

Касицина Н., Михайлова Н., Юсфин С. ЧЕТЫРЕ ТАКТИКИ ПЕДАГОГИКИ ПОДДЕРЖКИ

Аннотация: Педагогика поддержки – так назвал Олег Семенович Газман деятельность педагога принципиально отличную от обучения и воспитания, но необходимо дополняющую их. У педагогической поддержки есть целостная стратегическая задача – помочь ребёнку стать хозяином своей жизни. Но в зависимости от конкретной решаемой задачи педподдержка рекомендует обращаться к принципиально различным способам взаимодействия с ребёнком, к нескольким тактикам – «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие». Иногда при решении конкретной проблемной ситуации педагог использует одну из тактик. Иногда он сочетает несколько, следуя меняющейся ситуации, которая открывает новые задачи и возможности.

Информация об авторе: Наталья Касицина

Наталья Викторовна Касицина - педагог-исследователь, психолог, менеджер АНО «Коллекция приключений», зам.редактора журнала «На путях к новой школе»; в прошлом - сотрудник лаборатории педагогической поддержки ИПИ РАО, вожатая Всероссийского пионерского лагеря «Орлёнок», зам.директора социально-педагогического колледжа.



Что читать в связи с «тактиками» педагогики поддержки?

Предисловие

Часть первая. Тактика защиты.

Первая помощь. Защита ученика, ощущающего себя жертвой обстоятельств

- 1.1. Путеводитель для педагога
- 1.2. Что делать садовнику?
- 1.3. В поиске новых подходов
- 1.4. Условия для внутренних источников роста
- 1.5. Остановка с вопросами
- 1.6. Жертвы, потребители и партнёры
- 1.7. Самозащита педагога от боязни проблемных детей
- 1.8. Профессиональное кредо «тактики защиты»
- 1.9. Страх как антиобразовательное явление
- 1.10. Утверждение презумпции невиновности
- 1.11. Педагогическая адвокатура
- 1.12. Ограничения «педагогической адвокатуры»
- 1.14. Позиция «буфера» в «тактике защиты»

- 1.15. Драматичная и успешная стороны опыта
- 1.16. «Защищая, не нападать»: особенности конструктивного поведения
- 1.17. Парадоксы защиты
- 1.18. Отличие педагогической защиты от опеки

Часть вторая. Тактика помощи.

Разблокировка активности

- 2.1. Право на свой поиск
- 2.2. Школьный шлагбаум - страх перед внешней оценкой.
- 2.3. Тактика «защиты» - страховка тактики «помощи»
- 2.4. Правила для всех.
- 2.5. Как же мне себя «утишить»?
- 2.6. «Общность» как условие эффективности
- 2.7. Привет от Конфуция!
- 2.8. «Помощь» - шаг за шагом
- 2.9. «Кто мы? Чего хотим? Что нам мешает?
- 2.10. Приемлющие и неприемлющие педагоги
- 2.11. Задание самому себе
- 2.12. Общение, «кодирование» и «декодирование»
- 2.13. О пользе слушания.

Часть третья. Тактика содействия.

Развитие способности совершать выбор

- 3.1. Попробуй проверить себя
- 3.2. Позиции и приёмы содействия
- 3.3. Цепочка действий
- 3.4. Выбор своего «достойного Я»
- 3.5. Что нам говорят словари
- 3.6. Цепочка размышлений
- 3.7. Чья проблема?
- 3.8. Отказ от ответственности ради любимого учителя
- 3.9. Научить ходить, не давая ходить назад
- 3.10. Выход за свой предел
- 3.11. Риски и страховки
- 3.12. От содействия к взаимодействию
- 3.13. Танины истории
- 3.14. Один на один с выбором
- 3.15. Нужен ли школе классный воспитатель?

Часть четвёртая. Тактика взаимодействия

Как выстроить сотрудничество учителя и ученика.

- 4.1. Меняемся местами
- 4.2. Ребёнок и педагог в договорном пространстве
- 4.3. Договор на условиях ребёнка
- 4.4. Договор на условиях педагога
- 4.5. Договор-компромисс
- 4.6. Договор-сотрудничество
- 4.7. Стереозффект одного наблюдения
- 4.8. Образовательные возможности договора
- 4.9. Договор, самоуправление и гражданская ответственность
- 4.10. Самоуправление против новичка
- 4.11. Используем конфликт
- 4.12. Феномены детско-взрослой общности
- 4.13. Мы выбираем, нас выбирают...
- 4.14. Принять конфликт или зависеть от выбора других?
- 4.15. Быть или не быть шестому уроку?
- 4.16. Расстаться с прошлым «Я», чтобы стать самим собой

Вместо заключения. Прогул урока: факт и проблема.
(Из дневника классного воспитателя Маринчиной Н.Я.)

Список литературы по теме педагогика поддержки

Предисловие

Педагогика поддержки - так назвал Олег Семенович Газман деятельность педагога принципиально отличную от обучения и воспитания, но необходимо дополняющую их. Эта деятельность направлена на развитие уникальности ребёнка, на становление его авторской позиции в жизни, поддержку его самостоятельности и взросления. В деятельности многих талантливых педагогов всегда незримо присутствует эта составляющая. Необходимость исследовать и детально описать эту деятельность возникла в начале 90-х годов прошлого столетия в связи с внедрением в массовую школу новой должности - классный воспитатель. Предметом его деятельности стала педагогическая поддержка школьников.

У педагогической поддержки есть целостная стратегическая задача - помочь ребёнку стать хозяином своей жизни. Но в зависимости от конкретной решаемой задачи педподдержка рекомендует обращаться к принципиально различным способам взаимодействия с ребёнком, к нескольким *тактикам* - «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие».

Кредо **тактики «защиты»** - ребёнок не должен оставаться жертвой обстоятельств. Задача педагога, использующего эту тактику - обеспечить такое пространство для взаимодействия с ребёнком где отсутствует угроза его достоинству, где нивелированы внешние обстоятельства блокирующие свободное проявление его активности. Только при условии, что ребёнок может быть свободен в своих проявлениях и не будет при этом тут же осужден и наказан или его действия не будут тут же пресечены, можно обеспечивать педагогическую поддержку ребёнка, используя другие тактики.

Кредо **тактики «помощи»** - ребёнок многое может сделать сам и быть при этом успешным, если будет активен в реализации своих намерений, нужно помочь ему убедиться в этом. Суметь разблокировать собственную активность ребёнка, привыкшего ориентироваться на авторитет, потерявшего веру в себя и самоуважение, страшась неудачи, задача не из легких, она требует терпения и мастерства педагога. Но дальнейшее взаимодействие в логике педподдержки состоится, только если ребёнок сам предпринимает активные действия для достижения своих целей.

Кредо **тактики «содействия»** - ребёнок всегда имеет объективную возможность выбирать и может стать субъектом выбора. Развитие способности совершать выбор, содействие ребёнку в преодолении страха перед неизвестным, раскрытие видения широкого диапазона возможностей таящегося в каждой ситуации - вот те задачи, которые ставит перед собой педагог, следуя этой тактике педподдержки.

Кредо **тактики «взаимодействия»** - договор - это испытание свободой и ответственностью и ребёнок может быть подготовлен к выстраиванию договорных отношений с другими людьми, он способен соблюдать договоренности, передоговариваться, нести ответственность за свои действия в рамках договора. Педагог через процедуры, связанные с договором, создает условия овладения ребёнком логикой поиска и установления границ своей свободы и ответственности. В этом и проявляется его «свободоспособность» - качество, которое О.С.Газман называл ключевым в построении себя как автора и хозяина своей судьбы.

Иногда при решении конкретной проблемной ситуации педагог использует одну из тактик. Иногда он сочетает несколько, следуя меняющейся ситуации, которая открывает новые задачи и возможности. **Оглавление**

Часть первая. Тактика защиты.

Первая помощь. Защита ученика ощущающего себя жертвой обстоятельств

1.1. ПУТЕВОДИТЕЛЬ ДЛЯ ПЕДАГОГА

Любой учитель, работающий в школе по призванию, обычно принимает на себя груз ответственности за судьбу своих учеников. Какими они вырастут, кем станут, какой старт получают в школе? Эти вопросы заставляют снова и снова искать подходы к «трудным» детям, думать, как дать предмет в интересно и на достойном уровне для «звёздочек», оставаться после уроков с теми, кто «не тянет программу», согреть теплом души мальчишек и девчонок из неблагополучных семей.

Дети все такие разные, и у всех свои проблемы. Учитель в классе с ними один на один. Есть ли у него шанс помочь каждому обрести свою судьбу и стать успешным? В его ли это силах? Где найти такой путеводитель, чтобы каждый из 25-30 учеников в классе нашел свою дорогу?

Вопрос не простой. В поиске ответов на него родилась «педагогика поддержки».

Основатель её - Олег Семёнович Газман с группой единомышленников в начале 90-х годов прошлого столетия занимался разработкой основ деятельности классного воспитателя и внедрением этой профессии в школах России. Анализ деятельности классных воспитателей, получивших в ходе эксперимента специальную профессиональную подготовку, убедительно показал: вера в способность детей овладевать траекторией собственного развития и умение помогать ребёнку решать возникающие при этом проблемы, оздоравливает атмосферу школы, помогает педагогу обрести новый смысл своей профессии.

В четырёх брошюрах, которые мы предлагаем вашему вниманию, вы познакомитесь с четырьмя тактиками педагогической поддержки и оцените, какую из них в каких ситуациях использовать. Предлагая лишь краткий путеводитель, надеемся всё же на то, что даём в руки полезные подсказки от тех, кто 17 лет назад начал путешествие в область свободного воспитания с компасом «педагогической поддержки».

1.2. ЧТО ДЕЛАТЬ САДОВНИКУ?

Чтобы чуть-чуть окунуться в контекст педподдержки, давайте представим себе образ, который на семинарах для классных воспитателей помогал слушателям вникнуть в суть. Представьте себе, что к вам дали мешочек с семенами разных растений и поручили посадить, ухаживать за растениями, которые взойдут и вырастить урожай. В мешочке есть и знакомые вам семена и совсем экзотические, но каждого семечка по одному. Как тут быть? Если ухаживать за всеми одинаково - какое-то из семян может погибнуть из-за неправильного ухода. Если каждое выращивать само по себе - то есть шанс, что получится. Только одна загвоздка - что касается экзотических растений - тут у вас совсем мало знаний, какой уход им нужно обеспечить. Они потребуют большого внимания и постоянного наблюдения, если вы рискнёте всё-таки их выращивать.

А теперь представьте, что кто-то всё-таки посадил семена и какое-то время их выращивал. А потом передал появившиеся ростки в руки профессионалов-растениеводов. Вы приходите в оранжерею - перед вами небольшой участок со всходами. Всходы по 1-2 листика, очень похожи друг на друга, но в то же время каждый выделяется - один окраской листьев, другой высотой, третий ворсинками на стебле, четвертый запахом необычным. Время от времени к участку подходят один за другим работники и выполняют каждый своё дело - один полил, второй разрыхлил, третий опрыскал составом от вредителей, четвёртый проветрил оранжерею, пятый удобрения подсыпал. И так день

за днем. Вы, наблюдая со стороны за маленькой делянкой, видите, что через какое-то время ростки стали совсем непохожи друг на друга. Один стал крепким и налился соком, другой сник, третий тянулся вверх, а тоненький стебель не выдержал и упал, четвертый вот-вот бутон выпустит, а пятый как был с одним листом, так и сидит без движения. Примерно так и выглядит картина, когда из 30 росточков-первоклассников в конце 5-го класса среднестатистической школы сидят 30 (если никто «не отсеялся» - «не выпололи») учеников - ростков, каждый из которых по-своему отреагировал на поурочно-предметное возделывание.

Вот один из довольно типичных классов в типичной средней школе: Твёрдо держится группа быстро схватывающих учёбу, но заметно охладевших уже к ней отличников-хорошистов. Троечниковое болотце мирно пребывает в своих пространствах - мальчишки в компьютерных играх, потасовках, девочки делятся на дюймовочек и принцесс.

Дюймовочки ещё пребывают в барби-мире. Около 5 принцесс заметно выделяются на фоне класса - фигура, макияж, пирсинг, маникюр, смс-ки мальчикам, обсуждение последних новостей из «Дома-2». Есть пара-тройка экзотических экземпляров - «ботаник», «гроза класса», и «музыкантша». Знакомая ситуация? Интересно, что «вырастает» к 6-му классу у вас в школе?

Помните детскую игру «Я садовником родился, не на шутку рассердился, все цветы мне надоели, кроме...» Разговор учительской учителей 6-7 класса иногда напоминает жалобы рассерженных садовников. Ни для кого не секрет, что на 6-7 класс приходится пик отторжения школы подростками, не желающими принимать такие обстоятельства своей жизни.

А что делать школе? Детей много, программу надо давать, требования ГЭКа висят дамокловым мечом. Решений, которые предлагает современная школа несколько. Читатель, какие назовешь ты? Попробуй написать список, а потом сверимся. У нас получилось 7:

1. Пусть родители с этим разбираются, в школе нет возможностей обеспечить каждому индивидуальную программу, слишком много детей и не реально ответственно заявлять, что это может быть обеспечено. Нужно честно сказать родителям, что это их проблемы, если ребёнок не вписывается в стандартный формат обучения, пусть лучше воспитывают своего ребёнка.
2. Профильные классы по выбору. Дифференцированный подход. Есть попытки все же разделить детей по их интересам, наклонностям или по «учебным профилям» и уже относительно этой группы менять подходы к образованию.
3. Экспериментальная программа, ориентированная на то, чтобы каждый ребёнок развивался в соответствии со своей «индивидуально нормой развития». Это делают небольшие частные школы, в которых каждый ребёнок учится в соответствии со своим индивидуальным планом. Это различные школы, называющие себя «свободными школами». Например, вальдорфские школы, в которых программа обучения предполагает не просто учет всех индивидуальных различий детей класса, но и развитие этой уникальности, развитие творческого и авторского начала в ребёнке. Это «Школа-парк», где каждый ребёнок сам выбирает учебную нагрузку и те уроки, на которые он пойдет.
4. Перевод на домашнее обучение. Для детей с серьезными заболеваниями и с особенностями развития такое обучение не ново. Но надо сказать, что этот ход сейчас все чаще пробуют родители, объединенные в родительские клубы, чей объединенный ресурс позволяет обеспечить детям возможность спокойно в своем ритме получить образование дома.
5. Экстернат - выход для детей, опережающих сверстников по своим способностям и для родителей, мечтающих чтобы дети поскорее отбыли «школьную повинность».
6. Индивидуальное обучение с репетиторами - повседневная реальность, наиболее распространенный способ освоить школьную программу тем, кто отстает от сверстников

по тем или иным причинам, и освоить что-то сверх неё тем кто мечтает о поступлении в ВУЗ.

7. Классный воспитатель владеющий «педагогической поддержкой». Эта практика пока не стала массовой для массовой школы, тем не менее, у неё как показал всероссийский эксперимент по внедрению этой должности, есть для этого весьма серьезные перспективы.

Мы не будем вдаваться в подробности и обсуждать достоинства и недостатки первых шести подходов. Задача этого издания дать педагогам-практикам первоначальные представления о педагогической поддержке ребёнка в образовании.

1.3. В ПОИСКЕ НОВЫХ ПОДХОДОВ

«Педагогика поддержки» в своё время была провозглашена едва ли не лучшей командой специалистов по воспитанию, наследников самой сильной из воспитательных практик советской эпохи.

Олег Семенович Газман и команда его единомышленников многие годы были ядром педагогического коллектива лагеря «Орленок» - неофициального всесоюзного центра распространения «коммунарства», «методики коллективных творческих дел». Можно сказать что «педагогика поддержки» в России началась с того, что «мастера воспитания», мастера организации коллективной жизнедеятельности детей взбунтовались против собственного мастерства.

В конце восьмидесятых годов, как раз тогда, когда дело их жизни получило всеобщее признание - Олег Газман и его соратники резко оттолкнулись от него. Они решили, что у «коммунарства» - да и вообще у любой организационно-коллективной практики - есть свои ограничения. Что для формирования «свободоспособности» человека, его ответственности перед собственной судьбой, привычки образовывать себя и становиться самим собой, требуются какие-то принципиально иные ходы.

И ход этот в логике педподдержки - совместное с ребёнком проживание его проблемной ситуации со всё уменьшающимся проявлением активности со стороны педагога и возрастающей активностью самого ребёнка; с помощью ему в освоении собственных, им самим находимых конструктивных выходов из жизненных противоречий. И тогда ситуация напряжения становится образовательной ситуацией - направляя своё сознание на её анализ и на проектирование деятельности по преодолению трудностей, ребёнок взрослеет. На каком-то этапе педагог уже предлагает ребёнку побыть один на один со своей проблемой и принять на себя ответственность за её разрешение.

Педподдержка исходит из понимания того, что ребёнок способен к самообразованию и к самостоятельному решению любых задач, стоящих перед ним. Её кредо - помочь ребёнку стать хозяином своей судьбы. Для этого важно осознать и принять ответственность за самого себя, уметь слышать свои «хочу» и учиться преодолевать препятствия на пути к реализации себя.

1.4. УСЛОВИЯ ДЛЯ ВНУТРЕННИХ ИСТОЧНИКОВ РОСТА

В основе такого рода педагогической деятельности лежат принципы философии, центрированной на ребёнке, - вера в способность ребёнка направлять свой собственный рост, понимать собственное Я; учёт феноменального опыта ребёнка и уважительное к нему отношение. Карл Роджерс (в работе «Client-centered therapy») описал условия, облегчающие реализацию внутренних источников роста ребёнка:

- а) естественность, подлинность, искренность педагога в выражении своих чувств, способность его «быть самим собой»;
- б) тёплая забота и принятие ребёнка таким, какой он есть, уважение к ребёнку как к личности, заслуживающей внимания;

в) эмпатия, сензитивное понимание, умение взглянуть на ребёнка с его собственной точки зрения, эмоциональный контакт с миром чувственного опыта ребёнка.

Целью педагогической поддержки является «выращивание» субъектной позиции ребёнка. Такой, которая предполагает наличие развитого сознания, способного к самостоятельному выбору; наличие воли - механизма удержания концентрации внимания и усилий, направленных на практическую деятельность по осуществлению выбора; наличие деятельности, которую необходимо спланировать и реализовать, а значит, наличие умения проектировать.

Наиболее успешно такая цель достигается тогда, **когда ребёнок попадает в проблемную ситуацию, которую он сам оценивает как помеху**. Причём эта помеха приковывает его внимание, отражается на его чувствах, вызывает потребность что-либо предпринять.

Педагогу нет необходимости мотивировать ребёнка на деятельность; наоборот, у ребёнка есть естественное побуждение к деятельности по преодолению проблемы.

1.5. ОСТАНОВКА С ВОПРОСАМИ

Способность строить сознательную деятельность по преобразованию проблемы в нужном для себя направлении - это обратная сторона того, что Олег Семёнович Газман называл «свободоспособностью» ребёнка. Поэтому педагог заботится о становлении в сознании ребёнка представления о том, что для обретения независимости необходимо научиться решать собственные проблемы и понимать, почему они происходят. Другими словами, важно чтобы ребёнок учился не просто спонтанно действовать в ситуации проблемы, а размышлял над тем:

- · как и почему возникла эта проблема,
- · что он хочет, чтобы появилось в результате его действий,
- · насколько это реально,
- · что он может сделать для осуществления желаемого,
- · что ему мешает,
- · как справиться с этой помехой,
- · как отразится то, что он задумал, на других людях, которые так или иначе вовлечены в эту ситуацию,
- · как поступить, чтобы, по возможности, не усугубить её и т.п.

В результате этой длинной цепочки размышлений ребёнку предстоит совместить свои «хочу» со своими «могу» и «не могу» и выбрать то, что ему теперь предстоит делать. Поддержка проистекает из реальных нужд, которые ребёнок испытывает, но в силу ряда причин не может самостоятельно удовлетворить. Поэтому ему необходима помощь и поддержка другого человека (других людей). Можно сформулировать следующую закономерность: «Поддержка обнаруживает себя в ситуации реальной проблемы ребёнка, которую педагог увидел и при этом осознал своё желание (необходимость) помочь ему». Поскольку поддержка является откликом взрослого на реальную проблему ребёнка, то взрослый должен не только суметь увидеть, обнаружить существование самого **факта** затруднения у конкретного ребёнка, но и понять, как тот сам его видит, понимает, чувствует.

1.6. ЖЕРТВЫ, ПОТРЕБИТЕЛИ И ПАРТНЁРЫ

Очень может быть, что педагог обнаружит, что в сознании ребёнка отсутствует проблема как ситуация, в которой, прежде всего, он сам должен определиться и активно действовать. А потому нет никакой субъектной позиции, на которую педагог может опереться, усиливая его активность и шансы на успешное разрешение проблемы. Оценим возможное соотношение суждений и действий педагога и ребёнка, участников процесса педагогической поддержки.

1) Ребёнок занимает страдательно-выжидающую позицию **жертвы обстоятельств**, ждёт, когда он будет восстановлен в правах. Взрослый - опекун, *защитник прав* ребёнка.

2) Ребёнок - **потребитель**, использующий педагога в качестве опоры в преодолении негативного состояния. Он принимает помощь, следует за педагогом, желая получить облегчение. Взрослый в роли *помощника-реабилитатора* помогает ребёнку справиться с негативным состоянием.

