформировать у учащихся объемное (голографическое) представление о событиях, проходящих одновременно в

различных странах. Например, какие события происходили во Франции, Англии, Австро-Венгрии, России во второй половине XVI в. (период царства Ивана Грозного, образования централизованного русского государства). Цель такой синхронизации очевидна: закрепление материала, в лучшем случае - выявление исторических закономерностей.

Однако это неголографическая синхронизация, так как отсутствует витагенный компонент. Требуется иная постановка вопроса. Она может звучать примерно так:

I. Мушкетеры казнили миледи без суда и следствия. Возможно ли такое в середине XVII в. в России, в Англии? Что вы знаете о законодательстве этих государств («Уложение царя Алексея Михайловича» 1649 г., Хартия 1617-1619 гг. в Англии)?

II. Как вы лично оцениваете казнь миледи, и какая судебная система какой страны вам кажется наиболее демократичной?

III. Что вы знаете о событиях этого периода в данных странах? Из каких источников? (Книги, кино, мультфильмы, картины, произведения искусства и т. п.).

Таким образом, именно витагенный компонент придает голографичность синхронизации. А «изюминка» витагенности - оценочная постановка вопроса.

Другая разновидность синхронизации - интеграция знаний - получила широкое распространение в системе интегрированных уроков.

Суть голографической интеграции не в том, что одна и та же тема рассматривается с позиций разных наук, а в том, что жизненные представления учащихся интегрируются и получают научное подтверждение.

«Жизненные перекрестки»

Этот прием имеет особое значение в технологии топографического подхода. Именно ему принадлежит серьезная роль в тех случаях, когда идет процесс формирования личности на основе определения смысла жизни. (Заметим, что это касается главным образом старшеклассников и студенческой молодежи.)

Какими путями можно достичь результатов? В кинофильме «Доживем до понедельника» учительница литературы дает тему классного сочинения, связанную с пониманием счастья. Одна из девочек отвечает через призму своего понимания счастья как материнства, служения семье.

Главный герой фильма ответил коротко: «Счастье - это когда тебя понимают». Именно через постановку таких вопросов можно органично вписаться в обсуждение смысла жизни, в поиск ответа на вопрос «Для чего я живу?»

Этому могут и должны быть посвящены темы не только сочинений, но и диспутов, собраний, встреч с интересными людьми, обсуждений книг, кинофильмов и т.п. К сожалению, такие разговоры возникают стихийно, в то время как эта тема должна проходить через весь учебно-воспитательный процесс.

Почему же этот коренной вопрос бытия остается чаще всего без внимания учебных программ, планов воспитательной работы? Очевидно, здесь срабатывает тот феномен, который сейчас определяется как сверхидеологизация школы, содержания образования, воспитания. Зачем ставить перед школьниками вопрос «Для чего ты живешь?», если на него дали ответ и классики марксизма-ленинизма, и классики литературы? «Человек рожден для счастья, как птица для полета»; «Жизнь надо прожить так, чтобы не было мучительно больно за бесцельно прожитые годы»; «Смысл жизни - борьба»; «Клянусь всю жизнь посвятить борьбе за дело...» и т. п.

Это идеологическое клише подавляло стремление юношей и девушек выразить свое видение жизни. Достаточно вспомнить реакцию учительницы из того же кинофильма «Доживем до понедельника», ее неподдельный ужас от мечты девушки о замужестве, о многочисленном семействе... Сейчас идеологический фактор уже не имеет того значения, но стереотипы мышления, боязнь откровенного высказывания своего видения смысла жизни все же остаются. Тем более что школьные учебные программы, как показывает их анализ, пока еще обходят эту проблему молчанием или вспоминают о ней «по поводу...».

Точно такое же положение и в большинстве семей старшеклассников. Родители заводят разговор на эту тему лишь в ситуации, когда нужно выбрать профессию, учебное заведение; либо тогда, когда их почти взрослый ребенок попадает в сложную жизненную ситуацию, грозящую неприятностями, когда меняется уклад жизни в семье, назревает острый конфликт и т. п.

Большинство семей не страдало и не особенно страдает даже в самые застойные годы от избытка идеологических клише в воспитании детей, хотя и они не могли в какой-то мере не сказаться на позициях ее старших членов. Причина отсутствия серьезных разговоров о смысле жизни заключена в том, что очень многим родителям *нечего сказать!*

Современные родители - сами продукты той же среды, что и их дети. Перед ними также ставилась проблема бытия в идеологическом оформлении, они так же, как и их дети, а может быть и еще в большей степени, боятся откровенной, лобовой постановки вопроса. И сегодняшняя действительность не очень способствует желанию заглядывать далеко вперед, порождая страх перед неизвестностью, непредсказуемостью многих событий. В обществе, где многие годы господствовал страх, немного стимулов для осмысления сути своего бытия.

Большую роль могут сыграть беседы на тему «Учились бы, на старших глядя...» Хотя это слова отрицательного персонажа грибоедовской комедии, в них, с точки зрения педагогической, заключен большой смысл. Опыт старшего поколения практически бесценен. Какой бы он ни был: вызывающий уважение, поклонение или ужас, отвращение. Главный смысл воспитания (в широком смысле этого слова) - передача опыта одного поколения другому. Без передачи этой эстафеты прогресс общества и отдельной личности был бы невозможен, на удачах, как и на ошибках старших, учились и будут учиться подрастающие поколения.

Учителя редко выступают в роли рассказчика собственной биографии. Во-первых, это не принято, так как может быть оценено как проявление нескромности, а во-вторых, далеко не всегда биография может представить интерес для старшеклассников, и, кроме того, ее надо уметь интересно изложить.

У родителей, у старших членов семьи в этом отношении возможностей гораздо больше. Однако, как показывают исследования социологов и житейские наблюдения, этот огромный воспитательный потенциал в большинстве семей остается не востребуемым. Причин здесь несколько, но можно выделить самые существенные.