3) Ребёнок - **субъект и партнёр**. Он активно участвует в решении проблемы, организует свои действия с действиями педагога. Сам педагог - *доверенное лицо*, партнёр, содействующий ребёнку в его активном стремлении преодолеть проблему.

Очевидно, что в первых двух состояниях «жертвы» и «потребителя» об активности ребёнка речь может идти разве в пределах его интенсивных переживаний по этому поводу и желаний воспользоваться поддержкой взрослого.

Лишь в третьем варианте именно активность ребёнка служит опорой для педагога в его поисках адекватного содействия. Ребёнок выбирает педагога в качестве доверенного лица, посвящает его в свою проблему как партнёра, человека, способного действовать в общих целях.

Как педагогу обнаружить необходимость своего присутствия в ситуации ребёнка? Прежде всего, важно различить следующее:

- 1) есть факт затруднения, который вызывает у ребёнка негативные эмоции, держит его в напряжении, факт может представлять для него определённую угрозу;
- 2) есть предпосылки, которые указывают на возможность возникновения обстоятельств, представляющих угрозу для ребёнка;
- 3) есть реальная ситуация, которую ребёнок воспринимает и переживает как проблему.

1.7. САМОЗАЩИТА ПЕДАГОГА ОТ БОЯЗНИ «ПРОБЛЕМНЫХ» ДЕТЕЙ

Очевидно, что не бывает «проблемных» детей, которые не создают проблему педагогу. Любой «проблемный» ребёнок - это испытание, выпавшее на долю взрослого. Отношение конкретного педагога к предстоящему испытанию во многом зависит от того, видит ли он в нём свою проблему, или видит перед собой ребёнка, у которого есть проблема.

В первом случае он концентрируется на ожидании неприятностей, которые неминуемо следуют за «проблемным» учеником. А вот если педагог видит перед собой трудности ребёнка, то он концентрируется на желании помочь ему.

Тот, кто концентрируется на своей проблеме, склонен делать ставку на отбор детей для своего класса. Тот, кто концентрируется на желании помочь ребёнку, начинает действовать в логике педагогической поддержки.

Но вряд ли педагогу даже при самой точной «входной» диагностике удастся избежать столкновения с проблемным учеником. Каждый человек (а ребёнок тем более) имеет в жизни проблемы, и каждая из них, если не была вовремя обнаружена и разрешена, потенциально может сделать ребёнка «проблемным». Поэтому профессионализм педагога в деятельности по педагогической поддержке позволяет ему избавляться от страха перед проблемами детей.

Анализ истоков негативного или скептического отношения педагогов к поддержке показывает, что они в принципе не верят в возможность построения гуманистических (т.е. человеческих!) отношений между людьми вообще, и между ребёнком и взрослым в частности. **Однако, педагогическая профессия напрямую связана с построением человеческих отношений - потому педагог, не верящий в саму возможность существования таких отношений, становится источником собственных профессиональных проблем.** Избегая деятельности по помощи и поддержке ребёнка в его проблемах, получает «в ответ» проблемного ребёнка.

Не умея переводить негативные ситуации в образовательные, педагоги, по сути, теряют возможность для эффективной целенаправленной деятельности. Их педагогическая карьера и спокойствие становятся целиком зависимыми от случая: попадёт или нет в класс проблемный ребёнок.

Итак, уважаемый читатель, вы познакомились с основными положениями педагогической поддержки, с её стратегией. Теперь предлагаем вам последовательно освоить четыре её тактики. Первая из них - тактика защиты.

1.8. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КРЕДО ТАКТИКИ «ЗАЩИТЫ»

Кredo тактики «защиты»: «Ребёнок не должен оставаться жертвой обстоятельств».

При этом педагог:

а) через позицию «педагогической адвокатуры» защищает ребёнка от негативных обстоятельств, блокирующих его активность и развитие;

б) через позицию «буфера» смягчает негативные обстоятельства;

в) развивает в ребёнке способности избавляться от страха перед обстоятельствами.

Какие это могут быть обстоятельства:

1. Запреты и угрозы со стороны тех, кто объективно более силен - взрослые, старшие дети, сверстники в лидирующей позиции. При этом эти запреты и угрозы носят агрессивный характер и направлены адресно в отношении конкретного ребёнка, делают его аутсайдером, изгоем, вечно виноватым.
2. Требования со стороны сильных направленные на саморазрушение, слом воли ребёнка, тотальный запрет быть самим собой.
3. Угроза жизни и здоровью ребёнка.
4. Препятствия непреодолимые для ребёнка и находящиеся за пределами зоны его ближайшего развития.

Защита необходима тогда, когда в результате чьих-то действий ребёнок становится «жертвой обстоятельств». В этом случае ребёнок находится в ситуации, когда его активность или блокирована извне, или заранее кем-то оценивается как неуспешная. Такая ситуация содержит в себе реальную угрозу *развитию достоинства ребёнка*. В этом случае педагог находящийся в поддерживающей позиции обязан выступить адвокатом или буфером, чтобы помочь ребёнку отодвинуть этот напор направленный на него со стороны других и расчистить некую площадку для переговоров между ребёнком и теми, кому он неугоден.

Защита нужна и тогда, когда объективно никто не блокирует активность ребёнка, но он субъективно ждёт наказания за это. Ребёнок блокирован «мнимой угрозой», но её мнимость не осознаёт.

Любая угроза, реальная или мнимая, требует от педагога деятельности по защите ребёнка. Но в первом случае педагог будет реализовывать тактику «защиты», а во втором - тактику «помощи». «Помощь» способствует самоиспытанию ребёнка в борьбе с «мнимыми» страхами, из которой он обязательно должен выйти победителем. Но об этом мы подробнее расскажем позже, раскрывая тактику «помощи».

1.9. СТРАХ КАК АНТИОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ

Взрослых не пугают предупреждения психологов и медиков: страх - это вреднейшее состояние для развития ребёнка. «Это наука, - говорят на все эти предупреждения скептики, - меня (нас) и пугали, и наказывали, а ничего - выросли хорошими людьми!». Трудно что-либо возразить на это - опыт «вещь реальная» и человек, исходя из этого, не допускает возможность другого исхода. Но при этом упускается «существенная» деталь: всё, происходившее с ним - это факты его жизни, в них принимали участие другие люди, были какие-то иные обстоятельства. Откуда берётся уверенность, что теперь, в ситуации запугивания конкретного ребёнка, всё сложится так же хорошо, как когда-то в прошлой, другой жизни?

Нередко следствием «воспитательных» воздействий с помощью страха является повышенная тревожность детей, неуверенность в своих силах. Реальной опасности объективно нет, а они живут с постоянным ощущением *возможной опасности*. Такие дети чрезвычайно зависимы от внешних обстоятельств: они боятся негативной оценки, они боятся себя, поскольку, сравнивая себя с другими, обнаруживают не свои достоинства, а свои недостатки, считают себя «хуже всех» и обижаются на всех за это. Не всегда и не каждому ребёнку удаётся это состояние преодолеть, «вырасти из детского страха», нередко оно становится причиной многих его проблем.

Взрослые боятся активности детей, особенно в ситуации, когда их проконтролировать нельзя. Неосознанно взрослый оставляет страх вместо контролёра, таким образом пытаюсь наложить «вето» на детскую активность. Нередко страх используют и для того, чтобы стимулировать действия, которые ожидает взрослый («Если ты не научишься это делать, над тобой все будут смеяться», «Если ты не проявишь себя, все будут называть тебя трусом», «Если не будешь хорошо учиться, останешься на второй год»). Однако те дети, которые испытывают неуверенность, могут воспринять такого рода «стимулирующее» послание как дополнительный тормоз. Они «слышат», примерно так: «Я не могу научиться это делать, все надо мной будут смеяться и уже смеются»; «Я не могу проявить себя, значит, я - трус, и все это видят»; «Я не знаю, как решить эту задачу. Я не могу её решить. Я останусь на второй год, а все другие - нет».

Страх - антиобразовательное явление потому, что блокируя активность ребёнка, он уменьшает и без того недостаточные его силы. Образование предполагает выход ребёнка на новые перспективы своего развития, требует готовности ребёнка выходить в неизведанные пространства, рисковать. Страх - это антипод риска, он усиливает «не могу» ребёнка, делает невозможным «я рискну».

Нередко, сталкиваясь с проблемой ребёнка, порожденной страхом (ребёнок пассивен, робок или наоборот неоправданно агрессивен и защищается даже тогда когда ему ничего не угрожает), обсуждают поведение ребёнка, но при этом не анализируют причин, вызвавших проблемное поведение. Таким образом, педагоги уходят от конструктивного выхода из этой ситуации. Тактика «защиты», работает над разблокированием обстоятельств реальной угрозы и тем самым снимает первый слой помех активности ребёнка.

1.10. УТВЕРЖДЕНИЕ ПРЕЗУМПЦИИ НЕВИНОВНОСТИ

«Защита» используется в ситуации, когда по тем или иным обстоятельствам ребёнок становится «белой вороной», «гадким утёнком», «не таким, как все», вызывающим раздражение окружающих.

Любить в Гадком Утёнке Лебеда - это педагогический риск. Риск быть осмеянным, непонятым на «птичьем дворе», где все хвастаются своими хорошими и умными детьми (учениками и воспитанниками), и где само упоминание о Гадком Утёнке вызывает у окружающих раздражение.

В каждой школе и почти в каждом классе есть такие дети, глядя на которых взрослые обычно воздерживаются от оптимистических прогнозов. Выступить на защиту такого ребёнка не просто, поскольку мало объективных показателей для того, чтобы заявить: «Этот ребёнок такой, как все, и мы не в праве отказывать ему в уважении его достоинства».

Педагог, защищающий ребёнка, занимает позицию «педагогической адвокатуры». Данная позиция состоит в том, что «адвокат» согласен с ребёнком, который в ситуации явной неуспешности заявляет: «Я невиновен. Я хочу быть в жизни успешным, и в этом я такой же Человек, как все!»

Поэтому «адвокат» защищает:

· Право ребёнка быть успешным.

- **Право ребёнка быть не таким как все, не уметь делать то, что умеют делать все.**
- **Право ребёнка на поиск, пробу и ошибку.**
- **Право ребёнка отстаивать своё достоинство, протестовать против несправедливого обращения и критики.**
- **Право ребёнка отказаться от того, что ему не приемлемо.**
- **Право ребёнка иметь собственные какие угодно чувства, независимо от того, понимают ли их окружающие.**
- **Право ребёнка менять свои решения или добиваться перемены договоренности, которая его не устраивает.**
- **Право ребёнка на защиту своих прав.**

Но было бы неправомерным при этом снимать с ребёнка ответственность за то, каковы бывают последствия утверждения своих прав в общении с другим. Важно помогать ребёнку осознавать что зачастую неумение ребёнка защищать и утверждать свои права не ущемляя достоинство и право другого порождает у того намеренное сопротивление и желание выйти в конфронтацию. Как важно и показывать ребёнку, что у него всегда есть возможность и выбор выйти из взаимодействия с тем, кто попирает его права без потери собственного достоинства и без утраты веры в себя.

1.11. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АДВОКАТУРА

В рамках эксперимента по освоению в школах деятельности классного воспитателя было проведено исследование «сути посланий», которые получает «проблемный ребёнок» от окружающих. В течение недели педагоги и родители записывали всё то, что произносится в адрес конкретного ученика. Результаты были абсолютно очевидными - почти в 100% обращений взрослых к «проблемному» ребёнку содержались негативные оценки в его адрес. Взрослые выступают по отношению к нему с позиции «обвинителей», давая понять, что он «хуже всех», и *только этим отличается от других*.

Как правило, «защита» сталкивается с позицией взрослых, которые склонны обвинять ребёнка в создании им самим негативной ситуации. На первый взгляд, эти обвинения выглядят «справедливыми». Например: «Ученик плохо учится, не посещает школу, поэтому *он сам виноват* в том, что он не успешен»; «В. ссорится со сверстниками, игнорирует мнение класса и учителей. Он *сам виноват* в том, что его не любят»; «А. очень неорганизован и ленив. Он не выполняет домашние задания»; «Он *сам виноват*, что принимает наркотики». «Он *сам виноват*, что всем детям интересно, а ему - нет»... «Педагогическая адвокатура» смотрит на ситуацию неуспешности ребёнка с позиции его права на достойное образование.

1) Защищены ли права ребёнка как ученика? Учитываются ли его возрастные и индивидуальные особенности при построении учебного процесса? На какую помощь он может рассчитывать со стороны педагогов? В каких формах может её запросить?

2) Защищены ли права ребёнка в ситуациях жизнедеятельности класса, школы? Какова эмоциональная и деловая атмосфера в детском учреждении? Каким образом выстраиваются связи и отношения между детьми и взрослыми? На какую помощь и поддержку и от кого ребёнок может рассчитывать в ситуации, когда по каким-то причинам он не принимается сверстниками?

3) Созданы ли условия в образовательном учреждении для реализации права ребёнка на достойное образование? В чем они заключаются? Каким образом ребёнок может ими воспользоваться? Включается ли в понятие «достойное образование» бережное отношение к личному достоинству ребёнка? Обеспечен ли он необходимой педагогической поддержкой в ситуациях, угрожающих его достоинству?

Если взглянуть с такой позиции на многие проблемы детей, то становится очевидным, что их подавляющая часть «выросла» из фактов повседневного и постоянного нарушения прав ребёнка взрослыми, в том числе и педагогами.

Анализ того, *как строит система свой ответ* на конкретную проблему ребёнка, делает очевидным, что **система использует нападение на ребёнка как защиту собственных изъятий**. Объявляя его «не таким, как все» - хуже всех, система оставляет без внимания свои образовательные обязанности - помогать ребёнку становиться хотя бы «лучше себя самого». Ведь если такая динамика «успешности» отсутствует, то ребёнок, попадая в школу, попадает куда угодно, но только не в условия, способствующие его образованию. Система же, занимая «позицию прокурора» по отношению к ребёнку, избавляет себя от ответственности перед ним за отсутствие условий для достойного образования, на которое ребёнок имеет право.

«Педагогическая адвокатура» указывает, что образовательный процесс для того и существует, чтобы ребёнок обретал в нём условия, позволяющие ему преодолевать проблемы, укрепляя и развивая собственное достоинство. Она квалифицирует как недопустимое, недостойное действие попытку взрослых «клеить на ребёнка ярлык неуспешности» - поскольку это прямое и целенаправленное посягательство на его самооценку, которая способствует стойкому неверию в свои силы, в себя - могущего стать хорошим и достойным человеком, «не хуже всех».

Позиция «педагогической адвокатуры» в тактике «защиты», по сути, является не столько сугубо профессиональной, педагогической, сколько образовательной, гражданской. Её мог бы занять не только классный воспитатель, но любой небезразличный человек.

1.12. ОГРАНИЧЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДВОКАТУРЫ»

«Педагогическая адвокатура» преимущественно действует только на ситуацию внешнюю по отношению к ребёнку. Она направлена на изменение негативных обстоятельств в случаях, когда от действий самого ребёнка эти обстоятельства не могут измениться к лучшему; когда активность ребёнка в принципе блокируется негативным отношением к нему (а, значит, он лишается шанса влиять на ход событий).

Очевидно, что «педагогическая адвокатура» теряет свою целесообразность и эффективность в тактике «защиты от», если она ситуативно жёстко блокируется теми, к кому она обращена. Если человек не может создать условия для удержания этой тактики, он должен от неё отказаться, поскольку вреда от неэффективного действия будет больше, чем от недеяния.

У «педагогической адвокатуры» существуют ограничения, связанные и с динамикой преобразования проблемы конкретного ребёнка в образовательную ситуацию. В этой связи следует обратить особое внимание на следующее.

1. «Адвокат», защищая права ребёнка, активен сам. Ребёнок в этой ситуации находится в пассивной роли - «жертвы обстоятельств». Если в дальнейшем не будут использованы другие тактики, выводящие ребёнка из позиции «жертвы», то «защита от» может сформировать у ребёнка качества потребителя, не желающего напрягаться, чтобы разрешать свои проблемы самому.

2. Ребёнок, являясь «жертвой обстоятельств», не всегда пассивен. Избавляясь от проблемы, ребёнок объективно провоцирует возникновение новых, ещё более неблагоприятных для него обстоятельств. Пользуясь определённой степенью свободы (т.е. находясь вне контроля со стороны взрослых), ребёнок по своему усмотрению (или по неведению) распоряжается ей во вред себе и другим. «Адвокат» в этой ситуации оказывается в щекотливом положении, поскольку, с одной стороны, он защищает право ребёнка на ошибку, право «быть таким, какой он есть», а с другой - он понимает, что «оставлять его таким, каков он есть, в этой ситуации», значит:

- а) брать на себя ответственность за неразумные (неадекватные, необдуманнные или даже вредные) поступки ребёнка;
- б) предъявлять претензии тем людям, мнение, позицию, деятельность, чувства которых ребёнок по факту игнорировал, несмотря на их объективную правоту.

3. «Адвокат» не может поручиться за ребёнка без уверенности в том, что ребёнок даст согласие вести себя так, как обещал за него «адвокат».

4. «Адвокат» не может поручиться за то, что удержит другую сторону, которая в ответ на провокации ребёнка может усилить репрессивные меры.

«Педагогическая адвокатура» действует преимущественно на ситуацию, внешнюю по отношению к ребёнку. Она направлена на изменение негативных обстоятельств в случаях, когда от действий ребёнка эти обстоятельства не могут измениться к лучшему. Поскольку активность ребёнка блокируется негативным отношением к нему (находясь в пассивной «позиции жертвы», он лишается шанса влиять на ход событий, изменять их рефлексировать свои действия), он лишается шанса изменяться, а «поддерживатель» лишается возможности помогать и поддерживать ребёнка в этом.

Но несмотря на перечисленные ограничения, позиция «адвоката» необходима и уместна в ситуациях, когда ребёнку грозит прямая опасность, и требуются быстрые и решительные действия, направленные на его защиту; когда в педагогическом сообществе обсуждаются вопросы, связанные с правами ребёнка; используя свой авторитет «адвокат» может свести к минимуму необоснованные действия других людей (коллег, родителей, детей) в отношении поступка ребёнка.

Позиция «педагогической адвокатуры» в тактике «защиты», по сути является не столько сугубо профессиональной, педагогической, сколько образовательной, гражданской. Её мог бы занять не только классный воспитатель, но и любой человек, кто заинтересован в том, чтобы в школе реализовывались права ребёнка на достойное образование.

1.13. ДРАМАТИЧНАЯ И УСПЕШНАЯ СТОРОНЫ ОПЫТА

Даже когда по факту ребёнок ведёт себя неадекватно, своим поведением провоцирует напряжение, конфликты и т.д., защитник исходит из презумпции его невиновности: «Если ребёнок не знает и не умеет справляться с проблемой - это его беда, а не вина».

Наставники (учителя, воспитатели) - профессионалы, а потому в ответ на «недостойное» поведение ребёнка не должны сами вести себя недостойно.

В таком случае, нет разницы между незнанием ребёнка и незнанием профессионала. А ответственность за развитие образовательной ситуации лежит на педагоге, который обязан грамотно, квалифицированно, профессионально действовать, целенаправленно переводя конфликт в образовательную ситуацию.

Педагогическая адвокатура направлена на выявление в организации образовательной системы её слабых сторон, она делает их очевидными для общественного и профессионального сознания, переориентирует негативную оценку **с ребёнка - на неадекватные его развитию условия**, в которых он получает образование. Объективно это значит, что «адвокат» занимает критическую позицию по отношению к системе, что вполне может породить конфликт между ними.

Действия «адвокатуры» рассчитаны на то, что её доводы будут услышаны и верно восприняты теми, к кому они обращены. «Адвокат» не учит и не порицает своих коллег, он обращается к их профессиональному сознанию, указывая на факты и причины непрофессионального поведения, имеющего место по отношению к проблеме ребёнка.

Позиция «педагогической адвокатуры» априори исходит **не только** из положения о признании **права ребёнка** на достойное образование, но из признания **ответственности взрослого** сообщества (общества, государства, педагогического коллектива, конкретного педагога) за это. Но если взрослые не признают за собой этой ответственности, то они не признают и позиции «педагогической адвокатуры».

Отношение к позиции «педагогической адвокатуры» является хорошей диагностикой *реального отношения к ребёнку в данной школе*. Если существует стойкое неприятие этой позиции, то можно с уверенностью констатировать следующее: в данной конкретной школе с проблемами детей не только не умеют работать, но и не хотят.

Деятельность классных воспитателей по педагогической поддержке дала возможность проанализировать и сравнить практический опыт более четырёхсот педагогов из 10 регионов России в реализации «тактики защиты».

В подавляющем большинстве случаев «педагогическая адвокатура» приводит к возникновению конфликтов функциональных, которые имеют тенденцию перерастать в межличностные. «Адвокат» ребёнка сам быстро становится мишенью для критических замечаний со стороны тех, кто, нарушая права ребёнка, использует нападение на «адвоката» как лучший способ защиты своей педагогической некомпетентности или равнодушия.

Его легко «превращают» в «белую ворону», в «человека, нарушающего педагогическую этику», в «человека, идущего против коллектива», в «конфликтного», «скандалиста», «заигрывающего с детьми и родителями» и т.д. Это «превращение» происходит потому, что «адвокат» ребёнка открыто выступает против реально существующих формальных отношений, он срывает маску «благородных целей», которыми прикрыты очевидные и конкретные факты того, как происходит потеря конкретного ребёнка для образования. Те, кто считает, что ошибка - это следствие нерадивости, лености ребёнка, показатель его необученности и невоспитанности, будут доказывать противоположное тому, что заявляет «педагогическая адвокатура». Взрослый, культивирующий в себе ответственность за то, чтобы ребёнок поступал правильно, воспримет позицию «педагогической адвокатуры» как безответственную: «Что же мне теперь, ставить сплошные пятёрки за диктант с ошибками?», «Что же мне, сидеть сложа руки и бездействовать, видя, как ребёнок тратит время на ерунду?»

В результате дополнительным репрессиям может быть подвергнут и ребёнок, которого пытался защитить «адвокат». («Ну-ка, иди к доске и докажи, что ты все знаешь, а то твой «защитник» утверждает, что ты заслуживаешь лучшей оценки»; «Лучше всем докажи, что ты порядочный человек, чем жаловаться на меня классному воспитателю»; «Покажи домашнее задание! А то мне в школе сказали, что я не интересуюсь твоими школьными делами» - и т.п.). Это как нельзя лучше доказывает, что «адвокат» не услышан, ведь он как раз говорил о том, что ребёнок НЕ может доказать, НЕ может заслужить, НЕ может быть успешным, а потому требовать от него этого, не помогая при этом становится успешным - вредно и недопустимо.

Рефлексия прецедентов, связанных с успешной деятельностью классных воспитателей в позиции «защиты», показала, что шансы «адвоката» на успех возрастают в следующих случаях.

1. Если он, оппонируя системе, продолжает определять себя в качестве её добросовестного функционера (связывает свои планы с дальнейшей работой в школе, предполагает длительное время находиться вместе с проблемными детьми и т.д.).
2. Он умеет, занимая разные позиции по отношению к функциональным конфликтам, не втягиваться в конфликты межличностные.
3. Он способен занимать позиции, позволяющие реально влиять на развитие системы, исподволь преобразовывая её.
4. Он имеет достаточные знания и умения, чтобы занять организационную, управляющую позицию, объединяя вокруг себя людей, готовых так или иначе способствовать реализации прав ребёнка.
5. Он выходит за пределы конкретной школы и использует ресурсы, лежащие вне её, для реализации целей, связанных с педагогической поддержкой.

Таким образом происходит профессионализация педагога в целях и задачах педагогической поддержки. Она связана не только с прямой деятельностью педагога с позиции «педагогической адвокатуры», но и с деятельностью по созданию таких условий, при которых данная позиция становится обоснованной и эффективной.

1.14. ПОЗИЦИЯ «БУФЕРА» В ТАКТИКЕ «ЗАЩИТЫ»

Позиция «буфера» больше рассчитана на компромиссные решения, чем позиция «педагогической адвокатуры». Взрослый, понимая, что он не будет услышан в позиции «адвоката», тем не менее пытается если не изменить, то хотя бы смягчить негативные обстоятельства, уменьшить их давление. Он занимает позицию «буфера», вставая между ребёнком и обстоятельствами, принимая часть удара на себя. Эта позиция проявляется, если: активность ребёнка жёстко блокируется извне; когда по отношению к нему существует предвзятое мнение, навязываемое ему, как «объективное» (наклеивают «ярлык»); когда его попытки к действию кем-то заранее оцениваются как неуспешные; если он сам вольно или невольно провоцирует такие ситуации.

Иногда позиция «буфера» оказывается мудрее и адекватнее, чем позиция «адвоката», важно только не переходить границы, за которыми позиция поддержки исчезает.

Позиция «буфера» в определённой степени сопряжена с риском: ведь заранее не известно, как поведут себя обе стороны в его присутствии. Возможно, каждая из них попытается открыто привлечь педагога на свою сторону. Однако в позиции «буфера» необходимо держать внешний нейтралитет.

Кроме того, данная позиция окажется неэффективной, если у человека, её занявшего, нет достаточного авторитета у обеих конфликтующих сторон. Именно личный (или статусный) авторитет является в тактике «защиты» гарантией того, что «буфер» сможет реализовать задачи сдерживания.

Кроме вышеозначенных степеней риска, позиция «буфера» имеет ещё одно ограничение. Если конфликт долгое время благодаря «буферу» находится в состоянии «ни мира, ни войны», и нет подвижек в его конструктивном развитии, то эта ситуация может тянуться долго. Однако запас времени и возможностей у педагога занимать позицию «буфера» может закончиться. Как только «буфер» перестанет существовать в качестве сдерживающего барьера, конфликт может разгореться с новой силой.

1.15. «ЗАЩИЩАЯ - НЕ НАПАДАТЬ»: особенности конструктивного поведения

Психологи много пишут о языке чувств, который может быть весьма красноречив. Если понимать, какие чувства испытывает человек по поводу того, что вы говорите, можно адекватно откликнуться на эти чувства: попробовать усилить те, которые нужны для дальнейшего продуктивного продвижения вперёд к совместным компромиссным решениям, и попробовать погасить те, которые ведут к ненужной конфронтации.

Особенно это важно, когда вы пытаетесь осуществлять защиту из позиции «буфера».

Исследователи считают, что трагедии непонимания разыгрываются

в большинстве случаев именно потому, что перевод и оценка слов говорящего осуществляется без интереса и уважительного отношения к нему. Если вы собираетесь защищать ребёнка от оскорбления и унижения его достоинства, то следите за тем, чтобы самому ненароком не оскорбить достоинство оппонента. Помните, что, возможно, ваш оппонент сам не в состоянии преодолеть какую-то свою проблему, которая возникает у него с этим ребёнком.

Помогите коллеге сохранить свои цели - будь то цели обучения или воспитания. Не посягайте на них, попробуйте вместе с ним поразмышлять, как можно достигать этих целей, не противопоставляя себе ребёнка, а наоборот, пытаясь действовать с ним заодно.

Возможно, вы подготовите собеседника к возможности посмотреть на ситуацию «другими глазами» - чтобы ребёнок не был «страшилкой» для учителя, а стал в его глазах человеком, нуждающимся в помощи.

Если «защитник» не забудет, зачем ему нужен был разговор, беседа, спор или дискуссия, то он сможет проследить:

1. За чёткой постановкой собственных вопросов, не забывая убедиться, правильно ли его поняли.
2. За тем, чтобы больше слушать, чем говорить.
3. За собственным эмоциональным состоянием. Важно научиться не «заражаться» негативными эмоциями. Помните, что ваша задача не в том, чтобы обижаться, а чтобы сдерживать распространение негативных эмоций, иначе это приведёт вместо спора к перепалке и обидам.

4. За тем, чтобы делать необходимые «стоп-кадры» и фиксировать то, на чём пришли к согласию. Такие «стоп-кадры» необходимы, ибо позволяют всем участникам отвлекаться от динамики спора и взглянуть на достигнутые результаты. Они помогают регулировать накал страстей, который бывает весьма высоким.

Нужно внимательно следить, чтобы не происходило перерастание конфликта идей в конфликт людей. Резкий, категоричный тон, вкрапление в реплику негативных оценок может заблокировать восприятие самой конструктивной критики.

Сохранение позиции сотрудничества с партнёром в условиях конфликта - принципиальный момент. Навязывание своей правоты, категоричность, желание «власть употребить», неумение слушать - плохие помощники в подобной ситуации. В результате возникает взаимная неприязнь, отчуждение, затрудняющее или вовсе разрушающее контакт.

Избегайте втягивания вас в форму конкурентно-соревновательной борьбы. Если вы не примете вызов, то вскоре оппонент обнаружит, что соревнуется с самим собой, поскольку никто его не оспаривает, а лишь уточняет его позицию.

Ищите и показывайте те выгоды, которые коллега может обрести в ходе налаживания контакта с ребёнком. *Внимательно вслушивайтесь в его возражения. Возможно, вы поймёте, как следует действовать с ребёнком, когда вам придётся организовывать с ним такую же посредническую работу.*

Критикуя, следует учитывать, что критика - не обвинение, а помощь. Основное в ней - не регистрация негативного, а поиск путей его преодоления. Для этого нужно точно знать, чем было вызвано негативное явление. Типичный пример: учитель не умеет точно распределить время урока, много организационных огрехов. В этой ситуации он не способен обратить внимание на ученика, как на этом настаивает классный воспитатель. Если понять, в чём дело, то, используя позицию «буфера», не травмируя самолюбия учителя, можно подумать, как ему помочь в методике преподавания.

Наше небольшое исследование показывает, что педагоги больше склонны к полемике, чем к дискуссии. Привыкшие говорить с детьми с позиции убеждения, педагоги усваивают декларативность, настойчивость, они не слышат себя и не понимают, что такой тон может быть оскорбительным для людей, чувствующих себя на равных.

«Защитнику» необходимо усвоить, что от его дипломатичности, такта и возможности договариваться зависит, в конечном счёте - получит или нет ребёнок те условия для своего развития, ради которых, собственно, и действует «защита».

1.16. ПАРАДОКСЫ ЗАЩИТЫ

Как мы уже говорили, одна из наиболее действенных позиций педагога, осуществляющего тактику защиты - это безусловное принятие и уважение другого, даже в тех его проявлениях, против которых выступает «защитник» или «адвокат». И это наиболее сложный момент - научиться видеть и принимать логику другого. Какой бы абсурдной, противоречивой и невозможной она вам ни казалась, у того, кто её проповедует есть определенный смысл. Только поняв его и рассмотрев нюансы можно рассчитывать на конструктивное разрешение противоречия. Это принятие может осуществляться тремя различными образами. Приведенная ниже последовательность описаний отражает характерные стадии в развитии понимания безусловного позитивного принятия у отдельного человека.

1. Отказ от осуждения и оценки другого. Осуждение блокирует, стопорит возможность налаживания конструктивного взаимодействия. Но вынесение осуждения происходит чрезвычайно быстро (по данным исследователей - в течение 0,0006 секунды). Поэтому его невозможно избежать, но возможно и необходимо конвертировать осуждение и оценку - перейти от Ты-высказывания к Я-высказыванию, за которое говорящий несет ответственность и не задевает тем самым достоинство того, кому оно адресовано. (К примеру - не «Как ты смеешь так грубить!», а - «Я прихожу в гнев, когда слышу такое, твои слова меня оскорбляют и я сейчас не намерен продолжать этот разговор.»)

2. Второй шаг можно условно сравнить с нашей реакцией на погоду. Мы же не стремимся изменить погоду за окном, собираясь выйти на улицу. Мы принимаем её такой какая есть - теплее одеваемся, берем зонт или остаемся дома чтобы переждать стихию. Люди подобны погоде - принимайте их такими каковы они есть.

3. Третий шаг содержит в себе парадокс, который нельзя осмыслить при наличии категоричных суждений. Он заключается в том, что важно не просто понять и принять проявления другого, а постараться увидеть в том, что происходит некий целостный образ взаимодействия, где одно является не просто возможным следствием другого, а его необходимым дополнением. Тот кто не провоцирует другого выступая в роли жертвы, тот и не получает в ответ проявлений агрессора. Только увидев в себе то, что позволяет другому попирает ваши права и приняв на себя ответственность за это, человек становится способным работать с этой угрозой, настойчиво стремясь к оптимальному своему состоянию в любой момент жизни.

В этом случае переход к проявлениям собственной независимости и компетентности является более действенным способом изменить ситуацию, чем попытка «переделать другого».

Известный американский психолог Э. Медоус называет в частности такие возможные способы переосмысления взаимоотношений жертва-агрессор:

Утверждая своё право на то, чтобы к вам обращались с уважительными просьбами, а не с приказами, важно видеть что приказ - это выражение чего-то значимого для приказывающего.

Утверждая своё право на то, чтобы не подвергаться проявлениям злобы и ненависти, важно уметь независимо и компетентно реагировать на них.

Утверждая своё право на то, чтобы получать ясные и информативные ответы на вопросы, которые касаются важных для вас сторон жизни, важно видеть что вы сами отвечаете за то, чтобы в любое время иметь возможность задавать все необходимые вам вопросы.

Утверждая своё право на то, чтобы жить без критики и осуждений, важно видеть что критику и осуждения можно сделать ценным фактором своего развития и с благодарностью относиться к возможности прицельно совершенствовать себя.

Утверждая своё право на то, чтобы быть услышанным другим, важно видеть, что вы сами несете ответственность за донесение до других своей точки зрения и повышение своей компетентности в этом.

1.17. ОТЛИЧИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ОТ ОПЕКИ

«Защита от» действительно в определённой степени является «защитой-опекой», поскольку в ней единственным субъектом выступает педагог, он **охраняет, ограждает, оберегает и знает, для чего он это делает, и готов нести за свои действия ответственность.** О деятельности «слабой, защищаемой стороны» здесь речь не идёт, «слабая сторона» как бы недееспособна.

Можно ли считать ребёнка неспособным к деятельности? Можно, но только в ситуации, когда его возможности ещё не развиты, только как временный факт, который необходимо изменить.

Таким образом, нужно различать «недееспособность» возрастную, преодолеваемую с помощью образования, и «недееспособность» как некое неизбежное обстоятельство в жизни человека (например, инвалидность), которое он сам преодолеть никогда не сможет. Нередко смысл «опеки, заботы и коррекции» воспринимается как синоним «педагогической поддержки», а её адресатом признают детей «группы риска», нуждающихся в психологической, социальной и педагогической реабилитации и детей-инвалидов.

Но в педагогической поддержке испытывают необходимость так или иначе все дети. Она такая же часть целостного образовательного процесса, как обучение и воспитание. В том числе и потребность в «защите» может возникнуть у любого ребёнка, столкнувшегося с неблагоприятными обстоятельствами, представляющими угрозу для его нормального развития.

А потому, несмотря на близость «защиты» опеке по сути педагогических целей, технологий, адресату, результату - это разные деятельности.

«Защита» - лишь одна из тактик педагогической поддержки, она обеспечивает тот необходимый минимум условий, благодаря которым может возникнуть траектория самостоятельного движения ребёнка. **Защищая ребёнка от обстоятельств, педагог, таким образом, создаёт ему пространство для самореализации.**

Но чтобы поддержать самостоятельность, педагог должен применить уже другие тактики: «помощи», «содействия» и «взаимодействия».

На этом «выходе» у педагога усложняется задача: с одной стороны, он всегда должен находиться на страже прав ребёнка, по-прежнему удерживая необходимую защиту. С другой - он должен перейти к другим тактикам, способствующим успешной самореализации ребёнка в ситуации его проблемы. **Первый шаг ребёнка «из жертвы» к позиции «субъекта» обязательно должен быть успешным. Ребёнок должен научиться не бояться самого себя, своей слабости. Он должен поверить в себя, а для этого он должен проверить себя и убедиться, что многое может.**

Часть вторая. Тактика помощи.

Разблокировка активности

2.1. ПРАВО НА СВОЙ ПОИСК

Профессиональное кредо тактики «помощи»: «Ребёнок многое может делать сам для себя, если будет активен в решении своей проблемы. Нужно помочь ему убедиться в этом».

Активность ребёнка - это величайший дар природы, который является источником для возникновения и развития его способностей становиться субъектом деятельности и как следствие - автором своей жизни. Известный ученый-психолог В.А.Петровский, автор оригинального научного исследования природы активности, доказал, что люди способны не только действовать, когда у них есть определенная цель и задача, но и создавать для себя новые цели и задачи, идя на риск. Он сделал ряд весьма важных для педагогики открытий, изучая как люди организуют себя и действуют в ситуациях риска. Ученый экспериментально доказал, что человек, попавший в трудную ситуацию, всегда способен поставить перед собой задачу поиска выхода из нее, прежде всего активно действовать *в пределах собственных возможностей*.

К сожалению, для ребёнка порой предел собственных возможностей в школе остается непознанным, поскольку через жесткие требования учителей и воспитателей к нему, ребёнок скорее узнает *свои невозможности*. В нем накапливается и формируется представление о себе, как не умеющем, не знающем, ленивом, и что самое опасное - формируется представление о том, что уже никогда не станет ни знающим, ни умеющим, а останется ленивым и неспособным.

У ребёнка, как и у каждого *нормального* человека есть потребность в самореализации. Он через собственную активность ищет и создает условия для этого. Если он сталкивается с условиями, которые жестко блокируют возможность самореализации, то ребёнок или стремится разрушить эти условия, или разрушает свою самооценку (Я-ленивый, Я-двоечник, Я не способный - что мне делать в этой школе? Что мне делать там, где все лучше меня? Я - худший среди худших).

Если в школе всерьез не ставят цели - создавать условия для самореализации каждого ребёнка, то в её пределах самореализуются лишь те, у кого его возможности совпали с педагогическими целями. Т.е. ребёнок уже был способен их исполнить. А если нет - то он остается один на один с непонятными взрослыми целями (а скорее претензиями) и невозможностью в них жить, развиваться, самореализовываться. Тактика помощи появляется именно тогда, когда ребёнок, объективно находясь в ситуации, выступает в ней как жертва - страдающая, подавленная чужой волей или защищающаяся, агрессивно противостоящая чужой воле. Опыт «жертвы» чрезвычайно опасен, поскольку жертва мстит и себе и своему «поработителю». «Жертва» - это позиция, прямо противоположная позиции субъекта.

Тактика «помощи» - это не только эмоциональная поддержка ребёнку в ситуациях переживания *безвыходности* ситуации. «Помощь» - это ещё и создание условий, при которых ребёнок может обратиться к самопознанию и самоанализу. Именно этот шаг необходим ребёнку, чтобы в самом себе обнаружить уже имеющиеся реальные возможности (Я-могу), чтобы они помогли ему начать выход из сложившейся ситуации. Реальные Я-могу - это та опора, которая ребёнку необходима. Бесполезно требовать человека того, что он действительно пока не может.

2.2. ШКОЛЬНЫЙ ШЛАГБАУМ - СТРАХ ПЕРЕД ВНЕШНЕЙ ОЦЕНКОЙ

Наблюдения, которые проводили классные воспитатели, исследуя, как дети ведут себя в сложных ситуациях, выявили следующее:

1. Одни дети опираются на известный способ, легко решая таким образом свою проблему. (Кстати, эти дети весьма склонны прислушиваться к советам, подсказкам. Они сами часто просят и даже требуют от педагога совета, объяснения, указания - «как лучше поступить»).
2. Другие рискуют (особенно лидеры), они как будто одновременно испытывают и себя, и ситуацию, и взрослых.
3. Но немало обнаружилось и таких детей, которые объективно могли бы найти выход из ситуации, поскольку в их опыте достаточно для этого знаний и умений. Но они отказываются даже пытаться это делать. В общем виде проблема этих детей выглядит таким образом: они почему-то заранее уверены в том, что их способ действий, их результат действий будут извне оценены как неправильные. Они боятся ошибок, боятся оценок, не верят в себя, не верят другим и боятся их.

Все эти «страхи» по-разному могут проявляться в конкретной ситуации у конкретного ребёнка. Но главное заключается в том, что ребёнок под воздействием страха самоблокирует свою активность и таким образом защищается от проблемы. Очевидно, что такой способ защиты делает его как раз абсолютно беззащитным и беспомощным. Тактика «помощи», в основном, рассчитана именно на таких детей, которые самоблокируют свою активность, поскольку не в состоянии избавиться от страха перед внешней оценкой.

Тактика «помощи» рассчитана на то, чтобы ребёнок обязательно попробовал разблокировать свою активность и начал действовать. Но для того, чтобы он сделал это добровольно, ему необходимо узнать «вкус успеха» от самостоятельного достижения им желаемого.

Образовательный эффект тактики «помощи» состоит в том, что ребёнок вначале встретился с проблемой, ощущая себя немощным, незнающим, «хуже всех», а на выходе, после совершённых им самостоятельных действий, он имеет опыт нового самоощущения: *«Я не хуже других. Я могу быть таким же успешным, как и другие. Все видели, как я сам успешно справился с задачей».*

В ходе такой поддержки ребёнка ничему «специально» не учат и не воспитывают, он освобождается от прямых требований и указаний извне: «Ты должен!». Помощь создаёт ему перспективу и точку опоры для самопознания, самоопределения, самореализации в условиях эмоционального комфорта.

Дефицит принятия ребёнка «таким, какой он есть» как правило, является одним из главных источников появления проблемы, связанной с самоблокировкой детской активности. Когда ребёнку часто предъявляют «справедливые» требования и фиксируют в его сознании, что он с ними не справился, он в конце концов перестает пытаться выполнять эти требования. Однако он не утрачивает потребности быть признанным другими. В тактике «помощи» идёт целенаправленное восполнение естественной потребности ребёнка - **быть** среди других **равным** другим.

2.3. ТАКТИКА «ЗАЩИТЫ» - СТРАХОВКА ТАКТИКИ «ПОМОЩИ»

Постепенно из логики «реагирования на угрозу» педагогическая поддержка разворачивается в сторону «профилактики угрозы».

Тактика «помощи» направлена на вывод ребёнка из состояния «жертвы обстоятельств» в позицию «встречи с проблемой». В состоянии «жертвы» ребёнок боится и проблемы, и себя, и других. Он действует по отношению к проблеме с позиции психологической защиты от нее, но не всегда этот щит надежен. «Убегая» от проблемы, ребёнок теряет

силы и уверенность в себе и ничего не приобретает взамен, кроме переживаний и новых проблем. Он, прежде всего, видит опасность в окружающих людях, а потому боится действовать *в их присутствии*. Но что делать ребёнку в школе, если он «обречён» находиться среди людей?

Для эффективной и безопасной для ребёнка организации тактики «помощи» необходимо, чтобы её опережала тактика «защиты», освобождающая «безопасное пространство» для пробы ребёнком своих сил.