Первая - опыт самых старших членов семьи (бабушек, дедушек) кажется для юношей, девушек слишком архаичным, «доисторическим», совершенно несозвучным помыслам молодежи. В этом отражается специфика возрастного воспитания юношества. Не секрет, что для 16-летнего 25-летние кажутся едва ли не пожилыми, а 40-50-летние - стариками. Жизнь бабушек и дедушек может представляться еще более далекой. Они не видят в этом опыте личностного смысла, созвучного страстям и бурям сегодняшнего дня.

Вторая - попытки старших членов семьи поделиться собственным опытом встречаются без особого энтузиазма, так как предпринимаются чаще всего в целях назидания, по-фамусовски, для того, чтобы заставить раскаяться, а не задуматься. Волей-неволей старшие пытаются противопоставить свой опыт еще не сложившемуся опыту юношества, заранее обрекая его на повторение опыта других.

Третья - разговор на эти темы возникает, как правило, в связи с какими-то событиями в жизни старшеклассников, хорошими или неприятными, т. е. они носят *ситуативный*, а не продуманно *целенаправленный* характер. Если же разговор «за жизнь» начинается без какого-либо видимого повода, он воспринимается подчас как некое старческое брюзжание или как неуместные излияния и не вызывает нужной реакции.

Четвертая - существует устойчивое и совершенно необоснованное представление о том, что опыт старшего поколения изначально неинтересен для юношества, впервые открывающего мир в его целостном и сложном многообразии. А потому противоречия между поколениями в определении смысла вопроса «Для чего я живу?» неизбежны. Мысль явно ошибочная.

Старшеклассники не только с огромным интересом воспринимают рассказы старших о себе, но для них в этом отношении имеется огромная насущная потребность.

Это удастся только тем, кто избегает перечисленных ошибок, и тем, кто не *предлагает и не навязывает* свои мысли, а *делится на равных*, как делятся хлебом насущным, причем подчеркивают не столько свои успехи, не столько ошибки и заблуждения, сколько меру своих усилий для достижения первых и преодоления вторых.

Голографичность в данном случае обеспечивается сочетанием двух витагенных и одной дидактической конструирующей проекций.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Белкин А.С. Теория и практика витагенного обучения. - Екатеринбург 1997.

- Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создавать. - М., 1992.
- Белкин А.С. Педагогика Детства. - Екатеринбург, 1995.
- Белкин А.С. Витакгенное обучение с голографическим методом проекций // Школьные технологии. - 1998. - № 3.
- Глассер У. Школа без неудачников. - М., 1991.
- Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 1996.
- Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. - М., 1987.
- Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. - Екатеринбург, 1998.
- Корнеев П.В. Жизненный опыт личности. - М., 1987.
- Матюнин Б.Г. Нетрадиционная педагогика. - М., 1995.
- Морозов Н.Г. Учителю о познавательном интересе. - М., 1979.
- Сенько Ю.В., Тамарин В.Э. Обучение и жизненный познавательный опыт учащихся. - М., 1989.
- Семенов В. Д. Антропный принцип в педагогике. - Екатеринбург, 1998.
- Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. - М., 1999.
- Якиманская И.С. Знание и мышление школьника. - М., 1985.

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ

Глава 11. Мониторинг как научно обоснованное изучение педагогического процесса

Источники возникновения термина «мониторинг» лежат в Белль Ланкастерской педагогической системе обучения, получившей название по месту своего зарождения в XIX в. Суть системы заключалась в том, что учитель излагал свои знания небольшой группе (10 человек) учащихся, каждый из которых вел свою группу. Таким образом, один учитель мог охватить преподаванием несколько десятков, а то и сотен учащихся одновременно. Школьник, облеченный доверием учителя, назывался «монитор», т. е. надзирающий, направляющий. Так произошло первичное «внедрение» термина в образовательный процесс.

«Мониторинг» - понятие, относительно недавно появившееся в лексиконе педагогики. Термин «прижился», получил достаточно широкое распространение в повседневной практике. Однако научной трактовки он пока не получил. Поэтому во многих случаях понятие используется либо не очень корректно, либо излишне расширительно, либо рассматривается как синоним понятию «изучение».

В связи с этим необходимо разобраться как в сути мониторинга, так и в формах его существования, взаимодействия с родственными по смыслу близкими понятиями и категориями. В частности, провести «демаркационную линию» между «мониторингом» и «изучением», что очень важно для педагога.

Изучение в системе мониторинга

Изучение - стержневая основа, необходимая база, решающее средство организации любого процесса и прежде всего педагогического. Можно сослаться на известный афоризм К. Д. Ушинского: «Чтобы воспитать человека во всех отношениях, его необходимо познать во всех отношениях». При всей относительной справедливости и даже спорности этой посылки, особенно первой ее части, роль глубокого непрерывного изучения личности, педагогического, образовательного процесса неоспорима.

Изучение - прежде всего процесс получения какой-то информации. Он может быть организованным, стихийным, открытым, скрытым и т. п. С педагогической точки зрения это не только получение, но и специальный отбор информации с целью ее использования в определенных педагогически значимых целях.

Изучение в педагогическом процессе полифункционально.

Первую функцию условно обозначим как ориентировочную. Суть ее заключена в том, чтобы полученная информация помогла субъектам образовательного процесса осуществить ориентировку собственных позиций в организации целесообразного взаимодействия между ними.

Вторую функцию условно обозначим как конструктивную. Суть ее заключается в том, чтобы субъекты образовательного процесса могли сформировать собственные позиции, определить характер взаимодействия.

Третья функция определяется нами как организационно-деятельностная. Позиция субъектов образовательного процесса - своего рода стартовая площадка, на базе которой они реализуют цели и

задачи взаимодействия. Именно результаты изучения дают возможность приступить к практической деятельности, составляющей содержание данного взаимодействия.

Но здесь возникает вопрос. Все ли нужно изучать? Всегда ли необходимо знание об окружающих тебя людях? Хорошо ли, например, стремиться познать все в личности учащихся? Ответить непросто. Затрагиваются целые пласты педагогической философии. Но на некоторых моментах мы вынуждены остановиться. Они имеют принципиальное значение.