«Защита» - это своеобразный фильтр, помогающий сдерживать и блокировать негативные обстоятельства, в том числе и «антипедагогические» требования.

Опыт показывает, что педагоги редко критически относятся к собственным требованиям. Однако здравый смысл подсказывает, что от ребёнка бесполезно требовать того, что он не может выполнить. Отсюда возникают вопросы-размышления: Если педагог не знает, может ли ребёнок выполнить то, что от него требуется, откуда берется уверенность, что ребёнок должен это выполнить? Если педагог понимает, что ребёнок не может выполнить его требований, то почему он отказывается ему помочь? Если ребёнку предъявляют требования, но при этом забывают научить его тому, что от него требуют, то на какое отношение ребёнка при этом рассчитывают? Как он должен относиться к человеку, который требует от него то, что он объективно сделать не в состоянии?

К сожалению, нередко можем встретить в школе педагога превратившегося в «бездушного контролёра». Для человека, находящегося в такой позиции, все люди делятся на тех, кто выполняет требования и тех, кто их не выполняет. Ему все равно: может или не может ребёнок выполнить общее требование, хочет или не хочет это делать, понимает или не понимает почему от него это требуют, осознает или не осознает свои интересы связанные с выполнением этого требования. Задача контролёра - наказать нарушителя общей нормы. Самый лучший «бездушный контролёр» - это автомат, поскольку он не входит в сочувствие, не входит ни в какие отношения с человеком, потому что у него нет «органов» для человеческого общения. Он специально лишён их. Такая позиция опасна в ситуации, когда ребёнок решится начать действовать. Он в это время чрезвычайно беззащитен, открыт своими ошибками для любого удара. Поэтому, приступая к разворачиванию тактики «помощи», педагог должен обязательно страховать эту ситуацию, защищать ребёнка от любой негативной оценки извне, от кого бы и под каким бы видом она ни исходила.

Тактика помощи направлена прежде всего на создание условий эмоционального комфорта для ребёнка. Чтобы ребёнок оказался способным разблокировать свою активность, ему необходимы гарантии того, что окружающие способны понять и поддержать его.

«Помощь» создает условия для реабилитации окружающих в глазах ребёнка, что в свою очередь становится условием для его самореабилитации.

Это чрезвычайно важно для понимания сути тактики «помощи». Люди, окружающие ребёнка - это источники и условия его образования. Если ребёнок воспринимает их как негативные обстоятельства, блокирующие его активность, у него развивается недоверие к ним. И чем больше таких людей в школе, тем сильнее у ребёнка недоверие к школе и нежелание туда идти. Если ребёнок не встречает в школе людей, которым он по-настоящему интересен и нужен, то он постепенно теряет способность быть сопричастным тому что там происходит.

«Помощь» восстанавливает у ребёнка ощущение собственной значимости для других людей. Там где она была им потеряна, там он и должен её найти - найти себя среди других.

2.4. ПРАВИЛА ДЛЯ ВСЕХ

Эмоциональный комфорт - это условие, а не самоцель для тактики «помощи».

Эмоциональная поддержка нужна для того, чтобы ребёнок не побоялся делать первые шаги, чтобы он в этот момент был сосредоточен на себе, а не на других.

Создание атмосферы доверия и открытости потребует от педагога мастерства, чуткости и терпения. Пожалуй, основным фактором, помогающим в этом, будет открытость самого педагога. Нужно дать ребёнку понять, что он вам интересен, разговаривать с ним о том, что интересно ему. При этом не стоит забывать, что дети все очень разные - кто-то готов сразу «распахнуть душу» любому, кому-то сначала нужно приглядеться, освоиться, оценить ситуацию. Именно поэтому не стоит ограничивать общение с учениками только темами учебных заданий. Чем лучше вы узнаете интересы ребят, тем проще вам будет выстраивать с ними взаимодействие. Максимальная доброжелательность, открытость и искренность вам помогут (нельзя забывать, что дети очень остро чувствуют фальшь и наигранность).

Не бойтесь делиться с участниками своим опытом, переживаниями, проблемами - глядя на вас, они поймут, что сами могут поступать также. Очень важно поддерживать их в этом, помогать раскрыться. Нужно мягко пресекать насмешки и возможные издевки со стороны других учеников, при этом обязательно прояснять с «зачинщиками» их истинные цели - возможно, самим задирам не хватает внимания, и это выливается в подобное поведение. Не бойтесь говорить о своих чувствах, в том числе и негативных (нужно обязательно делать это в форме «Я-высказывания»), ни в коем случае не бойтесь признавать свои ошибки - признав прилюдно свою неправоту, вы добьетесь гораздо большего доверия и уважения, чем ставя себя в позицию непогрешимого судьи.

Эмоциональный комфорт достигается, в первую очередь, за счёт установления простых, понятных и выполняемых всеми правил. Создание этих правил может стать увлекательным и поддерживающим атмосферу доверия процессом. Ребёнку важно чувствовать себя в этой ситуации таким, как все - имеющим право искать и предлагать такие способы взаимодействия, которые помогут ему со своей уникальностью вписаться в пространство школы, класса, урока. Как это может происходить хорошо иллюстрирует одна из ситуаций рассказанная учительницей 1 класса одной из новосибирских школ.

2.5. КАК ЖЕ МНЕ СЕБЯ «УТИШИТЬ»?

Молодая учительница начальных классов уже в первые дни работы столкнулась с проблемой шума на уроках. Она расспросила более опытных коллег о том, как бороться с шумом. В результате выяснила следующее:

1. Необходимо сразу знакомить детей с правилами поведения, а затем контролировать выполнение этих правил (с помощью напоминаний, порицаний).
2. Необходимо закреплять эти правила в поведении детей (с помощью игр-упражнений, с помощью отработки навыков бесшумного открытия книг и усаживания за парты, поднятия рук при необходимости вопросов и т.п.).
3. Необходимо создать "общественное мнение" по поводу недопустимости шума. Нужно поощрять выступления ребят, которые ратуют за дисциплину.

Несмотря на то, что эти варианты объявлялись педагогами начальной школы чуть ли не единственно возможными, учительница видела, что после таких замечаний творится что-то неладное. То кто-то наябедничает на кого-то. То кто-то начинает хитрить - когда она смотрит в его сторону, делает вид, что не шумит, а стоит отвернуться - опять за свое. Делала почаще минутки отдыха, а потом не могла ребят утихомирить. Вернее могла, но для этого необходим был строгий тон, повышенный голос. В общем, сама учительница чувствовала себя неуютно. Склонная к диалогу и не приемлющая давления, она остро чувствовала, как сама давит на детей и не хотела этого.

Как-то, при очередной ситуации шума, она начала строить диалог с первоклашками о том, **ЧТО ТАКОЕ ШУМ В КЛАССЕ ДЛЯ НИХ САМИХ - БЛАГО ИЛИ ЗЛО?** Однако в лоб этот вопрос не задала, а просто вспомнила себя в первом классе, как приходила с головной болью после школы, как мешал самой ей этот шум. Вспомнила и о том, как была командиром октябрятской звездочки и как учительница всем командирам велела следить за тишиной в классе. Помнила, как искренне хотела помочь учительнице и верила, что

шуметь - это плохо, а в результате поссорилась со своей лучшей подругой. Когда учительница вышла из класса и всем сказала сидеть тихо, а потом спросила командиров: кто из ребят вашей звездочки шумел, когда меня не было - командиры честно доложили. Только один оказался «бесчестным», он своих не выдал. Но его выдали другие командиры. Это и была лучшая подруга.

Итак, на уроке возник шум. Выждав определенную паузу, учительница задает вопрос:

- Скажите, ребята, нужно ли в классе вести себя тихо?

- Да! - стройный хор в ответ.

- А зачем нужно сидеть тихо?

- А чтобы учительница не заругала!

- Разве я кого-нибудь из вас за это ругала?

Дружный хор: "Нет!" (Ребята действительно не могут назвать случая, когда бы учительница их за это порицала).

- Ну, что ж, если я вас не ругаю, значит, можно шуметь?

- А директор придет - заругает!

- Ну-ка, вспомните, когда это директор приходил и ругал вас?

- А родители будут ругать...

- Но я ни на кого из вас не жаловалась...

Дети перебрали все «страшилки». И все же, как ни старались ребята, ни один из приведенных ими доводов в их жизни не присутствовал. А одна «страшилка» даже всех удивила, а потом и рассмешила своей очевидной нелепостью. Её вполне серьезно увидела и предъявила одна из девочек. Это было уже совсем под конец бесплодных поисков, кто ещё может заругать за шум в классе. Лена, сидевшая у окна, увидела проходившего прохожего, и вдруг заявила: «Если будем шуметь, тот дядя нас услышит, придет и заругает». От такой неожиданности все вдруг опешили, а потом все смеялись и учительница тоже. Лена вначале не очень - ей казалось, что смеются над ней, но учительница сказала: Ты права, Лена, если мы ещё громче будем шуметь, может быть этот дядя действительно что-нибудь услышит и подумает - что это там в школе творится? Но я не думаю, что он придет и будет вас ругать, он спешит по своим делам и вы ему несколько не мешаете, у него от вашего шума голова не болит.

А у вас? Вам никогда не бывает плохо, когда в классе шум?

И тут пошли сплошные жалобы:

- Мне плохо, когда в классе шумно...

- Почему?

- Голова болит...

- И у меня...

- И у меня...

- А у кого ещё голова болит от шума? (Поднялось несколько рук).

- А я вчера из-за шума не записала домашнее задание, и мама меня отругала...

- Кто-нибудь из вас попадал, как и Женя дома, в неприятную ситуацию из-за шума?

Теперь уже множество рассказов "полилось" от пострадавших.

Тогда учительница спрашивает:

- Но почему же мы всё-таки шумим, если всем нам от этого плохо?

Во время всего разговора учительница особенно внимательна, была к ситуации Вадика.

Поздний единственный ребёнок в семье, который никогда не посещал детские учреждения, он был абсолютно дезадаптирован школьной ситуацией. Он действительно не понимал, когда нужно сидеть, когда говорить. Он раздражал всех. Он как раз и был тем, кто больше всех шумел, обижался, задирали других, другие тоже не оставались в долгу.

А в классе тем не менее шли разговоры по душам, - что кому мешает сидеть тихо на уроке. Тут было много жалоб на соседей по парте. Но учительница спокойно «посредничала» между соседями:

- Так, все послушают, как мы сейчас разбираться будем. И Оля, и Толя сидят за одной партой. Оля шумит, а что в это время делает Толя?

Толя:

- А я ей говорю, что у меня болит голова!

Оля:

- Неправда! Ты сам меня толкаешь!

Учительница не дает разгореться ссоре:

Оля, а может Толя говорит правду? Но не словами, а кулаками? Ты шумишь, у него голова болит, он тебя и толкает, чтобы ты не шумела? А ты, чтобы помочь Толе тут же перестаешь шуметь, правда?

Все дети смеются, они понимают, что это шутка. А Учительница обращается к Толе:

- Ну что, верный ты способ выбрал, чтобы избавиться от головной боли и от шума?

Попробуйте сейчас договориться, если у Толи заболит голова от шума Оли, то он тихо скажет об этом Оле. Она поможет Толе и не будет шуметь.

- А он?! Он мне будет помогать? - спрашивает Оля.

- Ну как, Толя?

- Если она не будет, то и я не буду.

Так все нашли свои способы. И вдруг Вадик заплакал. Это было полной для всех неожиданностью. И для учительницы тоже. В классе ребята было зашумели, но стоило учительнице поднять вверх руку, как дети сами поняли, что нужно помолчать. Вадик, немного успокоившись сказал:

- А я не могу себя «утишивать», я не могу сидеть тихо!

- Вот как? Ну это не беда, давай подумай, что тебе поможет? А мы, помолчим, пока ты думаешь.

Вадик обреченно смотрит и уже готов вновь заплакать.

- А может парту поменять? Может хочешь пересесть к кому-нибудь другому? А знаешь, Вадик, так бывает. Походи, поищи в классе то место, где ты почувствуешь, что можешь сидеть тихо. Но это место можно найти только если все вокруг и я тоже перестанем разговаривать, а ты можешь ходить по классу и искать это место.

В конце концов выяснилось, что Вадик может "утишиться" сам только тогда, когда он будет сидеть за учительским столом. Состоялся договор, что, если возникнет ситуация, когда уже совсем "трудно-претрудно", Вадик может подойти к учительскому столу сам. Никто на это обращать внимания не будет, потому что человеку трудно и он сам себе помогает "утишиться".

В разговоре с этой учительницей мы спросили: не жалко ли ей было целого урока на то, на что иные учителя тратят минуты, и как она прогнозирует дальнейший ход событий?

Эта учительница очень точно уловила ситуацию: дети шумят не потому, что не дисциплинированы, а потому что не могут контролировать все время своё поведение. И потому ещё, что внутренний контроль отсутствует, поскольку вместо него уже живут «страшилки»: нужно тихо сидеть - для взрослых. Если будешь шуметь - придут, накажут. Учительница защитила детей от «страшилок», потому что сама не «страшилка». Помните, как она говорила: и директор не ругает, и я не ругаю - так кого же вы боитесь? Однако, снимая страх, учительница дает другую опору детям - их собственное представление о том, что шум - это зло, от него то голова болит, то домашнее задание не услышишь и т.д. Учительница осмысленно, профессионально решает задачи, связанные с педагогической поддержкой детей в сложной для них ситуации, используя тактики «помощи» и «содействия» каждому ребёнку. Ведь каждый договаривался с другими, как он будет себя вести, когда ему мешает шум. И с ним другие договаривались, как ему нужно вести, если его шум мешает другим. Особая ситуация с Вадиком - уникальна уже потому, что не

только найден выход для ребёнка. Легализовалась его возможность помогать себе, когда «утишить» себя за партой нет сил. Дети получили хороший урок помощи Вадиду, они сами приняли в этом участие. Учительница чутко помогала детям осуществлять эту помощь: «Мы посидим тихо, нужно Вадиду помочь найти это место. Как хорошо, что мы помогли Вадиду его найти. Молодец, Вадик. Если будет трудно, захочется пошуметь, тихо встань и пойдёшь к моему столу. Я тебе уступлю место. Мы же понимаем, что ты сейчас себе помогаешь.»

По-существу, молодая учительница создала ситуацию позиционного самоопределения первоклашек по поводу шума в классе и себя, как людей, способных избавиться от того, что им мешает.

Некоторые педагоги утверждают, что дети в принципе не могут анализировать и контролировать себя, вот и приходится все время наставлять, указывать, убеждать и контролировать, а в случае неповиновения - наказывать (или принуждать, используя для этого мягкие и жесткие формы, в зависимости от «поддатливости-неподдатливости» ребёнка к педагогическому воздействию). Когда мы приводили этот пример в педагогической аудитории, многие опытные педагоги говорили: но это же ненадолго! Дети скоро забудут о своих договорах. Правильно, но есть учитель, который вовремя на это среагирует и поможет детям опять окунуться в эту атмосферу взаимопознания и согласованных действий. Она ведь понимает, что такому тонкому делу - как самоконтроль можно учиться всю жизнь и помогает детям в этом учении.

Этот договор состоялся между детьми, но и педагог в нем полноправный участник тоже, не только со своим правом требовать от детей исполнения договора, но и со своей обязанностью (педагогической обязанностью) поддерживать детей, помогать им возвращаться, осваивать и овладевать тем, против чего не выступают ни сознание, ни эмоции детей.

2.6. «ОБЩНОСТЬ» КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТАКТИКИ «ПОМОЩИ».

У ГРАНИЦ ВОСПИТАНИЯ

Тактика «помощи», помогая ребёнку разблокировать свою активность, делает его чрезвычайно зависимым от тех людей, кому он доверился. Любая педагогическая технология тесно вплетена в реальную жизнь ребёнка и взрослого, поэтому педагог должен осознавать, что «тактика» помощи потребует от него весьма аккуратных и ответственных действий. Взяв на себя ответственность доказать ребёнку, что людям можно верить, педагог сам не имеет права обмануть доверие ребёнка. Если ситуация складывается таким образом, что окружающие отказывают ребёнку в общности, педагог должен понимать, что ребёнок, осмелившийся решать проблему, может потерпеть неудачу. Страховать её и смягчать будет некому.

Тактика «помощи» не может быть реализована педагогом, если он не сумеет создать условия, позволяющие ребёнку обнаруживать свою общность с другими людьми.

Обратим внимание на то, что **тактика «помощи» часто предполагает плавный переход из деятельности по педагогической поддержке в воспитательную деятельность**, цели которой сосредоточены не столько на конкретном ребёнке, сколько на создании условий для возникновения и развития общности между детьми.

Наличие индивидуальной траектории движения позволяет ребёнку рефлексировать обособление себя от других. (Ведь именно в обособлении возможны вопросы, обращённые к себе, а не к другим. *Почему я так поступаю? Что я хочу сказать себе и другим? Зачем я это делаю? Кто для меня другие люди? Могу ли я жить без других людей? Что несёт мне свобода? Что несёт моя свобода другим? Как действовать с человеком, чьи мнения не совпадают с моими?*) Но именно наличие общности является фундаментальным условием развития в ребёнке способности к отождествлению себя с другими. Педагог поддерживает в ребёнке эти процессы так же, как он оказывает

поддержку ему в процессе обособления. Взрослый служит тем «проводником», «мостиком», который остаётся между ребёнком и общностью. Он особенно необходим при угрозах разрыва.

Иногда педагог допускает ошибку, желая особенно выделить и похвалить ребёнка, в отношении которого осуществляется помощь. Но если по факту оказывается, что похвала преувеличена, она скорее будет воспринята как «подачка из жалости». **Хвалить ребёнка за то, что он не умеет, так же вредно, как не замечать и игнорировать то, что он может.**

Но педагог, осуществляя помощь, ни в коем случае не должен позволять никому (и себе в том числе) что-либо делать за ребёнка, если он это может сделать сам. Ему необходимо убедиться, что он может обходиться и без посторонней помощи. Быть в этом не хуже других.

«Помощь» предоставляет ребёнку условия для самоиспытания, но минимизируя переживание ошибок за счёт эмоциональной поддержки. Ребёнок может увидеть и почувствовать ситуацию одновременно с **двух сторон**: с позиции собственного «Я» и с позиции других людей.

- Он видит, что окружающие смотрят на него с уважением.

- Он видит, что действительно смог представить им нечто такое, за что они признали его достойным уважения

- Он чувствует радость от того, что принят другими, и уважает себя за то, что смог стать уважаемым человеком.

Чем меньше была оказана ребёнку прямая помощь в его действии, тем больше у него оснований **гордиться лично собой**.

Теперь он не боится внешних обстоятельств, наоборот, окружающие люди лишь подкрепляют его уверенность, поскольку они **явились свидетелями его успешности**.

2.7. ПРИВЕТ ОТ КОНФУЦИЯ!

Проиллюстрировать процесс осуществления тактики «помощи» нам поможет один образ моделирующий позицию педагога, осуществляющего педподдержку. Представим арену цирка. Над ней натянут батут. На «Арене» произошла ситуация столкновения ребёнка и с требованиями учителя. Возник конфликт.

«Батут» - это то образовательное место, которое специально организовал «поддерживатель» (например, классный воспитатель).

«Батут» имеет ряд преимуществ перед «ареной». Во-первых, это то место, где нет конфликта. Он оставлен внизу, «на арене». Значит, на конфликт можно посмотреть «сверху», как бы отделившись от него. (Позиция рефлексии - занять место над проблемой. Отделить её от себя. Отнестись как к предмету, который можно безопасно исследовать). Чтобы посмотреть сверху - совсем не обязательно «прыгать на батуте», можно спокойно лечь на него и посмотреть сверху, можно ползать по нему и рассматривать не только конфликт, но и что-то лежащее вне его «на арене». Словом, это вполне надежное и безопасное место. (Сделаем только одно «допущение» - «батут» сделан из прозрачного материала, так что обзор арены возможен с любой его точки).

Низко над батутом в пределах человеческого роста висит трапеция. Если ухватиться за нее, она будет поднимать человека вверх: и над батутом, и над ареной. С трапеции можно ещё лучше увидеть целостность ситуации, не разглядывая мелкие, незначительные детали. Если сил держаться на трапеции не хватит, можно позволить себе отпустить её, упасть обратно на батут. Это не опасно. Можно опять вернуться к разглядыванию конфликта с первого уровня рефлексии, если он кажется более желанным. А можно сколько угодно пробовать поднимать себя с помощью трапеции, постепенно осваивая новый уровень рефлексии.

Устройство «батута» таково - чем выше была точка подъема и последующего срыва - тем сильнее подбросит «батут» вверх, позволяя уже без усилий достичь и «зацепиться» за трапецию уже на высоте.

Представим теперь ситуацию «глазами ребёнка».

Ребёнок «видит» себя, загнанного в круг, вокруг которого стоят взрослые люди, крепко держащиеся за руки. Они враждебны к ребёнку, они его не выпускают в том пространстве, где все живут хорошо и нормально. А его, как ненормального (хуже всех, хулиган, лодырь и т.д. и т.п.) изолировали и держат. Пробриться сквозь эти «цепи кованные» (помните, такую детскую игру) невозможно. Взрослые сильнее в своей консолидируемой решимости не выпускать «его такого» до тех пор, пока он не исправиться.

Ещё более сильная аналогия: ребёнок стоит в кругу, обвешанный красными флажками «Должен!». Это флажки Страх. За оцепленным флажками пространством, ребёнок видит второе «оцепление» - это стоят учителя, крепко взявшись за руки, они стоят на страже своих «Должен!»

Но только вот беда: ребёнок не знает, не ведает путей этого исправления. Не открыты они его «Могу». Он уже не знает, как докричаться: «Я НЕ могу!». А взрослые видят - ребёнок что-то говорит, но не слышат, а предполагают, наверное: «Он говорит нам: НЕ хочу!» В ответ на это мы ему скажем: «Вот и посиди в этом круге и подумай». (Вот и «думает» ребёнок почти также, как «думал простой человек на пожаре». Он мечется из стороны в сторону, пытаясь нарушить требования - (флажки Страх), но тут же отталкивается в страхе от них. А если удастся как-то чудом, закрыв глаза прорваться, то попадает в жесткий круг «второго оцепления».

Классный воспитатель видит эту ситуации, во-первых, занимая позицию «над». Она дает ему большие преимущества в её целостном обзоре. *Занимая позицию «посредника», классный воспитатель руководствуется интересами обеих сторон, иначе посредничество не увенчается успехом. Посредник как раз и нужен в тех случаях, когда обе стороны не могут найти какой-то единый интерес, который необходим обеим сторонам. Это точка согласия. Посредник помогает организовать траекторию движения каждой стороны «из несогласия - к согласию».*

Посредник «видит» эти точки согласия, как правило, раньше конфликтующих сторон. Он его «видение» само по себе ещё ничего не значит, нужно ещё суметь «организовать» процесс прозрения тем, кто их ищет.

Классный воспитатель, доверяет тому, что ребёнок - «не сумасшедший», а потому *зла себе не желает*. (То есть **Хочет себе добра**). *Но не знает и не может понять, как сотворить себе добро, если на его пути выстроены два круга оцепления - преграды к добру?*

Классный воспитатель доверяет учителю, что тот человек не злой, а потому **Хочет добра ребёнку**. Как человек, все знающий о добре, учитель уверен, что ребёнок **Должен хотеть добра**. Но он знает, что ребёнку не нужно добра. Он его не хочет его. Учитель не может понять, как сделать так, чтобы ребёнок, перешагнув через своё «не хочу!» навстречу Добру?

Посреднику необходимо, с одной стороны, помочь ребёнку не бояться «красных Флажков» и «оцепления», дать возможность «попробовать потрогать» и убедиться, что это НЕ СТРАШНО. - Путь свободен. И при этом «передает ребёнку привет от Конфуция»: «Твой путь не начнется, пока ты не начнешь по нему идти!». А с другой - необходимо попросить учителя, чтобы он не загораживал «оцеплением» пространство Добра до самого, видимого ребёнку, горизонта.

. «Путь ребёнка к Добру не начнется, пока ты стоишь на его пути!» (Привет от тактики «помощи»).

Каждый из конфликтующих сторон может «на батуте» разглядеть и то, как эту ситуацию «видит» классный воспитатель. Рефлексия, анализ, сопоставление «Хочу и могу» внутри

каждой стороны (самопознание, самоанализ) как механизм анализа ситуации - механизм осознания, что есть другие, реально возможные варианты решения конфликта «здесь и теперь». Соотнесение этих вариантов и нахождение одного из них как условие взаимосогласованного действия - - есть нахождение точки согласия, из которой возможна линия выхода из круга конфликта.

Очевидно, что профессиональная работа в тактике «помощи» требует различных знаний и умений. Но кроме этого, мы не устаем это повторять, она прежде всего требует нравственной позиции от взрослого как защитника и помощника, который не оставит ребёнка в трудной жизненной ситуации, где бы она его не настигла.

Здесь уместно напомнить, что классный воспитатель - это не только исполнение традиционных функций классного руководителя. Классный воспитатель получает больше времени для осуществления своих функциональных обязанностей, чем было у классного руководителя. Но получая время - как дополнительный ресурс, классный воспитатель направляет его на оказание педагогической поддержки каждому ребёнку класса, у которого возникла трудная ситуация в жизни.

2.8. «ПОМОЩЬ» - ШАГ ЗА ШАГОМ

В задачах которые необходимо решить тактике «помощи» выделяются следующие:

1. Создать условия для поисковой деятельности ребёнка;
2. Предоставить ребёнку условия для рефлексии и фиксации поисковой деятельности.
3. Предоставить ребёнку в распоряжение знания, накопленные в культуре и в опыте других людей,
которые подтверждают ценность активных действий в проблеме.
4. Обеспечить безопасность самореализации в пределах реальных возможностей ребёнка.

Проиллюстрируем, как действовала эта модель в реальной ситуации, которая произошла в одной из школ Кондинска (поселка городского типа Ханты-Мансийского округа). Мы явились свидетелями первых шагов, которые предпринимала классный воспитатель - Васечкина Г.А., по выстраиванию тактики «помощи» Тане З.

Краткая предыстория развития конфликта. Г.А. Васечкина была назначена классным воспитателем 6 класса, в этом же классе у Г.А. планировалась учебная нагрузка по математике. Бывший классный руководитель так охарактеризовал Таню: вспыльчивая, резкая, ленивая, но способная. В прошлом году училась очень неровно - от 4 до 2. В семье постоянные скандалы: отец пьет, практически все материальное обеспечение семьи и воспитание детей (их двое) на плечах Таниной мамы и её бабушки (по линии матери). В середине сентября Г.А. узнала, что родители Тани развелись. Отец ушел жить к своей матери, дети остались с мамой и с бабушкой. Вскоре начались нелады с Таней - она стала пропускать некоторые уроки (в основном первые), а потом вообще стала пропускать и целый учебный день.

Г.А. в конце концов узнала, где пропадает Таня. Она ходит к отцу и второй бабушке. Ей там нравится, она их любит. Там от неё ничего не требуют. Но делает она это тайно, поскольку мама и бабушка запрещают видится с отцом и его матерью.

Г.А. также увидела, что Таня очень строго воспитывается матерью. Та её приучает к аккуратности, на Тане часто лежат обязанности и старшей сестры. Мама и бабушка не очень довольны Таней - ленивая дома, в школе плохо учится.

А в семье отца все наоборот - Тане рады, Таня любимая дочка, внучка и т.д. Ни отца, ни бабушку абсолютно не волнует - была ли девочка в школе, как идут там дела. Они сами пребывают постоянно в «веселом» расположении духа., а точнее - вечно нетрезвые.

В школе Таню тоже не любили. Учителя за то, что уроки пропускает, за то, что «способная, но ленивая». В классе есть группа девочек, претендующих на лидерство, но Таня держит себя по отношению к ним независимо. Те в ответ, как могут блокируют все, что проявляет Таня хорошего. Если она высказывает дельное предложение, как можно

провести праздник, посвященный Защитникам Отечества, а попросту - как лучше поздравить мальчишек класса, то «лидерши» тут же все подвергают сомнению и осмеянию И т.д.

Г.А. чувствовала и понимала, как невыносимо плохо Тане в школе и дома. Одна радость - идти туда, «где тебя любят и понимают» - к полупьяным папе и бабушке.

Г.А. Собрала учителей класса и сказала, что хотела бы поговорить о Тане. Тут же посыпались отовсюду жалобы на девочку. Жалобы обоснованные и справедливые. Кроме жалоб шли претензии и к классному воспитателю - надо что-то предпринимать, ребёнок часто не ходит в школу. Это в перспективе может обернуться для Тани второгодничеством.

Г.А. спокойно, доброжелательно и сочувственно выслушала коллег. Она во всем с ними согласилась. А потом сказала: Я расскажу вам историю Тани «ее глазами». И Г.А. стала рассказывать историю девочки, лидера по натуре, самолюбивой, которую никто не любит. Что она слышит о себе? Г.А. просто зачитала слова, которые только что произносили её коллеги. В них не было ни одного доброго! А вот, что она слышит от мамы каждый день - тоже не одного доброго! А все эти люди искренне желают Тане добра, но она его не видит, она слышит злое «Должна!».

А вот, что она слышит от папы и бабушки - она слышит доброе слово и видит добро. Она к нему тянется. Здесь ей никто зло не говорит «Должна!» Здесь просто ей рады.

«Скажите, люди, - обратилась Г.А. к коллегам - чтобы вы делали на месте этой девчушки. Она ведь бежит от людской нелюбви к любви. Ей запрещают туда идти, а она, всеми правдами и неправдами туда стремится. Лично я, когда хочу ей сказать: «Таня ты должна!» уже от страха язык немеет - ведь я сейчас ей скажу то, чего она боится, от чего бежит, она убежит и от меня, а кто её вернет в школу? Что с нею будет? - Вчера я заметила, что она с двумя девочками ходила возле гаражей. (Взрослые тут же поняли, о что беспокоит Г.А. Гаражи - это известное в поселке место, где собираются «ассоциальные элементы» поселка).

Первым откликнулся учитель рисования: Знаете, а меня нет с ней конфликтов. Правда, она пропускает иногда уроки, но не так часто. А когда бывает, рисует увлеченно и хорошо. К чести большинства коллег, они поняли и приняли тревогу Г.А. Лишь один учитель - упрямо твердил: пусть её родители воспитывают, а мне нужно, чтобы она на уроки ходила и домашние задания выполняла. Г.А. не стала возражать и попыталась снять попытки других учителей объяснить, как неправильно «так поступать с ребёнком». Она просто обратилась, давайте подумаем, кто чем может помочь Тане.

Не будем рассказывать обо всех вариантах, которые каждый придумал для «своей помощи» Тане. Но на один обратим особое внимание. Учительница литературы, признанный авторитет среди детей, особенно старшеклассников, давно является руководителем школьного театра. «Театралам» тайно завидует вся школа: во-первых, действительно спектакли хорошие, успех их очевиден. Главные герои, спустившись с театральных подмостков, продолжают оставаться героями и в жизни: в школе их все знают, они пользуются своей славой и вне спектаклей. Во-вторых, среди театралов настоящее братство - у них дружная компания, они своих и в школе не дадут обидеть. Среди этих театралов и «лидерши». Учительница литературы сказала: я думаю, у Тани получится на сцене. Я постараюсь ввести её в наш круг, прикрою её своим авторитетом. Думаю, у меня хватит ума и сил подружить девчонок. Во всяком случае, я смогу показать им самим, насколько они некрасивы, когда так заносчиво ведут себя с Таней. Тем более, что на уроках я тоже смогу контролировать эту ситуацию.

Одно только требование было обращено к Г.А. и она с радостью взялась его выполнять: нужно сделать все, чтобы Таня не пропускала школу.

Г.А. разработала целую тактику: изменила свой привычный маршрут от дома до школы. Теперь она по утрам шла по улице, где живёт Таня. Благо на этой улице живёт много детей из её класса. Они уговорились, что будут встречаться все вместе на углу, возле

поворота к школе. Она объяснила это детям просто: я классный воспитатель и в мои обязанности входит контроль за вашим посещением. Но мне некогда каждый день ходить по утрам в школу, у меня ведь не всегда первые уроки. Я иду по делам, а заодно и вас встречаю. А если кто-то из вас заболел или что-то случилось - ведь сразу же видно: человек не пришел на условленное место. Опять же далеко не ходить, зайду домой и узнаю, в чем дело.

Расчет Г.А. был правильным. Мама и бабушка вовремя выпроваживали Таню из дома в школу. И Тане оставался только один путь - а на нем её обязательно встречали ребята класса и Г.А.

Так Таня З. Лишилась возможности не ходить в школу, но в учителях она обрела условия прийти в школу и встретить внимание и поддержку. Помогла и тактика учителя литературы. И хотя «лидерши» все равно не во всем соглашались с Таней, но были и такие ситуации, когда мнение Тани признавалось. Было видно, как это окрыляло девочку.

При этом обнаружили другие проблемы - овладев лидерством, девочка часто не могла использовать его преимущество во благо себе. Она начинала командовать детьми, навязывать им своё мнение, даже оскорблять. Но это уже другая перспектива для педагогической деятельности - перспектива тактики содействия.

Пример с Таней З. Показывает, как учителя, используя все то, что есть хорошего в Тане, помогли ей опереться на свои «Я же могу!» и открыли (разблокировали) путь к образованию.

Необходимо заметить, что никто не снял требований к Тане - посещать школу и хорошо учиться - просто педагоги пошли на компромисс (а точнее сделали точный профессиональный выбор). Они договорились «временно» не замечать промахи Тани. Снять угрожающее «ДОЛЖНА!». Они захотели обнаружить и поддержать то, что она МОЖЕТ. А то, чего «не может», заблокировать собой - своим взрослым умением преодолевать *вместе с девочкой преграду, но так, чтобы она этого даже и не почувствовала.*

Г.А. очень старалась того, чтобы ни Таня З., никто из других детей не подумал, что классная руководительница не доверяет Тане, а потому приходит каждое утро на их улицу. Все должно было быть правдиво и было правдиво! Действительно, Г.А. после того, как подходила к школе, прощалась с ребятами и шла по своим делам. Действительно, если кто-то из ребят на приходил на условленное место, они обязательно подходили к крыльцу дома и классный воспитатель узнавал, что случилось. Действительно, уже оперативно можно было решить, кто зайдет к заболевшему, передаст домашние задания, новости школы, привет от друзей.

Иногда тактика «помощи» осложняется тем, что ребёнок имеет серьезные внутренние проблемы с собственным «Я». Он настолько боится себя и окружающих, что ему возможно требуется более квалифицированная помощь по разблокировке его возможностей. Опытный школьный психолог - это тот человек, который в этом плане чрезвычайно необходимый педагогу человек.

Опыт показывает, там где работает специалист по педагогической поддержке, он точно диагностирует предел своих возможностей самостоятельно работать с проблемой ребёнка. При обращении к психологу классный воспитатель уже идёт «не с пустыми руками» - он может поделиться не просто своими «ощущениями», а покажет ту динамику развития негативного эмоционального состояния ребёнка, по поводу которой, он собственно и бьет тревогу.

2.9. КТО МЫ? ЧЕГО ХОТИМ? ЧТО НАМ МЕШАЕТ?

В ракурсе неоднократного задавания и фиксации все новых ответов на эти вопросы, «внешние обстоятельства» - «посредник» - и «ребенок» могут найти то общее, по поводу чего можно прийти к согласию «хотим одного и того же», «мешает одно и то же». И через это направить совместные усилия на преодоление "мешающего". Однако, следует

помнить, что перед ребёнком в тактике «помощи» запрещено какие-либо цели или задачи. Ему только предлагается ситуация, но уже в таком виде, в котором ребёнок наверняка может себя проявить. Поиск самореализации - вот основная задача ребёнка. Восстановление доверия ребёнка к школе и учителям - вот задача посредника.

Предоставление ребёнку права осуществлять самореализацию в условиях школы - вот задача учителя, воспитателя («внешних обстоятельств»). Важно, чтобы «внешнее» на определенном этапе не входило в конфликт с внутренним «Я хочу и Я могу ребёнка. Это дает ему возможность построить активную позицию движения из проблемы - в пространство школы (в пространство образования).

Опыт показывает, что для эффективной деятельности в тактике «помощи», педагог должен владеть определенными навыками общения и коммуникации. На характеристике некоторых из них мы остановимся подробнее

2.10. ПРИЕМЛЮЩИЕ И НЕПРИЕМЛЮЩИЕ ПЕДАГОГИ

До недавнего времени считалось, что каждый человек, вовлеченный в профессиональную деятельность, испытывает трудности в работе исключительно потому, что у него не хватает каких-то знаний и умений - опыта. Однако исследования, предметом которых являлось педагогическое общение (А.А. Бодалев, В.С. Грехнев, А.В. Добрович, В.А. Кан - Калик, А.В. Мудрик и др.), убедительно доказывают, что иногда с опытом у учителей происходят значительные потери в навыках общения с ребёнком. Более опытные учителя зачастую совершают незаметную для себя подмену: их общение все больше приобретает черты стереотипного поведения. В их суждениях о детях чаще, чем в суждениях молодых учителей, присутствуют высказывания усредненного, общего характера: "Поверьте мне, я то уж **их** знаю!", "**Этот** Вася наговорит. Слушайте его больше! **О н и** в этом возрасте **в с е** хитрые!", "**С н и м и** надо поостроже!"

Каждому известно, что все педагоги испытывают те или иные чувства по поводу того, что воспитанники говорят или делают. Диапазон чувств широк: от полного принятия (положительные) до полного неприятия (отрицательные).

Существует два типа учителей (воспитателей) с точки зрения принятия ими поведения детей: условно говоря, «приемлющие» и «неприемлющие».

Приемлющие находят приемлемой большую часть поведения учащихся, гораздо менее склонны к осуждению, гибки. У них более высокая степень терпимости, меньше потребность навязывать своё представление о правильном и неправильном. Отмечено, что обычно такие люди проявляются как приемлющие во всех своих взаимоотношениях с людьми.

Неприемлющие устанавливают высокие стандарты для своих воспитанников (учеников); у них жесткое представление о правильном и неправильном. Они полагают, что любая критика помогает воспитанникам избавляться от недостатков, слабостей.

Принятие или неприятие другого таким, каков он есть, - вот одна из ключевых проблем тактики «помощи».

Если внимательно понаблюдать за педагогами, принимающими и не принимающими детей, можно увидеть, что они говорят с ребёнком разными языками - языком принятия и языком неприятия.

Язык принятия - это, прежде всего, доброжелательный взгляд, сочувствующая, приободряющая или весёлая улыбка. Для этого языка характерны кивки в знак согласия, спокойный тон, рассуждающая интонация. Общаясь таким образом, педагог всем своим видом дает понять, что человек, ребёнок, с которым он общается, приятен ему. *У языка принятия исследователями обнаружен поразительный эффект: он стимулирует у собеседника желание говорить о своих проблемах, решать их.*

Язык неприятия - осуждающий взгляд, ироническая, саркастическая улыбка.

Назидательный, наступательный тон, «жесткая» мимика лица: сдвинутые брови, «колючие» глаза. *Язык неприятия сообщает человеку, что он в чем-то провинился, он*

плохой, чего-то недостойн, общение с ним не доставляет особого удовольствия. Почва, на которой произрастает такое общение, сильно удобрена оценками, осуждением, выговорами.

Из общения с педагогами можно зафиксировать, что многие из них считают приятие чем-то пассивным, полагают, что если принимать ребёнка таким, каков он есть, то он как бы застынет в нравственном развитии. Нелишним в этой связи напомнить мудрость: "Говорите почаще человеку, какой он плохой, и он наверняка станет плохим".

На каком языке все же легче говорить? В одном случае изменяться должен лишь тот, кому адресовано неприятие - т.е. изменениям подвергать себя должен ребёнок. В другом - педагогу приходится на самом деле выступить человеком, принимающим ребёнка, осознанно идущим к этому. Если в конкретных, реальных обстоятельствах что-то мешает педагогу двигаться на - Встречу с ребёнком, то педагогу необходимо обратиться к себе как к простому смертному, наделенному, как и все, невозможностью «правильно», (т.е. педагогически целесообразно) реагировать на всевозможные раздражители. Важно учесть, что, если педагог только «старается» испытать приятие, а на самом деле раздражен, то эта игра может навредить прежде всего ему самому. Важно понимать, что всегда есть возможность извиниться за свою вспыльчивость, недоверие перед тем, кто стал их адресатом.

Поэтому следует спокойно заняться самонаблюдением, чтобы уяснить, какова ваша собственная зона "принятия - неприятия", от чего зависит изменение её границ.

В этой работе важны несколько условий:

- 1) оптимистическое отношение к себе ("Если я захочу, у меня получится");
- 2) здоровая самооценка ("Я смогу только то, что смогу. Но даже это даст мне возможность быть лучше");
- 3) нацеленность на ребёнка;
- 4) аналитический подход к собственному опыту общения (умение устанавливать причинно-следственные связи собственных поступков).

2.11. ЗАДАНИЕ САМОМУ СЕБЕ

Возможно, в размышлении над собой вам поможет выполнение следующего задания.

Напишите:

- 1) Что из того, что есть в ребёнке, вы готовы принять безоговорочно?
- 2) Что готовы принять, но при условии, если... (напишите в одной колонке, что вами принимается, в другой - условия, при которых вы это принимаете)?
- 3) Что в ребёнке вами безоговорочно не принимается?

Лучше, если это задание вы выполните адресно, то есть имея в виду конкретного ребёнка. Для сравнения возьмите трех человек: одного, который вам наиболее симпатичен, другого, вызывающего скорее нейтральные чувства, третьим должен быть ребёнок, наиболее вас раздражающий.

После завершения работы сравните, есть ли что-нибудь общее в том, что вы безоговорочно принимаете в детях, несмотря на различные чувства, испытываемые к каждому? Какие условия и кому (себе или ребёнку) вы ставите в качестве гарантии его принятия? Есть ли что-нибудь общее в вашем неприятии детей?

Прежде чем приступить к коррекции собственного поведения, важно обратить внимание на следующие факторы. Хорошее настроение - почти гарантия развития нормальных отношений с другими. Обратите внимание на здоровье. Если у человека что-то болит, ему необыкновенно трудно сосредоточиться на чужих переживаниях.

Усталость - бич наших педагогов (и учеников!). Уставший человек имеет низкий порог реагирования на звуки, запахи, действия других, не совпадающие с собственными ожиданиями. Кроме общих рекомендаций по соблюдению режима дня, можно посоветовать обратиться к простейшим способам восстановления сил: прогулка на свежем

воздухе, рассматривание красивых предметов (картин, зданий, птиц, цветов), прослушивание спокойной музыки.