Педагогика построена на абсолютном приоритете знания. В образовательном процессе оно выступает как педагогический универсум, как его цель, как условие и как средство. Нередко знание играет роль своеобразного фетиша, поклонение которому отодвигает на второй план Личность, Индивидуальность, Гуманизм.

В эпоху гуманизации, технологизации, образования Знание как самостоятельная сущность постепенно утрачивает свою монополию. В педагогике появился несомненный интерес к проблеме незнания, решение которой позволит более глубоко проникнуть не только в сущность образовательного процесса, но и в механизмы образовательной деятельности его участников.

Что понимать под незнанием? С философской точки зрения его можно определить как структуру в процессе познания, диалектически взаимодействующую со структурой знания. Знание без незнания не существует. Незнание не содержит нового знания или новой истины, оно реализуется только в процессе познания, хотя может остаться и нереализованным. Но чем больше растет объем знания, тем больше сокращается объем незнания.

Самоценностью обладает лишь незнание, стремление к которому должно стать смыслом жизни человека. Погоню за новыми знаниями, если это самоцель, философ считал «зряшной» тратой сил. Точка зрения, разумеется, не бесспорная с позиции современных философских концепций, но отражаевзгляд на знание-незнание как на в истину.

Во имя погружения в незнание можно и нужно отказаться от тех радостей жизни, которое дает знание, утверждал Конфуций.

С информационной точки зрения незнание - отсутствие необходимой информации.

С психологической точки зрения незнание - определенный этап в процессе познания, позволяющий определить границы Знания, стимулирующий познавательную деятельность. В этом смысле незнание есть способ получения нового знания на основе преобразования старого, т. е. способ мысленного конструирования знания; фактор самореализации личности; средство ее психологической защиты.

С педагогической точки зрения незнание рассматривается как ценностная составляющая часть образовательного процесса, определяющая его структуру, цели и задачи. Одновременно незнание является и средством организации познавательной деятельности, направленной на совместные усилия в прохождении пути от незнания к знанию и от знания к незнанию.

Таким образом, отвечая с научных позиций на вопрос «Все ли надо изучать в рамках образовательного процесса?», мы можем сказать однозначно: «Нет, не все, а лишь то, что способствует его более глубокому осмыслению и его позитивной направленности». Разумеется, такой подход не во всем соответствует некоторым традиционным канонам педагогики и обыденному сознанию, построенному на житейском здравом смысле. Но в этом и заключена специфика мониторинга как научно обоснованного изучения - отслеживания.

Глава 12. Диагностика в системе мониторинга

Образовательный процесс реализуется только через взаимодействие его участников, в ходе которого они изучают друг друга, накапливают информацию. Она может быть разной: положительной, отрицательной, нейтральной, целенаправленной, стихийной, фиксированной, нефиксированной и т. п. Информация постоянно накапливается, расширяется, углубляется. Опытные учителя владеют массой фактов, наблюдений за каждым учеником, могут бесконечно долго рассказывать об их достоинствах и недостатках. Примерно это же можно сказать и о родителях учащихся, не исключая, разумеется, самих детей. Они владеют не менее богатой информацией, но не всегда могут ее изложить.

Вопрос в другом: как информацией распорядиться? Она состоит из бесконечного ряда событий, суждений, оценок, выводов. Не все они равнозначны, не все подлежат использованию и не все имеют один срок «хранения».

Если условно расчленить процесс изучения, то можно установить, что он содержит в себе два основных этапа.

1. Первичное накопление информации, когда происходит наблюдение, фиксация, запоминание всего того, что связано с жизнью и деятельностью субъектов образования, т. е. осуществляется такая функция изучения, как узнавание. Суть узнавания - воспроизведение и целостное представление наиболее характерных внешних проявлений.

2. Переработка информации, проникновение во внутреннюю сущность, т. е. распознавание или приведение информации в состояние, позволяющее соотнести полученные данные с практической деятельностью. Узнавание дает возможность представить себе общий образ объекта, отдельные его стороны, в то время как через распознавание устанавливаются связи между всеми его сторонами, их взаимообусловленность, определяются особенности внутренних и внешних отношений и характер педагогического влияния на процесс.

Различие между узнаванием и распознаванием заключается и в самом механизме восприятия. Узнавание - это процесс первичной обработки только что воспринятой информации; распознавание связано с такой качественной переработкой информации, которая по времени может быть значительно отдалена от первичного восприятия.

Разумеется, такое расчленение на этапы носит условный характер, так как в узнавании могут быть элементы распознавания, т. е. определения связей и отношений процесса, а на втором этапе - восприятие наиболее общих его сторон, нерасчлененная оценка отдельных качеств. Чем глубже удастся распознать сущность процесса, тем легче, целенаправленнее и оперативнее удастся собирать о нем информацию, тем точнее и рациональнее осуществляется процесс узнавания.

Диагностическое распознавание есть деятельность, направленная на раскрытие сущности явления, уже открытого ранее в ходе научного исследования и имеющего достаточно полное, конкретное описание, которое содержится в памяти диагноста и с которым он соотносит полученную информацию. «Диагностическое исследование предполагает наперед готовую, уже установленную систему понятий, с помощью которой устанавливается сам диагноз, с помощью которой данное частное явление подводится под общее понятие» (Л.С. Выготский).

Без такой заранее изученной картины распознавание, например, болезни, было бы невозможно. Задача врача в том и состоит, чтобы соотнести изученную ранее картину заболевания у данного больного с типичной картиной болезни, которая содержится в его памяти и была изучена в предшествующий период на основе научных описаний. В дальнейшем описание пополнится новыми данными, которые накапливаются в ходе личной практики врача, в процессе его общения с больными.

Разграничивая научно-исследовательское и диагностическое распознавание, нельзя, однако, игнорировать их взаимосвязь. Нередко в ходе диагностического распознавания устанавливается совершенно новая, не известная науке сущность явления, и наоборот, при научном распознавании часто приходится опираться на хорошо известные, достаточно полно описанные в науке признаки сущности того или иного явления.

Связь между научно-исследовательским и диагностическим распознаванием необходимо всегда иметь в виду еще и потому, что в повседневной педагогической практике доминирует не научный, а житейски эмпирический способ диагностики.

В тех случаях, когда диагностическое распознавание направлено на раскрытие внутренних закономерностей развития личности, на анализ научно обоснованных признаков, показателей, критериев, можно говорить о научном уровне диагностики. Не следует путать его с научно-исследовательским распознаванием.

В тех же случаях, когда распознаваемые особенности нравственного развития личности соотносят не со строго проверенными научными данными, а с субъективными представлениями и житейскими нормами в оценке явлений, речь идет о житейски эмпирическом уровне диагностики, который образно охарактеризовал Л. С. Выготский: «Исследователь устанавливает тяжелые экономические, жилищные и моральные условия в семье. Анализ закончен. Но ведь такой анализ доступен любому соседу-обывателю, который в таких случаях обычно говорит: "Да вы посмотрите, как люди живут-то!..."». Научный подход тем и отличается от житейски эмпирического, что он предполагает вскрытие глубоких внутренних зависимостей и механизма возникновения того или иного синдрома трудовоспитуемости из тех или иных средовых влияний».

Причины такого житейского подхода в диагностике весьма объективны. Прежде всего, в настоящее время сложно решать вопросы научной диагностики, например, нравственного развития личности, потому что нет полного описания нормы и отклонений от нее.

Кроме того, каждый ребенок по существу есть совершенно неповторимый, уникальный (и это

естественно!) объект диагностики, и соотносить его нравственные проявления с какой-то заранее описанной картиной довольно трудно. Это не значит, что педагогическая наука не ставит своей задачей описание наиболее типичных картин отклонений. В частности, существует большое количество научных классификаций педагогически запущенных школьников. В основе этих классификаций лежат обоснованные перечни наиболее характерных показателей и признаков запущенности. Другое дело, что педагоги недостаточно осведомлены об этих признаках.

Наконец, житейский эмпирический подход к диагностике объясняется сложностью изучения учащихся, спецификой педагогической деятельности.

Педагогу приходится иметь дело не столько с одной, отдельно взятой личностью, сколько с коллективом, с группой воспитанников.

Имея перед собой коллектив как целостное образование, педагог вынужден подчиняться той системе распознавания, которая существует в общественной практике самого широкого плана, включая и педагогическую. Суть ее в том, что сознание каждого члена общества всегда содержит какой-то комплекс моральных норм и правил, которые определяются социальными нормами общества и теми жизненными представлениями, которые формируются в сознании человека под влиянием его практической деятельности.

Все это вместе взятое и составляет своего рода «шаблон», по которому определяется норма или отклонения. В тех случаях, когда в поведении и отношениях личности не обнаруживается каких-то заметных отклонений, которые заставляли бы окружающих обратить на них внимание, испытывать беспокойство, развитие личности принимается за «норму». Без такой условной модели-«шаблона» общество (включая различного рода коллективы) не могло бы функционировать.

В повседневном общении педагоги видят не столько одну личность, индивидуальность воспитанника, сколько совокупность индивидуальностей, которая выступает перед ними как некое целостное образование. Имея многочисленные контакты с несколькими десятками воспитанников в пределах относительно ограниченных условиями учебного процесса времени, педагоги непроизвольно вынуждены обращать внимание на тех учащихся, которые как бы не «вписываются» в общую картину связей и отношений, в сложившуюся модель общественного сознания и поведения.

Признавая неизбежность такого подхода на определенном этапе развития педагогической науки, нельзя не видеть серьезных издержек воспитания, за которые общество платит довольно высокую цену. «Шаблонный» подход в диагностике может привести к тому, что в стремлении оценивать личность с общепринятых стандартов поведения воспитатели могут иногда игнорировать ее индивидуальность, ее неповторимые особенности, в которых раскрывается богатство духовного мира человека. И наоборот, видимое благополучие, внешнее принятие стандартов общественного поведения могут скрывать серьезную деформацию нравственных представлений и чувств.

Прокрустово ложе общественных норм может возникать и в тех случаях, когда оценки, нравственные представления самих воспитателей очень субъективны, неполны, а подчас и искажены.

Тем не менее такой житейски эмпирический уровень диагностики существует. Но надо полагать, что по мере того, как педагогическая наука будет все глубже и конкретнее определять особенности нормально развивающегося образовательного (педагогического) процесса, признаки отклонений от него, научный уровень диагностики (отсюда - ее эффективность) будет подниматься.

Научный подход в педагогической диагностике предусматривает учет трех основных составляющих:
особенности диагностического мышления педагога;
системы диагностических признаков и критериев распознавания отклонения;
специфических для диагностики методов и приемов распознавания.

При диагностике образовательного процесса взгляду педагога предстает система поступков, суждений, оценок, которые составляют внешний, первый «слой» информации, поддающийся фиксации, учету.

Такая информация может дать лишь общее, поверхностное представление о характере процесса. Этот этап можно назвать предварительной стадией диагностической обработки информации.

Для того чтобы понять, какое содержание скрыто за внешними формами, необходимо сделать анализ причин, мотивов, детерминировавших появление внешних признаков. Это уже уточняющая стадия диагностики. Но эта стадия не дает возможности сделать вывод о характере развития образовательного процесса в целом, так как движущие причины могут носить временный, случайный, ситуативный характер и не отражать закономерности развития. Для того чтобы вскрыть его глубину, устойчивость, необходимо распознать предшествующие, существующие в настоящем и будущие тенденции развития.

В этих целях приходится обращаться к истории развития процесса. Это и составляет содержание заключительной стадии диагностики.

Таким образом, мы видим, что структура образовательного процесса развития сложна и этапы диагностического распознавания связаны между собой системой причинно-следственных связей. Естественно, такой сложный анализ, как диагностическое распознавание, невозможен одновременно и требует определенной последовательности, т. е. стадийного подхода.