В последнее время в литературе часто встречаются советы, как быстро восстановить работоспособность при помощи нехитрых упражнений точечного массажа.

Понаблюдайте за собой во время перемен: рационально ли вы тратите силы? Используете ли переменную, чтобы отдохнуть, или - чтобы "накачаться" новыми проблемами?

Обратите внимание на "эхо воспоминаний". Научитесь ловить его! Иногда захваченный неприятными воспоминаниями (что-то произошло дома; накануне урока кто-то испортил настроение), человек, не замечая того, переносит своё состояние на окружающих. И вот разговор с классом начат в повышенном тоне (сказалось "эхо воспоминаний"). Затем следует вопрос: "Кто пойдет отвечать?". Желающих нет (кому охота попадаться под горячую руку?).

- Что? Никто не знает! - педагог уже едва сдерживает раздражение.

Частенько в таких случаях вскоре происходит "разрядка" - накричал, обвинил и... успокоился, однако нанес незаслуженную обиду другим.

Обычно человек, не осознающий, как на него действует неприятная ситуация, и как он реагирует на нее, находится в плену эмоций, настроения. И делает такими же пленниками окружающих. "Человек настроения", как правило, себе прощает больше, чем другим.

Оценивает людей и события в зависимости от собственного состояния (хорошее настроение - позитивные оценки, и наоборот).

Не секрет, что характер человека в полной мере проявляется в общении. Очень многое в нашей способности правильно *настраиваться на другого* человека, зависит от нашего знания самих себя. Н.Г. Чернышевский по этому поводу заметил: "Кто не изучал человека в самом себе, никогда не достигнет глубокого знания людей".

Реализуя тактику «помощи» все участники имеют уникальную возможность «потренировать» свои возможности в принятии Другого. Познать себя и Других через эту способность. Обнаружить этическую и нравственную ценность - принятия и поддержка человека-могущего, т.е. таким, каков он есть в свободной зоне своей активности.

2.12. ОБЩЕНИЕ, «КОДИРОВАНИЕ» И «ДЕКОДИРОВАНИЕ»

Умение общаться с детьми иногда трактуется как способность правильно излагать и разъяснять воспитанникам какую-то информацию.

Но кроме всего, наличие способностей к общению с детьми предполагает:

1. Способность понять логику ребёнка, видеть вещи его глазами.
2. Способность видеть в ребёнке равноправную личность.
3. Готовность критически отнестись к самому себе и открыто принять критику в свой адрес от кого бы она не исходила.
4. Способность признать ошибку.
5. Умение оказать влияние на ребёнка, предоставляя ему право на самопознание, самоанализ, сопоставления своей точки зрения с другими.
6. Чувство юмора.
7. Владение словом, мимикой, жестом.

Освоение и овладение вышеперечисленным дает возможность выхода к паритету в общении с ребёнком (взаимоуважение, равные права и обязанности субъектов коммуникации). **Каждый ребёнок имеет право на такого педагога, рядом с которым он может научиться культуре человеческого общения.** Каждый педагог имеет возможность развить в себе качества человека, культурно общающегося.

Педагогика - это специализация в области живого, непосредственного общения взрослого и ребёнка. Поэтому, специалисту-педагогу необходимо помнить, что все вербальные (словесные) сообщения - это код: языковые эквиваленты наших чувств, но не сами чувства.

Иногда кодовые сообщения очень понятны, например, когда нам говорят: "я голоден". Но, к сожалению, ясные легко понимаемые сообщения - довольно редкое явление. *Многие сообщения, исходящие от людей, а от детей тем более - это чистый код. То есть содержание сообщения может быть связано с чувством или ощущением, но не выражать ясно чувство.* Например, вместо "я хочу есть", ребёнок может сказать: "Который час?" (иначе говоря: "Уже много времени, пора обедать!"). Слушающий (педагог) может понять вопрос буквально и спокойно сообщит: "15-00". И не сразу поймет, почему его точный ответ гневно воспринят спрашивающим. Поскольку ребёнок таким образом намекал, что пора бы отпустить пообедать, ведь урок-то закончен! Как часто мы слышим: "Поставь себя на место другого!" По существу, это как раз и означает: переведи то, что он чувствует, и то, как говорит об этом (словами, молчанием, мимикой, жестом) на свой язык. Однако "перевод" будет невозможен, если тот, кому говорят, не умеет слушать.

"Я не понимаю, чего она хочет!" - рассказывает о своих проблемах подросток.

"Учителя нас не понимают!" - констатируют старшеклассники.

А в учительской "другая сторона" изливает своё недовольство: "Долблю, долблю, а он не понимает и не собирается понимать!"; "Я их, видите ли, должна понимать, а они меня?!" Если педагог знает и понимает, что информация может быть «закодирована», то он будет внимателен не только к словам, но и тому, что идёт «подтекстом» - мимика, жест, реплика и т.д. *Часто педагог, чтобы сэкономить время и силы на разговор с ребёнком, не дает ему договорить до конца, с «лету понимая, что тот хочет сказать, что он имеет в виду.* Но иногда вместо сэкономленных сил и времени, он тратит и то, и другое. Вот один пример того, что происходит, когда не дают человеку высказаться до конца.

Классный руководитель: - Миша, почему ты не пришел на встречу с Клавдией Петровной? Мы же договаривались!

Миша: - Я не знал..

- Как не знал? Все ребята знали, а ты не знал? Ты разве не присутствовал на классном часе?!

- Присутствовал. Но я не знал...

- А ты никогда ничего не знаешь! Когда что-нибудь совместно решается, ты в это время ведешь разговоры с Колей! А когда нужно объяснить, почему ты подвел всех нас, говоришь, что не знал!

- Но я действительно не знал...

- Я больше не хочу иметь с тобой дела! Если у человека нет совести, то объяснить ему, почему он поступил бессовестно, бесполезно! Вместо того, чтобы извиниться...

Коля: - А что вы на него кричите? Кто дал вам право?!

Классный руководитель: - Прекрасно! Вот и защитник выискался! Сам-то ты пришел, а дружок твой "ничего не знал"! Хотя бы сговорились, когда обманывать собрались...

Коля: - Кто врет!!! Вы тоже бросили бы мать и побежали в школу?!

Классный руководитель (явно опешив): - При чем здесь мать?! Объясните толком...

(Этот инцидент мог бы закончиться по-разному. Обиженные ребята могли бы просто отказать учителю в объяснениях. Ситуация могла бы породить конфликт между Мишиной мамой и классным руководителем).

Приведенный пример - довольно простой, хотя и классический случай. *Более сложной является ситуация, когда говорящий как бы специально выбирает кодирование в качестве средства общения.*

Достаточно показателен в этом отношении случай, происшедший на уроке в старших классах, которые вел преподаватель из университета. После его урока в форме лекции, был классный час. Большая часть старшеклассников были чем-то явно раздосадованы. Классный воспитатель спросила: Что-нибудь случилось?

В ответ на это некоторые из ребят посетовали на то, что лектор вела лекцию в очень быстром темпе: не успевали записывать, осмысливать. "Попытались ли вы сообщить

преподавателю о своем неудобстве?" - спросила классный воспитатель. - "Конечно! Мы ему все время об этом говорили!" - "И что же?" - "Он не обращал внимания!" - "И что же вы говорили?" - "Нельзя ли *повторить последнее слово?*", "Я не успела записать термин". - "И что же преподаватель? Не продиктовал термин и не повторил последнего слова?" - "Ой, не надо его защищать! **Он же преподаватель и должен понимать**, что мы не успеваем! Что толку, что она термин продиктовала и последнее слово повторила, мы же все равно не успевали!"

После паузы, которая как бы означала, что предыдущий этап разговора закончен, классный воспитатель задала **новый вопрос**: - "Как вы думаете, преподаватель говорил в быстром темпе для того, чтобы специально создать для вас трудности?" - "Нет, конечно!" - "Тогда почему?" - "Ну, наверное, *ему самому медленно говорить трудно*. А может быть, *ему кажется*, что для нас ничего сложного нет - за нею успеть".

Пауза. Классный воспитатель начинает третий этап разговора **с фиксации того, что ребята САМИ** сказали. - "Понятно. Значит, преподаватель сам испытывал какие-то трудности". - "Нет, он не испытывал. Это мы испытывали". - "Но вы же сами предположили, что, возможно, ему медленно говорить трудно, поскольку он увлечен содержанием».

Пауза. (Классный воспитатель ждет: будут ли возражения против такой фиксации. Возражений не последовало. Все согласны). Классный воспитатель «продолжает разговор», а на самом деле переходит к четвертому этапу. «*А кто-нибудь помог преподавателю справиться с его трудностями?*» - "Я. Но если честно, **я скорее помогала себе, чем ему**. Я подошла к нему во время перерыва и сказала, что не успеваю за его темпом. Попросила говорить медленнее". - "И что преподаватель?" - "**Он сказал \"спасибо\"**", смутился. Потом предложил мне подмигивать ему, как только темп на лекции меня не устроит. Он сказала, что так ему будет легче ориентироваться и держать нужный темп".

Пауза. Важно, чтобы ребята осмыслили, О ЧЕМ говорит их одноклассница. Ведь **она сообщает о том, как помочь себе, помогая другому**. Пятый этап разговора: "И что же?" - "Во второй половине лекции я почти все успела записать. Правда (смеется), у меня глаз устал мигать". (После этих слов весь класс и классная воспитательница облегченно рассмеялись). Но сквозь этот смех, классная воспитательница успела увидеть и услышать, как один из парней сказал: "Вот почему во второй половине стало легче!"

Шестой этап разговора. «Что ты сказал Миша?» - Да, так, это я себе. - Ну и что ж, мне интересно. - Нет, ну правда! Во второй половине ведь действительно он говорил медленнее! Классный воспитатель: Скажи спасибо Лариске, она свой глаз пожертвовала для общего удовольствия. (Смеются и шутят над Ларисой. Она стала героиней этого случая. Но и какой опыт ребята получили! **Есть на что опереться при новой Встрече с преподавателем**).

Мы намеренно привели этот пространный диалог, чтобы показать, как важно уметь распознавать и расшифровывать код.

Вернитесь опять к началу рассказа. Попробуйте ответить, мог ли сам преподаватель без помощи Ларисы обнаружить «код»? В чем он заключался? Не выходите за рамки текста. Не достраивайте его. Ищите только в его пределах. «Помогите преподавателю» его обнаружить.

Как видим, очень важно научиться говорить достаточно прозрачно, открыто, если искренне хочешь, чтобы тебя поняли. Использование «кода» - свидетельство того, что человек не научился ясно выражать свои мысли и чувства, или он почему-то не хочет, чтобы его подлинные мысли были действительно поняты. Парадокс, однако, заключается в том, что мысли человек пытается утаить, а действий ждёт в соответствии со своими мыслями.

К примеру, некто А. занял у Б. незначительную сумму, искренне запомняв об этом. Б. в присутствии других людей рассказывает о том, что до зарплаты ещё далеко, а у него кончились деньги. Все сочувствуют (А. тоже - он ведь все забыл), кто-то даже предлагает Б. одолжить деньги, но тот отказывается. После того, как все разошлись, Б., обращаясь к одному из оставшихся, высказывает свою обиду по отношению к А. - "А почему ты ему не напомнил?" - "Неловко. Он сам должен помнить". - "Ну, а если нечаянно забыл?" - "Забыл? Как занимать - не забывал! Надо память лечить или деньги не занимать! **Помнит он все!**"

Недоверие к другому человеку часто вызывает к жизни скрытые способы передачи недовольства в качестве своеобразного средства защиты.

Педагогу в его повседневном общении с людьми, особенно с детьми, важно помнить, что он может иметь дело с закодированным посланием. Профилактикой многих возможных недоразумений, неэффективных педагогических воздействий может служить целенаправленная работа воспитателя над собственным умением "раскодированного говорения" и расшифровки речевого кода ребёнка. *«Посредник» может никогда не добиться успеха, поскольку как правило, именно в ситуации конфликта люди чаще всего прибегают к кодированию своих посланий.*

Возможно, примеры классического кодирования, которые мы собрали, помогут в подготовке к «посредничеству».

Что испытывал ребёнок	Как он это закодировал
Беспокойство по поводу того, что возможно сегодня в школе не будет дискотеки	«В нашей школе с нами никто не считается! Все что-нибудь придумывают! В соседней школе и вечера проводят, там вообще с ребятами считаются...»
Боязнь, что может выступить не так успешно, как хотелось бы	«Понавыдумывали конкурсов! Кому они нужны?»
Чувство страха перед тем, что его отвергают или им пренебрегают	Эти девчонки такие заносчивые! Ни с кем не считаются, все время выставляют только себя!

Следует признать, что большинство сообщений детей является исключительно кодом, и поэтому трудны для понимания. Очевидно, что нелепо педагогу реагировать только на код. Делать это - значит не понимать истинное сообщение ребёнка, а это, в свою очередь, означает, что взрослый не сможет помочь ребёнку, поскольку не понимает, что его тревожит, чего он боится.

Кроме того, когда педагог отвечает своим "кодом" на "код" ребёнка, это вообще ситуация разговора «двух глухих». (Помните, ребёнок кричал «не могу!», а педагог «понял» и принял к сведению - «не хочу!»). Вот и разберись после этого, кто прав, а кто виноват: тот, кто «кодирует» или тот, кто не может «раскодировать», но принимает решение - действовать!

2.13. О ПОЛЬЗЕ СЛУШАНИЯ

Как научиться понимать? Прежде всего - научиться слушать! /1/ Слушание - это своего рода тоже "говорение". Внимательно слушая, человек дает возможность другому говорить о том, что его беспокоит; слушание помогает очищению и облегчению чувств и эмоций говорящего. *Слушающий человек помогает другому исследовать свои собственные чувства. Слушающий "говорит" ему о готовности помочь. Внимательный слушатель*

"сообщает", что он принимает говорящего таким, каков он есть, с его беспокойством, проблемами и всем остальным.

Специалисты выделяют два вида слушания: *пассивное и активное.* (1) Этой проблеме уделяли большое внимание отечественные и зарубежные авторы: см. работы А.Н.Бодалева, Л.Н.Петровской, Т.Гордона, Т.Гавриловой, А.Спиваковской, К.Роджерса, Д.Карнеги и др.)

Педагогу очень важно научиться одному и другому, это во многом облегчит ему общение не только с ребёнком, но и с другими людьми - «внешними обстоятельствами».

Пассивное слушание подразделяется на: молчание, "поддерживающие знаки", "отворяющие ключики".

1. **Молчание.** Лицо, глаза, поза - все выражает внимание и желание слушать. Молчание лишь усиливает эффект принятия. Воспитанник видит и чувствует, что его принимают, и это может вдохновить его на большую откровенность. Педагог не вступает в разговор, давая ребёнку возможность говорить о том, что его беспокоит.

2. **"Поддерживающие знаки"** педагог использует, когда чувствует, что его молчание не дает полной уверенности ученику в том, что к нему действительно внимательны. В этом случае, особенно в паузах, помогают невербальные (жесты, мимика, поза) и речевые (вербальные) сигналы, показывающие, что педагог на самом деле настроен на слушание. Кивки головой, наклон вперед, улыбка, сдвигание бровей и другие телесные движения сообщают учащемуся, что его действительно слышат. Такие вербальные сигналы, как "угу", "о-о-о", "я понимаю", тоже показывают ребёнку, что он интересен, может продолжать.

3. **"Отворяющие ключики"**. Иногда бывает нужно дополнительно ободрить говорящего, чтобы он сказал больше, углубился в рассуждения или просто начал говорить. Для этого используются отворяющие ключики: "Ты хотел бы ещё что-то сказать об этом?", "Чувствуется, что ты очень переживаешь из-за этого", "Мне интересно то, что ты говоришь". Отметим, что эти сообщения представляют собой лишь приглашение к разговору, не включая в себя оценок того, что сказано.

Одна классная воспитательница так описывает свою первую попытку использовать эти приемы. "Одна девочка в моем пятом классе как-то задержалась после урока. Казалось, она хочет что-то сказать, но не решается. Я вспомнила про "отворяющий ключик" и сказала: - "Ты хотела бы о чем-то поговорить?" Вначале она заговорила сбивчиво, не зная, как подступиться к сути. Я закусила язык, вставляя лишь иногда "угу", "продолжай". Наконец её прорвало, и минут десять она говорила как бы вне себя. Я и не представляла, какая тяжесть у неё на душе. Мне было ужасно трудно удержаться от вопросов, но я ничего не спросила. После короткой десятиминутной беседы ей, казалось, стало намного лучше, а я ощутила настоящую близость с ней. В конце концов она стиснула мою руку. Не могу поверить, что ей помогло просто то, что я её выслушала".

Однако, при всей эффективности пассивного слушания, оно имеет ограниченные возможности, так как в нем мало взаимодействия: всю работу проделывает говорящий. К тому же у говорящего нет уверенности, понимает ли его слушающий. Он только знает, что на него настроены, его слушают.

Компенсировать недостатки пассивного слушания может слушание активное.

Активное слушание включает в себя взаимодействие с говорящим, предоставляет ему доказательства (обратную связь) того, что педагог его понимает. А понимание - это умение декодировать сообщение говорящего.

Например, старшеклассник очень обеспокоен пропусками уроков и осознает, как много ему нужно сделать, чтобы наверстать упущенное. Он испытывает затруднение и сообщает об этом кодированным высказыванием: "А когда у нас будет экзамен?". Услышав это, учитель может тут же, не расшифровывая, отреагировать: "Через неделю! Я же говорила!". Однако, если педагог внимателен, он может сопоставить факты и

предположить, что может крыться за этим высказыванием. Процесс "декодирования" идёт через догадку, предположение, что на самом деле хотел сказать ученик.

Как узнать педагогу, правильно ли он "расшифровал" ребёнка? Как понять ребёнка, понял ли его педагог правильно? Для этого необходимо наладить обратную связь. В данном случае педагог, проверяя правильность своей догадки, может дать обратную связь ребёнку, используя те же слова, которые (как предполагает педагог) хотел сказать ребёнок: "Ты обеспокоен, что экзамен так скоро?". Услышав это, учащийся, возможно, ответит: "Да". Теперь оба, и учитель, и ученик, знают, что верно поняли друг друга.

Однако бывает и более сложная обратная связь. Например:

Ученица: - Женя порвал мой рисунок! (Всхлипывает).

Педагог: - Тебе жаль, что испорчен рисунок?

Ученица: - Да! Мне его снова теперь рисовать!

(Вот теперь поступило точное сообщение о проблеме: девочке не хочется второй раз рисовать этот рисунок. Именно поэтому она обижается на Женю).

Или:

Ученица: - Женя меня все время обижает!

Учительница: - Ты так расстроена, потому что Женя тебя обидел?

- В пятом «а» все сидят, с кем хотят, а в нашем нет!

- Ты хочешь с кем-нибудь сидеть?

- Да. С Таней.

(И здесь, благодаря дешифровке, удалось добраться до истинной причины обиды).

Как видим, активное слушание в этих двух случаях оказалось эффективным, поскольку помогло выявить истинную проблему, которая волнует ребёнка, и позволило педагогу не последовать за внешним, явным смыслом, который содержался в высказывании девочки. Что требуется для эффективного активного слушания?

Чтобы оно было эффективным, педагоги должны руководствоваться определенными принципами. Не владея ими, взрослые предстанут неискренними, покровительственно-нисходительными, манипулирующими, и даже их правильное активное слушание будет выглядеть механическим, неестественным.

1. Педагог должен стараться растить в себе доверие в способность детей разрешить в конце концов свои проблемы. Когда дети не могут быстро найти решение, говорят сбивчиво и нерешительно, педагоги должны доверять процессу и помнить, что цель активного слушания - помочь найти решение, а этот процесс может длиться дни, недели и даже месяцы. Не жалейте время, пробиваясь к ребёнку, он сэкономит его, согласившись на Встречу с Вами.

2. Педагог должен освободить себя от Страх перед ребёнком. Безбоязненно вслушиваясь и вглядываясь в ребёнка, педагог обретает способность искренне принять чувства, проявляемые ребёнком. Не страшно, если эти чувства отличаются от тех, какими, по мнению педагога, ребёнок должен бы испытывать. Возможно, перед вами тоже чувства Страх, от которых ребёнок сам не может пока освободиться. *Снимая Страх перед ребёнком - Вы помогаете ребёнку преодолеть Страх перед Вами.*

3. Педагог должен понимать, что чувства преходящи. Они существуют только в данную минуту. Активное слушание помогает ребёнку переходить от одного кратковременного чувства к другому, столь же кратковременному; чувства расплываются, рассеиваются, происходит облегчение. Слова: "Это тоже пройдет" - применимы к большинству человеческих чувств.

4. Педагог, желая помочь ребёнку в разрешении его проблем, может обоснованно просить время на это. *Важно помнить, обостренные чувства очень внимательны к спешке. Если нет времени выслушать, постарайтесь хоть на время прикоснуться, обнять или просто тепло посмотреть. Извиниться перед ребёнком и обязательно назначить самое ближайшее время для Встречи.*

5. Педагог находится то рядом, то вместе с ребёнком, который испытывает затруднения. Но важно сохранить при этом сохраняя рефлексивную, исследовательскую позицию по отношению к происходящему. Вряд ли больному нужен врач, который сочувствует его боли. Но ему абсолютно не нужен врач, который вместо того, чтобы помогать, начинает вместе страдать с больным. Педагог - это тоже профессионал, а потому должен научиться воспринимать чувства ребёнка, как если бы они были его собственными (т.е. разделять боль сочувствием), но не позволять чувствам ребёнка становиться чувствами самого педагога. *Сочувствие - это лишь часть помощи, но не сама помощь.*

6. Педагогу нужно помнить, что учащиеся редко бывают способны начать с реальной проблемы. Активное слушание помогает учащимся проследить свои чувства, углубиться в них, оттолкнувшись от изначальной поверхностной проблемы.