Рассматривая постановку педагогического диагноза как процесс глубокого проникновения во внутреннее содержание изучаемых явлений, мы тем самым ставим вопрос об особенностях направленности педагогического мышления, об умении воспитателя диалектически подходить к оценке изучаемых процессов, о его способности принимать логически обоснованные решения. «В диагностике развития, - писал Л.С. Выготский, - задача исследователя заключается не только в установлении известных симптомов и перечислении их или систематизации, и не в группировке явлений по их внешним, сходным чертам, но исключительно в том, чтобы с помощью мыслительной обработки этих внешних данных проникнуть во внутреннюю сущность процессов развития».

Вопросы изучения особенностей педагогического мышления еще слабо разработаны в педагогике, психологии. Но имеется целый ряд научных исследований, убедительно доказывающих существование специфических черт мышления специалистов разных профессий.

Можно признать обоснованной и вполне приложимой к педагогике мысль С.А. Гиляревского и К. Е. Тарасова о том, что «в силу специфики диалектики объектов познания субъективная диалектика мышления врача и физика протекает по-особому».

Диагностическая направленность мышления педагога опирается на общие принципы диалектического познания действительности и педагогических явлений: объективность; систематичность и последовательность; всесторонность и комплексность; изучение в деятельности; изучение в коллективе; воспитывающий характер изучения.

Необходимо учесть и специфические подходы, которые, во-первых, диалектически развивают и углубляют эти общие принципы, во-вторых, учитывают характер распознаваемых объектов.

Инверсионный подход. Можно ли ограничиваться той последовательностью в распознавании объектов, которая рассмотрена выше? «Исследование - в целом описывает в этом пункте как бы круг, который начинается с установления симптомов, который далее загибает от этих симптомов к процессу, лежащему в центре, в их основе, и приводит нас к диагнозу; далее он снова должен повести нас от диагноза к симптомам, но уже на этот раз с раскрытием причинной мотивировки и происхождения этих симптомов. Если наш диагноз верен, то он должен доказать свою истинность с помощью раскрытия механизма симптомообразования, он должен сделать нам понятной ту внешнюю картину проявлений, в которых себя обнаруживает данный процесс развития» (Л.С. Выготский).

Таким образом, изменение направленности процесса от внешних проявлений к внутренним и наоборот и составляет содержание инверсионного подхода в диагностике. Важно подчеркнуть, что подобная инверсия осуществляется непрерывно и она представляет собой не простое, механическое изменение направления диагностики, а сложный процесс качественного углубления поиска. Иными словами, каждый переход распознавания от внешнего к внутреннему и наоборот должен приводить к установлению более глубоких связей между внутренним содержанием процесса и его внешними проявлениями, повышать в ходе данной инверсии точность диагноза.

Прогностический подход тесно связан с инверсионным. Если смысл диагностики заключен в том, чтобы на основе имеющихся в настоящий момент данных сделать вывод о дальнейших тенденциях развития процесса, предвидеть его возможные направления, выбрать педагогические меры коррекции и предупреждения недостатков, то, естественно, педагогический диагноз прогностичен по своей природе. «Педагог должен уметь предсказать, что произойдет с процессом развития через год, какова будет картина развертывания ближайшего возрастного этапа... каков будет окончательный исход процесса развития, какова будет, наконец, зрелая личность» (Л.С. Выготский). Соблюдение принципа прогностичности предполагает эффективность в будущем педагогических мер, предпринимаемых в настоящем. Этот принцип дает основание считать результаты диагностики неизменными, стимулирует постоянный поиск, совершенствование путей изучения личности.

Системно-интегральный подход. Соблюдение перечисленных выше диагностических подходов дает возможность собрать достаточно полную, объективную информацию о развитии образовательного процесса. Однако эта информация нуждается в такой качественной переработке, которая возможна лишь при использовании системно-интегрального подхода. Он заключен в том, чтобы процесс

рассматривался не как простое сочетание различного рода элементов, качеств, сторон, но и как нечто единое и качественно новое по сравнению с теми элементами, которые составляют целое. Обилие информации, необходимость ее качественной обработки предусматривают эффективные приемы рассуждений, позволяющие достичь цели наиболее рациональным путем.

Так, столкнувшись с проступками, суждениями, оценками школьника, педагог должен мысленно дать ответы на целую серию вопросов: случаен или закономерен данный поступок; соответствует ли он по своему характеру типичным поступкам, которые установлены и описаны; в каких условиях и при каких обстоятельствах он совершен; что явилось его внутренними и внешними побудителями; в какой мере они соответствуют общей направленности личности школьника, его ведущим интересам, потребностям и т.д.; достаточно ли имеется оснований для того, чтобы сделать вывод о нормальном или отклоняющемся нравственном развитии.

Чтобы ответить на эти вопросы, педагогу необходимо мысленно обработать большое количество информации, сравнить поступки (проступки) ребенка с аналогичными, ранее зафиксированными в памяти, найти между ними сходство и различие, соотнести полученную информацию с индивидуальными особенностями личности школьника, с условиями его жизни, деятельности, общения и т. п.

Естественно, успех всех этих операций будет определяться не только особенностями памяти диагноста, но и его способностью логически последовательно, глубоко и всесторонне проанализировать полученную информацию, причем сделать это с наименьшей затратой сил и времени при максимальной точности.

Решение подобных задач немыслимо без алгоритма диагностического поиска.

Что такое алгоритм? Под алгоритмом обычно понимают точное общепонятное предписание о выполнении в определенной (в каждом конкретном случае) последовательности элементарных операций... для решения любой из задач, принадлежащих к некоторому классу (или типу).

Главная функция алгоритма в образовательном процессе в том, чтобы выявить направленность действий учащихся. Для этого необходимо:

- а) собрать наиболее полную и в то же время ограниченную диагностическими задачами информацию;
- б) классифицировать ее по степени диагностической значимости;
- в) выбрать наиболее рациональные способы ее обработки и постановки диагноза;
- г) соотнести диагностические заключения с педагогическими целями и конкретной системой педагогических мер тактического и стратегического характера.

Алгоритмизированный способ педагогического распознавания характеризуется целым рядом признаков, среди которых наиболее существенны:

детерминированность, т. е. все указания, входящие в алгоритм, должны точно определять характер и условия каждого действия диагноста, исключать случайность выбора;

массовость, т. е. в качестве исходных данных может выступать любое явление, процесс, событие, относящиеся к определенному классу. Например, поступки, проступки, характеризующие направленность личности, должны иметь однородный характер, относиться к одному классу признаков (отношение к учебе, к труду и т. д.);

результативность, т. е. в итоге поиска должен быть получен искомый результат, если соблюдены все условия алгоритмического предписания.

Кроме того, необходимо учитывать два фактора, без которых алгоритм диагностического распознавания построить нельзя: наличие диагностической ситуации и диагностический уровень информации.

Диагностическая ситуация представляет собой такую совокупность условий, когда возникают проявления образовательной деятельности, имеющие диагностическую значимость. Важно отделить случайные факты от закономерных, наиболее типичных для образовательной деятельности.

Диагностический уровень информации возникает в тех случаях, когда ее объем, качественная структура дают возможность осуществить количественный и качественный анализ.

Если представить алгоритм педагогической диагностики в виде серии последовательно осуществляемых действий, которые условно обозначаются термином «шаг», то он будет выглядеть следующим образом.

1 - й шаг:

- фронтальное изучение образовательного процесса с постановкой конкретных диагностических

задач;

- первичное, целенаправленное, систематизированное накопление информации о деятельности, отношениях участников образовательного процесса.

2 - й шаг :

- классификация полученных данных с целью подготовки к решению диагностических задач;
- определение диагностического уровня информации.

3 - й шаг :

- учет и оценка внешних особенностей образовательного процесса;
- анализ факторов, определивших внешние проявления;
- определение их устойчивости, периодичности.

4 - й шаг :

- интерпретация полученной информации и выдвижение гипотезы о возможной связи внешних проявлений с внутренним содержанием образовательного процесса;
- проверка полноты, точности полученной информации, корректировка предварительных заключений.

5 - й шаг :

- кодирование (зашифровка) информации, обеспечивающее ее использование в диагностических целях.

6 - й шаг :

- прогнозирование дальнейших тенденций развития образовательного процесса с учетом реальных возможностей в поддержке положительных, в блокировке, преодолении отрицательных факторов.

7 - й шаг :

- верификация (проверка истинности) диагноза и прогноза.

8 - й шаг :

- перспективное и текущее планирование педагогической деятельности по реализации диагностических данных в мониторинге образовательного процесса.

Использование данного алгоритма предусматривает не механическое следование его предписаниям, а творческий поиск новых алгоритмизированных действий, преодоление возникающих противоречий, перестановку и изменение отдельных операций - шагов.

Важно подчеркнуть, что задача педагога-диагноста заключается в том, чтобы, овладевая общим способом алгоритмизирования, находить свои собственные способы рациональной организации своего мышления.

Глава 13. Прогностический характер мониторинга

Сам по себе диагноз имеет педагогическую значимость лишь в том случае, если он не только раскрывает состояние объекта «сегодня», но и помогает определить его развитие на «завтра», на более поздние сроки.

Процесс педагогического прогнозирования состоит из нескольких операций, первая и основная из которых - выбор целей и задач прогнозирования. При этом следует исходить как из общих методологических позиций, так и из особенностей конкретной ситуации.

Общий методологический подход заключен в том, что педагогический прогноз может быть благоприятным, сомнительным, неблагоприятным, но в отличие от медицинского не может быть безнадежным. Этот оптимистический характер педагогической диагностики мы взяли за основу в постановке целей и задач прогнозирования. Практически это означает, что педагог не может беспристрастно «взвешивать» положительные и отрицательные тенденции. В центре его внимания должны быть прежде всего позитивные тенденции. Именно от них он должен идти к тенденциям негативным, определять условия, при которых позитивные элементы будут доминировать над негативными. Здесь мы сталкиваемся со своеобразной педагогической «презумпцией невиновности» - основным принципом криминологии, когда расследование ведется исходя из невиновности обвиняемого. Подобная точка отсчета для педагогики имеет принципиальное значение, так как соответствует оптимистической природе педагогического прогнозирования и способствует активизации деятельности не только субъекта, но и объекта прогнозирования. Кроме того, предвидение борьбы положительных и отрицательных тенденций должно сочетаться с предвидением результатов активного педагогического вмешательства в данный процесс («активный прогноз», «саморазрушающийся

прогноз»).

Необходимо учитывать значимость прогнозируемых объектов, которая определяется не столько удельным весом данного явления в общем комплексе педагогических явлений, сколько его положением в системе причинно-следственных связей. Такое распределение объектов прогнозирования по значимости поможет выявить тенденции развития объектов прогнозирования, учитываемые при определении главных параметров прогноза.

Определение значимости факторов, формирующих основные тенденции развития, требует изучения их устойчивости. Устойчивость в свою очередь характеризуется, во-первых, длительностью периода развития объекта до момента прогнозирования, во-вторых, природой самого объекта, в-третьих, ролью внешних условий, которые могут оказать преобразующее влияние на объект в процессе прогнозирования и в последующий за ним период.

Устойчивость может быть как статичной, так и динамичной.

Статичная устойчивость характеризует малую подвижность внешних форм существования педагогического явления (например, постоянные симпатии или антипатии ребенка к отдельным членам семьи, к товарищам по классному коллективу и т. д. при устойчивом благоприятном или неблагоприятном положении ребенка в системе этих отношений). Динамическая устойчивость («постоянство в непостоянности») означает легкую изменчивость внешних форм существования объекта при устойчивости его внутренней природы (например, смена партнеров по общению, большая эмоциональная мобильность в отношениях с ними при постоянстве интересов, мотивов поступков).

Прогнозирование поведения личности предусматривает учет направленности развития тех факторов, которые определяют характер образовательного процесса, фона, окружающего объект прогнозирования (В.А. Лисичкин). Под фоном обычно подразумевается совокупность внешних факторов, взаимодействие с которыми сказывается на форме и содержании прогнозируемого объекта, создающих предпосылки для определенного направления в его развитии.