7. Педагог должен уважать частный и конфиденциальный характер всего, что учащийся открывает о себе. Слишком часто учителя сплетничают о детях, открыто обсуждая их проблемы с коллегами. Ничто не разрушает взаимопонимание и помощь так, как подобное поведение.

8. Однако конфиденциальность может привести к абсолютной закрытости в понимании ситуации ребёнка «внешней стороной». Поэтому педагог идёт на определенный риск, доверяя все же информацию о нем тем, от кого зависит исход компромисса. Поэтому педагогу ещё предстоит «дозировать» информацию. Выбирать то, что невозможно будет использовать против ребёнка. Во всяком случае, педагог должен предупредить «внешние обстоятельства» о том, для чего сообщается эта информация и договориться о том, каким образом можно или нельзя её использовать «во вне».

9. Педагог помогает ребёнку, защищая его право на конфиденциальность, но и помогает ему растить в себе доверие к собственным силам. «Иногда о тебе могут узнать то, что ты не хочешь открывать другим. Но это произошло. Как вести себя в этой ситуации, чтобы оказаться сильным?»

Активное слушание - это не волшебная палочка, которую педагоги вынимают из "мешка с секретами", при помощи которых могут уладить все проблемы. Это особый метод, который позволяет педагогу исследовать состояние ребёнка. Одновременно этот метод позволяет педагогу выступать для ребёнка недостающим условием, при котором он обретает возможность, рассказывая о себе, помогать себе самому.

Активно слушающий осознанно занимает позицию помощника при взгляде на проблемы ребёнка. Это существенно отличается от позиции специалиста, который видит свою роль в преподавании предмета или в организации воспитательного мероприятия, - и только.

Мы подчеркиваем особую значимость активного слушания как способа проявления гуманистической позиции, поскольку без доверия, принятия, способности к сочувствию, переживанию, активное слушание из эффективного педагогического средства перерождается в пустое и даже вредное педагогическое действие.

Для педагогической поддержки - общение является главным способом, с помощью которого педагог открывает перед ребёнком путь к образованию.

Часть третья. Тактика содействия.

Развитие способности совершать выбор

3.1. ПОПРОБУЙ ПРОВЕРИТЬ СЕБЯ!

Продолжая знакомство с тактиками педагогической поддержки, мы предлагаем вам описание следующей тактики - «содействия». Переход к ней возможен только после того, как ребёнок, благодаря тактикам «защиты» и «помощи», на которых мы подробно останавливались прежде, разблокирует свою активность и будет свободен для поиска и выбора.

Педагог в тактике «содействия» отличает то, что он «не работает на будущее ребёнка», «не определяет его будущее», он реально создаёт условия для того, чтобы ребёнок, спеша в будущее, в меру осознанности строил и управлял своим настоящим. Не фантазировал по поводу жизни, а жил, но при этом постепенно осознал, что самой своей жизнью он постоянно делает выбор себя для себя.

Главные условия перехода к тактике «содействия»:

- ребёнок объективно и субъективно не является «жертвой обстоятельств»;
- у него достаточно стабильное эмоциональное состояние;
- его самооценка не занижена.

Кредо тактики «содействия»: «Ребёнок, получив объективную возможность выбирать, должен стать субъектом выбора». Педагог содействует ребёнку в преодолении страха перед неизвестным. Он целенаправленно создаёт условия для развития способностей ребёнка совершать выбор, содействует расширению его субъектного опыта.

Единственное и неперемное требование, которое педагог удерживает по отношению к ребёнку в тактике содействия: **«Ты всегда можешь совершить выбор - попробуй проверить себя!».**

Нередко у ребёнка возникают ситуации, когда он *может разрешить проблему, но не делает этого*. Объективно для этого нет никаких преград, которые он не мог бы преодолеть, но субъективно ребёнок не хочет (или ему кажется, что не может) выходить за привычные способы действия, которые гарантировано приносят ему некоторую успешность. Так «не хочет» или «не может»? - вот в чём вопрос. Если ребёнок сможет найти ответ, значит, он самоопределился в проблеме. Теперь дело только за проектированием деятельности по её решению.

Взрослым хотелось бы, чтобы процесс самоопределения *поскорее завершился* однозначным определением цели. Действительно, если бы ребёнок оказался «одержимым» выбранной целью, он тогда, невзирая ни на какие «соблазны жизни», шёл бы прямой дорогой по наращиванию способностей для реализации этой цели. А педагог бы ему с удовольствием создавал условия для самореализации: почему же не помочь ребёнку, если цель хороша!

Но именно в процессе самоопределения ребёнок наращивает способности ответственно осуществлять выбор. Недооценка этого факта приводит к тому, что взрослые совершают незаметную подмену «свободы выбора» на «необходимость выбора».

3.2. ПОЗИЦИИ И ПРИЕМЫ «СОДЕЙСТВИЯ»

Как ни парадоксально, но главный способ осуществления тактики «содействия» - это ещё большая, чем в тактике «помощи» отстранённость педагога от реального участия в действиях ребёнка по решению его конкретной проблемы.

Педагог занимает позицию «слушающего» и «вопрошающего», намеренно избегая позиции «советчика» и «эксперта». При этом он:

- сдерживает сиюминутные желания ребёнка действовать, вовлекая его в процесс осмысления того, что он хочет и намеревается сделать;
- постоянно интересуется его мнением и отношением к происходящему;
- упрощает конструкцию его ответов, до главного смысла в нём содержащегося, вопрошая при этом: «Правильно ли я тебя понял, ты сказал следующее...»
- расширяет возможности выбора за счёт «вбрасывания» новых вариантов, которые были ребёнку неизвестны.

Педагог занимает в тактике содействия позицию «рефлексивного зеркала» ребёнка:

- он часто, подобно эху, воспроизводит формулировки ребёнка, тем самым обеспечивая ему возможность услышать самого себя «со стороны»;
- он использует инверсию (перестановку, преобразование) как средство возвращения ребёнку противоречий, содержащихся в его намерениях (в утверждениях, в аргументации и т.д.), которые ребёнок или не заметил, или не захотел принимать во внимание;
- организует обратную связь (отражение), используя визуальную фиксацию положений, которые высказывает ребёнок (с помощью простых схем «изображает» логику высказывания).

Тактика «содействия», с одной стороны, носит превентивный характер, поскольку позволяет ребёнку в рефлексивном, мыслительном пространстве переводить «факт жизни» в предмет анализа. Ребёнок строит свой предмет анализа - ситуация «его глазами». Педагог даёт свой ракурс взгляда на предмет - «глазами возможного Другого».

По-существу, содействие строится по типу интервью, которое описано в любом учебнике по педагогике как метод педагогического исследования. Однако в тактике «содействия» интервью «вплетается» в тактику активного слушания. Педагог, слушая, вставляет свои вопросы тогда, когда *слышит* (*а вернее, предполагает, что слышит*) что ребёнок причины собственных неудач проецирует во вне и приписывает окружающим. В этом случае педагог задаёт вопросы, которые преследуют цель переведение рассказа ребёнка о том, что, как, почему и зачем делал Другой по отношению к нему, на обращение к себе - что, как, зачем и почему ТЫ делал по отношению К Другому.

При этом разговоре-интервью важно научиться фиксировать в сознании ребёнка разность ЕГО Я, ДРУГОГО-Я И СИТУАЦИИ, КАК РЕЗУЛЬТАТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ Я-РЕБЕНКА И Я-ДРУГОГО.

Важно уже в самом начале разговора иметь три отдельные листочка для фиксации (или на одном листе иметь три друг от друга отделенные колонки). Педагог вслед за рассказом ребёнка «рисует факт» - что произошло, но «рисует» особым образом, как бы «членя» его по ходу на Я-действие, «предположительное» действие Другого, и то, вокруг чего собственно, возникла проблемная ситуация (предмет конфликта).

При этом педагог действительно искренне заинтересован в том, чтобы понять, что же *на самом деле* произошло.

3.3. ЦЕПОЧКА ДЕЙСТВИЙ

Попытаемся описать педагогическую поддержку через цепь необходимых действий, каждое звено которой можно представить как особую деятельность, как шаг, который имеет начало и конец. Из совокупности этих шагов-действий и складывается модель деятельности по педагогической поддержке, которая может быть развернута в конкретной ситуации, где данная деятельность является необходимой.

Рассмотрим возможные действия участников процесса педагогической поддержки (педагога и ребёнка).

Что делает педагог	Занимаемая позиция	Что делает ребёнок	Наличная позиция
Защищает права ребёнка	Опекун - Защитник	Ждет, когда он будет восстановлен в правах	Страдательно-выжидающая жертва обстоятельств
Помогает ребёнку справиться с негативным состоянием	Помощник - Реабилитатор	Принимает помощь, следует за педагогом, желая получить облегчение	Потребитель, использующий педагога в качестве опоры в преодолении негативного состояния
Содействует ребёнку в его активном стремлении преодолеть проблему	Доверительное лицо - Партнёр	Активно действует в преодолении проблемы, организует свои действия с действиями педагога	Субъект-Партнёр

Очевидно, что в первых двух состояниях «жертвы» и «потребителя» об активности ребёнка речь может идти разве в пределах его интенсивных переживаний по этому поводу и желанию воспользоваться поддержкой взрослого в качестве деятеля, приносящего облегчение.

Качества субъекта обнаруживает лишь сам педагог. Это он каким-то образом узнает о затруднениях ребёнка, квалифицирует их по источнику (причине), что обеспечивает направленность его деятельности - нарушение прав, или эмоциональное перенапряжение ребёнка и т.д.

Единственный вариант, в которой и педагог и ребёнок обретают субъектные качества, - это в ситуации активности самого ребёнка, именно она служит опорой для педагога в поисках адекватного содействия ему. Причем, именно ребёнок является инициатором действий педагога, он выбирает его в качестве доверенного лица, посвящает его в свою проблему как партнера, человека, способного действовать в общих целях. В этой ситуации - ребёнок и взрослый участники совместной деятельности (ее субъекты).

Как педагогу обнаружить необходимость своего присутствия в ситуации ребёнка? Прежде всего, нужно в своем сознании отличить следующее:

- 1) есть факт затруднения, который вызывает у ребёнка негативные эмоции, держит его в напряжении, факт может представлять для него определенную угрозу;
- 2) есть предпосылки, которые указывают на то, что могут в будущем возникнуть обстоятельства, реально представляющие угрозу для ребёнка;
- 3) есть реальная ситуация, которую ребёнок воспринимает и переживает как проблему.

Обращаем внимание на то, что в первых двух случаях мы говорим об угрожающей ситуации, а во второй делаем акцент на то, что ребёнок, столкнувшись в реальной жизни с угрожающей (неприятной, вызывающей переживания) ситуацией, относится к ней как к проблеме. За этим отношением уже стоит его позиция - проблема его, он это осознает и готов к активным действиям.

Очевидно, что если каждый из трех случаев педагог будет воспринимать как единичную ситуацию в жизни ребёнка, которая требует от педагога отношений и действий «здесь и теперь», то взаимосвязи между этими тремя случаями не обнаруживается.

Если же педагог преследует цель создать условия, при которых ребёнок может выращивать в себе способности становиться субъектом собственной жизнедеятельности, то каждый из вышеприведенных случаев **жизни педагог будет пытаться перевести в условия образования**. *А для этого он организовывает специальную деятельность по поддержке, которая будет способствовать постепенному переводу ребёнка из пассивных действий «жертвы» и «потребителя», в активные - субъекта деятельности по разрешению проблемы. В этом заключена смысловая и деятельностная динамика педагогической поддержки.*

На практике эта деятельность принципиально разделена на два этапа:

Организация условий, при которых ребёнок имеет возможность преобразовывать своё отношение к затруднению как неприятному факту в жизни, на отношение к нему как к проблеме. В ходе этих преобразований педагог выводит ребёнка на осознание значения субъектной позиции;

На этом этапе педагог, содействуя ребёнку в его самореализации как субъекта преодоления конкретной проблемы, педагог организует условия для расширения представлений ребёнка о ценности субъектной позиции и для пополнения имеющегося в опыте ребёнка арсенала средств действия в проблемных ситуациях.

Движение к самоосуществлению начинается с первых вопросов, обращенных к себе: «что я хочу», «что я могу для реализации своего хочу», «что я не могу и что буду делать - с собой ли или со своим замыслом». Именно эти вопросы и будет задавать педагог ребёнку, помогая ему преобразовывать факт затруднительной ситуации в проблему, одновременно поддерживая его и научая обращаться к себе как источнику свободных и ответственных действий.

Диалектические противоречия, которые являются основой проблемы, разрешаются также в диалектике выбора, где объективно не может быть однозначного и правильного ответа. Выбирая каждый раз в качестве «правильной» ту или иную цель, то или иное действие, человек должен помнить о тех границах, в которых это «правильное» может действовать в целях и интересах его самого. Так, например, если старшеклассник считает правильным отказаться выполнять домашнее задание, то он должен соотнести это не только со своим желанием иметь больше времени для развлечения, но и со своими амбициями пройти конкурсные экзамены. И выбор, и ответственность остается за ним.

В этом случае педагог поддерживает право старшеклассника на выбор, но не разделит с ним ответственности за произведенный выбор. Ответственность педагога лежит в том, чтобы помочь ребёнку расширить представления о возможном спектре последствий, зафиксировать в его сознании те способы и ту аргументацию, через которые старшеклассник пытается преодолеть существующую проблему. Ибо это будет являться тем ценным и необходимым знанием, к которому можно вернуться, анализируя путь удач или неудач преодоления.

В этом ракурсе педагогическая поддержка есть деятельность, которая, с одной стороны, помогает педагогу избежать гиперопеки как условия, противоречащего процессу развития у ребёнка свободоспособности (как альтернативы потребительству), с другой - создает ситуацию, при которой педагог должен ставить и решать каждый раз самостоятельно вопрос о границах собственной ответственности в пределах свободы ребёнка. В качестве нормативных границ здесь могут выступить лишь юридические нормы, все остальное - в компетенции свободного выбора самого педагога.

3.4. ВЫБОР СВОЕГО «ДОСТОЙНОГО Я»

Известно, что цель - это обязательство человека перед самим собой её выполнить. Но каким образом «возникает» это обязательство?

1. Оно может появиться от других людей. В этом случае ребёнок воспринимает его следующим образом:

- Ты должен это сделать. Если ты это сделаешь, то мы...

- Ты должен это сделать, но если ты не сделаешь, то мы...

Выбирай!

Иногда такой договор представляется ребёнку лишь как условие «из двух зол выбрать меньшее», но ему, в принципе, хотелось бы вообще не выбирать зло для себя, в какой бы мере оно ни было ему представлено.

2. Но обязательство может появиться от самого себя вследствие поиска, раздумий (возможно - как итог ошибок, рефлексии «горького опыта»). В этом случае послание «самому себе» может быть предъявлено следующим образом:

- Я должен сделать это, иначе я не добьюсь того, чего хочу.

- Я должен сделать это, даже если пока я этого не могу.

- Я должен сделать это - это моя цель!

Очевидно, что этот выбор не только «умозрительный», поскольку он происходит среди других людей и затрагивает их чувства, интересы, права, - ребёнок имеет возможность «самоиспытать» себя в реальных условиях жизни, возможно, желая получать условия для самореализации, а оказываясь, по факту, в условиях самоопределения.

Самореализация представляется в данном контексте как успешное движение ребёнка в разрешении своей проблемы в опоре на свои имеющиеся «могу». Ребёнок может не замечать, что часть его успеха содержится в тактичной и незаметной помощи, которую ему оказывают окружающие. (Даже если они при этом ничего не делают, а просто не препятствуют ребёнку делать то, что он хочет и то, что он может. А если при этом они эмоционально поддерживают - то только одним этим «умножают силы» ребёнка. («Не бойся - мы с тобой! Мы за тебя!»)). В результате появляется уверенность в себе.

Самоопределение - это попытка найти и самому признать правильной и верной единую линию своего поведения в условиях, когда вдруг вырастает множество «я хочу», каждое из которых претендует на единственно верное, но при этом находится в столкновении, конфликте с другими «я хочу». Выбирая между своими «я хочу», человек выбирает для себя самого своё единственное «Достойное я».

Так через самоопределение человек становится **распорядителем собственных душевных сил** - то есть обретает чувство ответственности за своё «достойное я». Однако в отличие от результата («обретение «достойного я») - процесс обретения не представляется однозначным, прямолинейным, уверенным. Это путь обретения через сомнение - самый мучительный и конфликтный для человека. Любая ситуация, которая «построена не так, как хочется» и решается «не так, как может» - это то неизвестное, которое человеку необходимо не только освоить, но и стать *кем-то* в этом освоенном.

3.5. ЧТО НАМ ГОВОРЯТ СЛОВАРИ

Обратим внимание, что в Толковом словаре есть и такое определение глаголу «поддерживать - оказать кому-нибудь *помощь, содействие*». Интересно и полезно различить «помощь» и «содействие», поскольку если есть два слова, то наверняка есть и два смысла. Это важно сделать ещё и потому, что «поддержка» чаще всего употребляется в значении «оказать кому-нибудь помощь».

Иногда помощь и содействие вообще не различимы, например, в том же словаре находим: «Помощь - это содействие кому-нибудь в чём-нибудь, *приносящее облегчение*. Но, опустив «со-», мы получаем следующее: **помощь - это действие (или деятельность), приносящее кому-нибудь облегчение.**

Интересно, что при трактовке самого слова «содействие», наряду с «облегчением» и «помощью» появляется и более широкий смысл. Сравните. «Содействие - деятельное участие в чьих-нибудь делах с целью облегчить, помочь, поддержка в какой-нибудь деятельности».

Итак, **содействие - поддержка в какой-нибудь деятельности.**

Если продолжать поиск в определении какой именно деятельности оказывается содействие, то словарь также имеет весьма интересную для нас подсказку. Глагол

содействовать значит «оказывать содействие, способствовать. Напр. Способствовать успеху».

Итак, **содействие - поддержка в какой-нибудь деятельности, направленной к успеху (способствовать успеху).**

«Способствовать», в свою очередь, определяется как «быть причиной, помогать (в смысле содействовать) возникновению, развитию чего-нибудь».

Опираясь на выделенные смыслы и тот педагогический контекст, в котором идёт построение «педагогической поддержки» как педагогической деятельности, **тактика «содействия» определяется как поддержка педагогом деятельности ребёнка, которую ребёнок осуществляет в ходе поиска собственных целей, ведущих к возникновению и развитию его позиции.**

3.6. ЦЕПОЧКА РАЗМЫШЛЕНИЙ

Для того, чтобы понять внутреннюю «механику» тактики «содействия», нам нужно будет начать с результата.

Целью педагогической поддержки является *становление в сознании ребёнка представления о том, что для обретения независимости, необходимо научиться решать собственные проблемы и понимать, почему они происходят.* (Т.е. занимать рефлексивную позицию по отношению к проблеме и на этой основе самостоятельно строить целостную деятельность по её разрешению). Этот процесс становления можно назвать «выращиванием» субъектности ребёнка (или его субъектной позиции).

Такая позиция предполагает:

- а) наличие развитого сознания, способного к самостоятельному выбору;
- б) наличие воли - механизма удержания концентрации внимания и усилий, направленных на практическую деятельность по осуществлению выбора;
- в) наличие деятельности, которую необходимо спланировать и реализовать, а значит наличие умения проектировать.

Наиболее успешно такая цель достигается педагогом при условии, когда ребёнок попадает в проблемную ситуацию, которую он сам оценивает как помеху, которая приковывает его внимание, отражается на его чувствах, вызывает потребность что-либо предпринять. Таким образом, педагогу нет необходимости мотивировать ребёнка на деятельность, наоборот, у ребёнка есть этот мотив как естественное желание (побуждение) к деятельности и он чаще всего её и осуществляет - *совершая действия в целях избавления.* Однако, это вряд ли можно назвать проявлением свободы ребёнка. Он зачастую не отдаёт себе отчета в том, что, избежав одной неприятности, он порождает другую. Обычно начинаясь с малого, эта ситуация как снежный ком обрастает другими - как следствиями неразрешенной первой. Вряд ли ребёнок добровольно выбрал бы для себя вместо одной неприятности - «лавину, накрывающую его с головой». Оказавшись свободным, ребёнок не обладает свободоспособностью - он не может строить сознательную деятельность по преобразованию проблемы в нужном для себя направлении. В рамках своих неразвитых целей и интересов (мотивов) ребёнок оказывается «заложником» собственной свободы. Задача педагога состоит в том, чтобы создать такие условия, при которых, с одной стороны, ребёнок сможет справиться с ситуацией, но при этом, чтобы он учился не просто спонтанно действовать в ситуации проблемы, а размышлял над тем, почему возникла эта проблема, что он хочет, чтобы появилось в результате его действий, насколько это реально, что он может сделать в осуществлении желаемого, что ему мешает, как справиться с этой помехой, как отразится то, что он задумал на других людях, которые так или иначе вовлечены в эту ситуацию, как поступить, чтобы по возможности не усугубить её и т.п.