Говоря о педагогическом прогнозировании, например, поведения личности, необходимо учесть фон биологический, социально-психологический, воспитательный. Биологический фон определяется психофизическими особенностями личности, как наследственно приобретенными, так и сформировавшимися в постнатальный (послеродовой) период.

Социально-психологический фон определяется совокупностью общественных и межличностных отношений, в которые включается ребенок с момента рождения как прямо, так и косвенно, как при личном контакте, так и опосредованно. Система этих отношений формирует социальную роль личности, особенности ее психологического склада (С. Л. Рубинштейн).

Исходя из этого, можно утверждать, что формирование отрицательных или положительных свойств, во многом определяющих будущее поведение личности, зависит не только от воздействия внешних социальных условий, но и от психического склада личности, от особенностей ее восприятия, свойств эмоционально-волевой сферы и активности.

Воспитательный фон образуется системой целенаправленных, организованных влияний, направленных на формирование нравственных качеств личности. Возникновение этого фона нельзя сводить только к суммированию источников положительного или отрицательного влияния. Он образуется в результате их сложного взаимодействия, усиливаясь или ослабляясь в зависимости от того, насколько положительное влияние преобладает над отрицательным. Причем доминирование положительного влияния над отрицательным можно считать педагогической нормой.

Учет воспитательного фона дает возможность выбрать прогноз. Нам представляется целесообразным выделить три разновидности прогноза, а именно: ближайший, актуальный, перспективный.

Содержание ближайшего прогноза заключается в предсказании возможных действий участников образовательного процесса, их взаимодействия и доминирования. Актуальное прогнозирование нацелено на предсказание направленности их взаимодействия. Суть перспективного прогноза составляет предсказание ведущих тенденций развития образовательного процесса.

На выборе вида прогноза заканчивается «технологический» этап прогнозирования, связанный с определением его основных параметров. Далее наступает этап интерпретации полученных данных и проверки точности (достоверности) прогноза. На этом этапе осуществляются: а) экспертная оценка данных предварительного прогнозирования; б) определение источников возможных погрешностей; в) прогноз соотносится с задачами последующей коррекционно-воспитательной и профилактической деятельности педагога.

Точность прогноза прежде всего определяется обоснованностью предсказания, т. е. научностью

анализа явлений, предполагающего знание не только внутренних закономерностей развития явления, но и учет внешних влияний, оказывающих косвенное воздействие, раскрытие взаимодействия между внутренними и внешними факторами.

Точность прогноза связана с его надежностью, под которой обычно подразумевается степень вероятности предсказания. Она зависит от качества и количества прогностической информации, от эффективности прогностических методов. Мы полагаем, что в данном перечне все показатели равноценны. В одних случаях важную роль играет количество и качество информации, когда прогнозируются события, тенденции развития, в других - методы, когда прогнозируются возможные структурные образования объекта.

Наконец, точность прогнозирования связана с двумя основными подходами - с «прецессионным» и с «событийным». «Прецессионный» состоит в «предсказании значения» тех или иных явлений будущего. «Событийный» подход заключен в предсказании каких-то конкретных фактов, событий (А. Глушков, Г. А. Аванесов). Мы полагаем, что к педагогическому прогнозированию применимы оба названных подхода, однако наиболее целесообразным и надежным является «прецессионный подход».

Таким образом, мы перечислили условия, которые обеспечивают точность прогнозирования тенденций нравственного развития и поведения учащихся. Совершенно очевидно, что уровень точности может быть различным. Поэтому мы выделили три условных критерия точности: «реальный» (высокий уровень), «перспективный» (средний), «сомнительный» (низкий). Возможна и другая классификация: «заниженный» (пессимистический), «завышенный» (оптимистический), «усредненный» (реальный) (Г. А. Аванесов).

Следует подчеркнуть, что подобная градация носит весьма приблизительный характер, хотя вполне соответствует природе педагогического прогнозирования, которое запрограммировано на подобную неопределенность. Прогноз должен указывать черты и контуры явлений, событий, связей, фактов, которые сегодня еще не видны на поверхности «невооруженным глазом», но должны быть вскрыты в результате глубинных раскопок в пластах опыта и знаний, синтеза метко схваченных едва уловимых «ниточек» разнородных, противоречивых тенденций» (Л. В. Голованов). Поэтому и оценка его точности всегда будет содержать определенный элемент субъективности, приблизительности. Важно добиться такой точности прогноза, которая сведет действие субъективного фактора к минимуму. Это обеспечивается экспертной оценкой прогностической информации.

По существу, речь идет об условном определении уровня точности прогноза, который устанавливается в каждом конкретном случае применительно к характеру прогнозируемого явления, на основе единого мнения компетентных субъектов прогнозирования (экспертов).

Экспертная проверка полученного прогноза осуществляется в двух формах: вербальной и письменной. Под вербальной подразумевается устный опрос компетентных лиц (родителей, педагогов, шефов - общественников, сверстников, товарищей и т. д.) о тенденциях нравственного развития ребенка. Сбор оценок экспертов может производиться как индивидуально, так и в процессе группового обсуждения.

В тех случаях, когда сбор устных экспертных оценок происходит в условиях обсуждения, дискуссии, а экспертами выступают компетентные в педагогическом отношении люди, целесообразно говорить о педагогическом консилиуме.

Письменная экспертиза осуществляется в процессе составления и обсуждения письменных характеристик на учащихся, рекомендаций для выпускников школ и учебных заведений. В повседневной педагогической практике указанные экспертизы носят в основном спонтанный, эпизодический характер. Организация научного прогнозирования предусматривает введение постоянной системы экспертных оценок для верификации прогнозов-диагнозов в научно-теоретических целях.

Одна из важнейших функций экспертного диагноза - нахождение диагностических и прогностических ошибок. Они могут носить как объективный, так и субъективный характер. Можно выделить следующие две основные группы причин ошибок: объективные, обусловленные трудностями и сложностями объекта познания, условиями и средствами познания, уровнем развития науки и техники и т.д.; субъективные, зависящие от познающего, от уровня его мыслительной деятельности, от знания, умения, опыта. И хотя отличия объективных и субъективных источников диагностических и прогностических ошибок необходимо учитывать, они весьма условны и взаимосвязаны и во многом определяют друг друга.

Глава 14. План - завершающий этап мониторинга

Прогноз - не самоцель, а всего лишь ориентир в деятельности педагога.

Для организации деятельности нужен план. План отличается от прогноза прежде всего тем, что он представляет собой не просто предвидение будущего, но и программу действий. В педагогической литературе широко распространен термин «проектирование», под которым подразумевается создание такой «модели», которая соответствовала бы целесообразным образовательным задачам. По существу «проектирование» есть не что иное, как перспективный план педагогической деятельности, направленный на реализацию поставленных задач, соотносимых с конкретной ситуацией в соответствии с оптимальным «проектом».

В рамках данной системы прогнозирование выполняет роль инструмента не только ближайшего, но и перспективного планирования, без которого предупреждение возможных отклонений в педагогическом процессе, нейтрализация нежелательных, усиление позитивных тенденций невозможны.

Планирование связано с такими параметрами прогноза, как определение устойчивости возникших тенденций, характер факторов, обусловивших возникновение положительных или негативных тенденций. Важно подчеркнуть, что главная цель планирования заключена в развитии всего того, что создает оптимистическую основу прогноза, предполагает активное педагогическое вмешательство в образовательный процесс. Речь идет о планировании, направленном на всемерное развитие положительных тенденций, которые не только блокируют, но и преодолевают недостатки, диалектически превращая их в свою противоположность.

Основной недостаток существующих планов педагогической деятельности состоит чаще всего в том, что они либо не предусматривают предупреждение или преодоление возникающих отклонений, либо представляют собой определенный набор «акций», направленных лишь на блокировку отрицательных тенденций, превращающихся подчас в борьбу не только с недостатками, но и с субъектами образовательного процесса. Такой подход не только лишает планирование оптимистической направленности, но и противоречит сущности педагогического мониторинга.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Белкин Л.С.* Ситуация успеха. Как ее создавать. - М, 1991.
- Белкин А.С.* Педагогическая конфликтология. - Екатеринбург, 1994.
- Белкин А.С.* Знаете ли вы своего ребенка. - Екатеринбург, 1994.
- Белкин А.С.* Основы педагогических технологий: Краткий толковый словарь. - Екатеринбург, 1995.
- Бондаревская Е.В., Богомолова В.П.* Методика изучения нравственной воспитанности школьников: Методы научно-педагогических исследований. - Ростов-на-Дону, 1972.
- Гершунский Б.С.* Прогностические методы в педагогике. - Киев, 1974.
- Горб В.Г.* Педагогический мониторинг как система научно-обоснованного слежения за ходом образовательного процесса в Высшей школе МВД. - Екатеринбург, 1997.
- Горб В.Г.* Практика подготовки и проведения педагогического мониторинга образовательного процесса в ЕВШ МВД РФ: Учебно-методическое пособие. - Екатеринбург, 1997.
- Едалина Н.А.* Личностно-ориентированное воспитание. - Екатеринбург, 1997.
- Матюнин Б.Г.* Нетрадиционная педагогика. - М., 1994.
- Орлов А.А.* Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика, 1996. -№3 .

Содержание

Введение	2
РАЗДЕЛ I. ОСНОВЫ ВОЗРАСТНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА ..	4
Глава 1. Объект, предмет, логика построения курса «основы возрастной педагогики»	4
Глава 2. Общая характеристика дошкольного детства	5
2.1. Психолого-педагогические доминанты развития	6
2.2. Основные направления и технология педагогической деятельности	8
2.3. Специфические способы руководства поведением дошкольников	15
Глава 3. Общая характеристика младшего школьного детства	19

3.1. Психолого-педагогические доминанты развития.....	19
3.2. Основные направления и технология педагогической деятельности.....	22
3.3. Возможности реализации принципа сотрудничества в работе с младшими школьниками.....	25
Глава 4. Общая характеристика подросткового детства	34
4.1. Психолого-педагогические доминанты развития.....	35
4.2. Основные направления и технология педагогической деятельности.....	40
4.3. Сложные педагогические ситуации в работе с подростками и способы их разрешения.....	50
Глава 5. Общая характеристика старшего детства	55
5.1. Психолого-педагогические доминанты развития.....	55
5.2. Основные направления и технология педагогической деятельности.....	64
РАЗДЕЛ II. ВИТАГЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	72
Глава 5. Возможности сотрудничества учителя и ученика.....	72
Глава 6. Опора на жизненный (витагенный) опыт-ключ к сотрудничеству	73
Глава 7 Источник жизненного (витагенного) опыта.....	76
Глава 8. Теоретические основы витагенного образования	78
Глава 9. Голографический подход как инструмент образовательного процесса	83
Глава 10. Технология голографического подхода.....	84
РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ.....	93
Глава 11. Мониторинг как научно обоснованное изучение педагогического процесса.....	93
Глава 12. Диагностика в системе мониторинга.....	94
Глава 13. Прогностический характер мониторинга.....	99
Глава 14. План - завершающий этап мониторинга	102

Учебное издание

Белкин Август Соломонович

Основы возрастной педагогики

Учебное пособие

Редактор *Л.И. Хлопова*

Компьютерная верстка: *Р.Ю. Волкова*

Технический редактор *Е.Ф. Коржуева*

Корректоры *Э.Г. Юрга, Л.Б. Орловская*

Подписано в печать 23.06.2000. Формат 60 х 90/16. Гарнитура «Таймс».

Печать офсетная. Бумага газетная. Усл. печ. л. 12,0. Тираж 30000 экз. (1-й завод 1-10000 экз.). Заказ № 2701.

Лицензия ИД № 02025 от 13.06.2000. Издательский центр «Академия».

105043, Москва, ул. 8-я Парковая, 25. Тел./факс: (095) 165-4666, 367-0798, 305-2387.

Отпечатано на Саратовском полиграфическом комбинате.

410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.