Из этой длинной цепочки размышлений ребёнку предстоит выбрать - т.е. совместить свои «хочу со своими «могу» и «не могу» - принять решение, что ему теперь предстоит делать.

И это уже другая сторона, связанная с составлением проекта деятельности и его реализацией. В ходе проектирования ребёнок сознательно начинает анализировать условия, в которых ему придется реализовывать своё «хочу». Это даст новый импульс размышлению о своих «могу» и «не могу», о возможностях их реализации и усиления. Итак, поддержка проистекает из реальных нужд, которые испытывает ребёнок, когда он не может развернуть по разным причинам самостоятельную успешную деятельность по их реализации. Поэтому ему необходима помощь и поддержка другого человека (других людей). Таким образом, «поддержка» обнаруживает себя в ситуации реальной проблемы ребёнка, которую педагог увидел - и при этом осознал своё желание (или объективную необходимость) помочь ему.

3.7. ЧЬЯ ПРОБЛЕМА?

Второе, на что мы обращаем внимание - это то, что отношение к проблеме у ребёнка и педагога объективно разное, уже хотя бы потому, что для ребёнка проблема является «своей», а для педагога она становится «своей» только в том случае, если он захочет (испытает в этом необходимость) и возьмет на себя добровольные обязательства поддержать ребёнка в трудной для него ситуации.

Третье, педагог - это позиция, за которой стоит реальный, взрослый человек. В случае необходимости помочь и поддержать ребёнка в трудной ситуации, любой взрослый может оказаться в позиции «поддерживателя». Однако не любой взрослый может оказаться в позиции «педагога». А потому, как нами уже отмечалось, педагог помогая ребёнку облегчить трудную для него ситуацию, использует возможность сделать эту ситуацию образовательной.

Итак, очевидно, если речь о поддержке заходит тогда, когда появляется ситуация **проблемы, затруднений** ребёнка. Есть смысл подробно остановиться на уточнении отношений между понятиями «проблема» и «педагогическая поддержка».

«Проблема (от греческого слова, означающего *задача, задание*) - осознание *субъектом* невозможности разрешить трудности и противоречия, возникающие в данной ситуации средствами наличного знания и опыта. ...В отличие от задачи, проблема осознается как такая противоречивая ситуация, в которой имеют место противоположные позиции при объяснении одних и тех же объектов, явлений и отношений между ними. Это не формально-логическое, а диалектическое противоречие внутри единого предмета, явления или процесса, как бы раздваивающее их на противоположности и требующее построения теории, с помощью которой может быть разрешение этого противоречия. ...Генетически первичной по отношению к задачам и проблемам является проблемная ситуация. Если в проблемной ситуации центральным элементом является субъект, то в задаче - знаковый объект, а в проблеме - противоречие. ... Для решения проблема должна быть превращена в творческую познавательную задачу, позволяющую проверять модели тех или иных сознательных или интуитивных решений. Обнаружение противоречия ... приводит к *переживанию ... состояния затруднения*» (Психология. Словарь\ Под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1990, 292-293).

Итак, ребёнок в реальной жизни попал в такую ситуацию, которая не имеет однозначного решения. Он остро переживает это, поскольку обстоятельства требуют решения, а он не имеет ни знаний, ни опыта как это делать, применительно к конкретной ситуации. Но ребёнок не просто переживает эту ситуацию, он активно пытается действовать: понять её (сделать объектом познания), выявить возможные пути (условия), при которых возможно решение ситуации (перевод её в задачу), мысленно сопоставить варианты решений и определиться, какой из них он будет на самом деле реализовывать (самоопределение), а далее - план реализации и осуществление этого плана на деле (самореализация).

Если в таком виде посмотреть на то, что происходит с ребёнком, то можно с уверенностью констатировать следующее. Любая ситуация затруднения, представляющая собой неприятный факт биографии, который доставляет ребёнку массу переживаний, может быть превращена в проблему. Но тогда нужна особая **деятельность по переводу факта в проблему. Только в результате этой деятельности может появиться ребёнок уже в новом качестве, в новой позиции - субъекта.**

На наш взгляд, для педагогики (как теоретической, так и практической) такого взгляда на факт и проблему явно не достаёт, а потому в принципе затруднен выход педагога на реальные образовательные проблемы как цели его педагогической деятельности.

Традиционно, когда речь заходит о диагностике и классификации проблем ребёнка, то, как правило, педагог руководствуется констатацией самого факта затруднения, как «источника» неприятностей для себя. Так, например, если источником низкого качества успеваемости класса считать отдельных учеников (или ученика), то возникает «проблема отстающих». Если источником антиобщественного поведения является отдельный ребёнок (или группа детей), то возникает «проблема трудных».

Та же самая ситуация может быть представлена по другим основаниям. Если источник низкого качества успеваемости видится в психофизиологической способности ребёнка справляться со средней нормой (стандартом) обучения, то возникает проблема «задержки» (или опережения стандарта - проблема «одаренности»). Если антиобщественное поведение рассматривать как результат той же психофизиологической способности соответствовать норме, то возникает проблема девиантного поведения. Если посмотреть на эти же явления с точки зрения социальной, то мы обнаружим проблемы «трудных семей» и т.д.

Приведённые примеры призваны продемонстрировать то, что при определении проблемы ребёнок отсутствует сам по себе как «человек, испытывающий затруднения» или «субъект, порождающий своим взаимодействием с окружающими проблему, переживающий от её появления и стремящийся её разрешить». На его месте оказывается педагог, но вот по поводу чего он переживает, по поводу чего он намерен предпринимать действия (в том числе и поддержку), если из его сознания выпадает представление о ребёнке как инициаторе, носителе и возможном преобразователе проблемы, не ясно.

Естественно предположить, что педагог полностью включен в свои проблемы, он решает их. Он проецирует свои представления о проблеме ребёнка, наверняка не зная, каковы они на самом деле. Педагог вольно сужает (или расширяет) проблему ребёнка, пытаясь её решить. Если это каким-то образом удастся, то вряд ли педагог отчетливо может сказать, что сам ребёнок делал при этом. В ситуации, когда педагог пытается решить проблему за ребёнка, он, конечно, руководствуется исключительно благими намерениями, забыв при этом, что желать кому-то благо и делать его, при этом не заботясь о том, зачем они нужны другому - это значит, в лучшем случае, делать из ребёнка «объект благодеяний взрослых», а в худшем - объектом воздействия взрослого в своих собственных целях.

3.8. ОТКАЗ ОТ ОТВЕТСТВЕННОСТИ РАДИ ЛЮБИМОГО УЧИТЕЛЯ

Необходимо заметить, что зачастую педагоги обнаруживают свои проблемы как раз при столкновении с проблемами ребёнка, как его индивидуальной реакции на ситуацию воздействия. Причем, важно подчеркнуть, что негативная реакция ребёнка может быть настолько неосознанной им самим, настолько противоречивой в своей адресности, что само по себе вызывает абсолютно неадекватные реакции и самих педагогов.

Смеем уверять, что система подготовки педагогов как бы сама по себе закладывает эту неадекватность. Например, «требование «хорошо учиться» из уст любимого педагога воспринимаются совсем по-другому, чем из уст нелюбимого» - эту фразу можно считать почти хрестоматийной для всех учебников педагогики в разделе «педагогическое общение» или «гуманистическая педагогика». Трудно возразить против такой очевидности, но также трудно и почти невозможно на профессиональном языке объяснить «любовь». Здесь, как правило, начинаются пассажи по поводу педагогического искусства.

Рискуя вызвать гнев, мы все же попробуем рассмотреть истоки призывов «любимого» и «нелюбимого» педагогов и истоки различной реакции ребёнка на них. Предположим, что оба педагога руководствуются социальной нормой, положенной в основу их деятельности и предполагаемой деятельностью ученика в школе (хорошо обучать - хорошо учиться). И у того, и у другого педагога возникла проблема - ученик плохо учится, отсюда и призыв педагогов к нему.

Норма-то предъясняется одна, а реакция разная. Значит, реагирует ученик вовсе не на норму как должное, а на того, кто её предъясняет. Можно ли в этом случае считать, что ученик у любимого учителя учится хорошо, потому что осознал необходимость этой деятельности для себя? Можно лишь предположить, что учитель, используя их хорошие отношения, обратит ученика к этой норме. Но можно предположить и другое, удовлетворившись полученным результатом, учитель никогда не поймёт, что данный результат не имеет никакого отношения ни к учению, ни к развитию субъекта учения. Просто в пределах урока любимого учителя ученик демонстрирует своё хорошее отношение к нему, он выступает как субъект межличностных отношений, а не как субъект учения.

Слепленность, уподобление ученика своему учителю, возможно, льстит самолюбию взрослого, но может стать серьезным тормозом в процессах, связанных с развитием способностей ребёнка к самоопределению и самореализации, к самостоятельности как основе творчества, субъектности как основе свободоспособности.

Из этого следует, что поскольку поддержка является откликом взрослого на реальную проблему ребёнка, то взрослый должен не только суметь увидеть, обнаружить существование самого факта наличия затруднения у конкретного ребёнка, но и *понять, как он сам его видит, понимает, чувствует*.

Очень может быть, что педагог обнаружит, что в сознании ребёнка проблема как ситуация, в которой он прежде всего сам должен определиться и активно действовать, отсутствует. А потому нет никакой субъектной позиции, на которую педагог может опереться, содействуя ребёнку, усиливая его активность и шанс в успешном разрешении проблемы.

3.9. НЕЛЬЗЯ НАУЧИТЬ ХОДИТЬ, НЕ ДАВАЯ ХОДИТЬ

Резюмируя вышесказанное, необходимо подчеркнуть, что проблема для педагогической поддержки является особым предметом, в котором одновременно присутствует прошлый опыт ребёнка, его настоящая ситуация и интенции для её преобразования в будущем. Педагог, используя эти уникальные особенности проблемы, предоставляет ребёнку возможность сделать её предметом, преобразовывая, в результате которого он и преобразовывает сам себя.

Педагог, следуя цели «выращивания» субъектной позиции ребёнка, **сохраняет как особую ценность его активность, он не запрещает действовать, не навязывает ребёнку своего варианта решения проблемы. Он создает для ребёнка прецедент наличия различных вариантов действий, осознавая которые он как бы «примеряет» их на себя и сам выбирает необходимый.** Выбор ребёнка - это та реальность, которую он свободно осуществляет. Это опыт, к которому затем можно отнестись и преобразовать. Конечно, деятельность по педагогической поддержке безусловно является **формирующей деятельностью, определенным образом воздействующей на сознание ребёнка**, однако «способ формирования» в данном случае заключается в пробуждении, развитии реальных возможностей ребёнка заниматься «самоформированием».

Педагогическую поддержку можно рассматривать как вызов неразвитому сознанию ребёнка и как поддержку его возможностей и способностей к развитию.

Педагогическая поддержка реализует **потребность** общества в построении такого образования, при котором ребёнок сможет освоить и овладеть механизмами самоопределения и самореализации. Субъектом этой деятельности может стать тот

педагог или то педагогическое сообщество, которое разделяет эту потребность. Таким образом потребность общества будет реализована через конкретную деятельность заинтересованных людей.

Мотивы педагогической поддержки лежат в потребности педагога получать от ребёнка в ответ на свои действия не противодействие, а стремление ребёнка к взаимодействию.

Задача состоит в том, чтобы уметь строить образовательный процесс, не снижая уровень его культурного содержания, но при этом точно соблюдая права каждого, реального (а не абстрактного) ребёнка на его достойное самоосуществление в рамках этого процесса.

Целью педагогической поддержки является овладение педагогом деятельностью по созданию условий, способствующих выращиванию субъектной позиции ребёнка.

Данная цель может быть реализована при условии:

построения педагогом общения и взаимодействия с ребёнком на основе уважения и гарантии его прав на самоопределение;

содействия в построении условий для самореализации.

Действия педагогической поддержки заключены в различных тактиках поведения взрослого человека в проблемной ситуации ребёнка. Данные действия не должны входить в противоречия с целью. Если же таковые возникают, то они должны преодолеваются только в рамках их собственного преобразования.

Это замечание необходимо понимать следующим образом. Тактика поведения педагога направлена на то, чтобы, с одной стороны, дать возможность ребёнку свободно самоопределяться в проблеме, а с другой - получить опыт успешной самореализации. При этом качество самоопределения и самореализации может быть в конкретной ситуации разным, это зависит от многих условий, но прежде всего от способностей ребёнка «устойчиво находиться» в зоне ближайшего развития.

Напомним, что понятие «зона ближайшего развития» было введено Л.С.Выготским, который считал, что зона ближайшего развития определяет психические функции, находящиеся в процессе созревания. Зона ближайшего развития даёт представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития ребёнка. Зона ближайшего развития - расхождения между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребёнком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребёнок **может** достичь, решая задачи при поддержке взрослого).

Устойчивость нахождения ребёнка в зоне ближайшего развития как субъекта жизнедеятельности диагностируется взрослым через анализ совершаемых ребёнком самостоятельных действий при осуществлении цепочки «сдвига мотива на цель» в условиях обсуждения (рефлексии) его реальной проблемы и совершении волевых действий в ситуации достижения целей. Это то, что ребёнок уже может делать сам. То есть, объективно есть все предпосылки для его успешной самореализации, но субъективно ребёнок находится как бы на грани устойчивости.

Необходимы внешние поддерживающие условия, чтобы ребёнок утвердился, закрепился в этой зоне, «дорос» до такой степени устойчивости, при которой надобность во внешней поддержке отпадает. (Яркой иллюстрацией может служить динамика развития поддержки ребёнка в ситуации его учения ходить. Научить ходить, не давая ходить нельзя.

Поддерживать ребёнка тогда, когда он двигается уверенно - нелепо).

В пределах зоны ближайшего развития педагог действует в тактиках "защиты" и «помощи».

Следует помнить, что ребёнок, обретая устойчивость, объективно находит «опору в себе», которая является наилучшей гарантией - уверенностью в собственной успешности. Однако устойчивость является противоположностью развития, поскольку развитие - это как раз выход за пределы устойчивости-уверенности. За этими пределами ребёнка ждёт новая проблемная ситуация, которую ему ещё предстоит освоить (перевести в цели и задачи деятельности) и овладеть ею - то есть найти механизмы её разрешения (решая задачу - реализовать цель). Это уровень потенциального развития ребёнка. Поддерживая динамику

развития, педагог через тактики «содействия» и «взаимодействия» помогает ребёнку «перейти и закрепиться» на новом уровне.

Такие тактики уместны в тех случаях, когда ребёнок проявляет волю к самостоятельности, но для успешности преодоления задуманного ему объективно необходимо дополнение, усиление его действий со стороны педагога. Для того, чтобы поддержать ребёнка в «обнаруженной им» зоне развития, педагог укрепляет его позиции за счет совместной деятельности по преобразованию проблемной ситуации. В определенной мере педагог выступает как доверенное лицо, гарант права ребёнка на риск.

Таким образом педагог в реальной практике создает условия для освоения ребёнком механизма самоопределения как культурного и свободного способа овладения своей жизнедеятельностью. По-существу, только реальные ситуации и составляют канву этой жизнедеятельности. В реальной проблемной ситуации как в некоей точке вдруг «обнаруживается», «является» *прошлый опыт* ребёнка, запечатленный в его «могу - не могу», *настоящая ситуация* (хочу - не хочу) и *будущая* (я хочу и буду делать это). Если представить проблему как разрыв, как некоторую «пропасть», которую ребёнок может преодолеть только через прыжок (скачок к новому), то педагогическая поддержка является для ребёнка устойчивой опорой для скачка и страховкой безопасного полета. Педагог работает над возникновением желания у ребёнка летать (преодолевать проблемы), закрепляя не страх перед неизведанным, а радость свободного полета. Эта метафора как образ педагогической поддержки важна, поскольку многое из того, что связано с ней, трудно описать лишь в контексте научных терминов.

3.10. ВЫХОД ЗА ПРЕДЕЛЫ ПРЕЖДЕ ВОЗМОЖНОГО

Завершив методологический экскурс, мы теперь можем более подробно остановиться собственно на самой тактике «содействия».

Тактика «содействия» опираясь на достигнутый ребёнком уровень успешности в образовательном пространстве, восстановленное доверие между ним и взрослыми, стимулирует ребёнка на дальнейший шаг - от границы возможного за её пределы.

Целеполагание за пределами возможного (Я-могу!) может теперь обнаружиться в его «Я хочу», которое столкнулось с преградой, преодолеть которую предстоит самому ребёнку. Именно этому его стремлению и будет адекватна тактика «содействия».

Содействие направлено на то, чтобы обращать ребёнка к рефлексии не только своего Я хочу и Я могу, но что Я хочу и что делаю в отношении Другого.

Педагог содействует ребёнку:

- в «узнавании» себя по «фактам жизни» - ситуациям, в которых он принимал участие - относился, действовал;
- в рефлексировании результатов, полученные им в данном факте и соотносил их с тем, что происходит «здесь и сейчас»;
- в выходе за пределы «здесь и сейчас» в будущее - в цель Чего Я хочу, с учётом того, что Я знаю об этом;
- в помещении в «это» не только себя, но и Другого как субъекта, обладающего собственным правом;
- в построении (проектировании) различных, возможных вариантов действия, исходя из своего (нового, уточненного) понимания ситуации;
- в выборе одного из них;
- в попытке осуществления его в реальных ситуациях;
- в последующей рефлексии как узнавание себя по «факту жизни», в котором принял непосредственное участие и т.д.

Проблема ребёнка, которую ему может помочь обнаружить и решить педагог, используя тактику «содействия», не столько житейская, бытовая, сколько образовательная. Для того,

чтобы ребёнок адекватно преодолевал границы возрастного развития, ему необходимо наращивать способности относиться к себе с позиции субъекта своей жизнедеятельности. Для этого ему необходимо освоить не только возможность выбора и его культурные формы, но и научиться **осознавать себя человеком, свободно и ответственно выбирающим**, но это невозможно, если не позволять себе реально действовать в соответствии со своим выбором.

Если в тактиках «защиты» и «помощи» педагог помогал ребёнку сосредоточиться на своих «могу» и тем самым освободить себя для действий, то тактика «содействия» направлена на возникновение желания ребёнка искать и обретать смысл своих «Я хочу». Это стимулирует действия, связанные с осознанием и оценкой собственных желаний, интересов, мотивов и основ выбора.

Самым сложным и с точки зрения образования является осознание ребёнком того, что прагматический выбор не всегда правильный. Он кажется верным и единственно разумным и логичным, пока не получена обратная связь от других людей. Стоит только ребёнку обнаружить столкновение своих интересов с интересами других людей, которых так или иначе выбор ребёнка затрагивает, как вдруг для него очевидными становятся проблемы, связанные с отношением к другим людям. Такие проблемы нередко требуют нравственного выбора. Это самый сложный пласт из всех типов выбора. Ведь решая проблему в ключе нравственного выбора, ребёнок должен определить не то, что ему нужно получить в результате решения проблемы, а чем поделиться, что бескорыстно отдать другому из того, что по праву могло бы принадлежать ему.

В тактике «содействия» педагог принципиально не должен заставлять ребёнка делать то, что тот сам не хочет, не выбирает. Но старается, насколько это возможно и уместно, создать условия для появления ситуации открытого и неоднозначного выбора. Таким образом создаётся перспектива рефлексии различных смыслов, которые могут крыться за различными вариантами выбора. Ребёнок вправе сделать свой свободный выбор, но его сознание, благодаря открывшейся возможности погрузиться в сложность и неоднозначность процесса выбора, получает пищу для размышлений по этому поводу.

Итак, образовательная суть данной тактики заключена в том, что

- ребёнок имеет возможность расширить свои представления о вариантах выбора;
- погружается в ситуацию конструирования, анализа и оценки возможного выбора;
- осознаёт, аргументирует основания собственного выбора;
- рефлексивует и фиксирует своё отношение к данным основаниям при учёте иного мнения по этому поводу;
- пробует действовать в соответствии со своим выбором, добиваясь результата;
- анализирует полученный результат, соотнося его с предшествовавшими усилиями и событиями;
- фиксирует собственную ответственность за результат;
- получает конкретный опыт развёрнутой деятельности по построению выбора, своего поведения в ситуации выбора, своих действий по его реализации, своих отношений с людьми, которые были до выбора, возникали во время выбора, остались после выбора;
- получает опыт самопознания, самоанализа и проектной деятельности в условиях выбора.

3.11. РИСКИ И СТРАХОВКИ

Следует особо подчеркнуть, что тактики «содействия» и «взаимодействия» не могут применяться в экстремальных условиях.

Если реальная проблема ребёнка настолько остра и по факту развивается столь быстро, что у педагога нет запаса времени, чтобы развернуть её в образовательную ситуацию, ему ничего не остаётся делать, как действовать, словно пожарник на пожаре - срочно локализовать своими силами «очаг возгорания». Здесь, скорее, адекватной окажется тактика «защиты».

Но если педагог не хочет быть «вечным пожарником», он может исподволь, не доводя дело до неуправляемого кризиса, помогать ребёнку учиться действовать осознанно и самостоятельно по отношению к собственной проблеме.

Оглядываясь назад, ребёнок осознаёт свой опыт, двигаясь вперёд - его приобретает. Так - на приобретении и осознании - он живёт и, одновременно, учится жить.

Рефлексия от простого воспоминания о прошлом отличается тем, что ребёнок обращается к своему прошлому как к предмету самоанализа. Если по факту педагог пытается организовать для ребёнка рефлексии и осознание его опыта, а тот не испытывает в этом ни малейшей потребности и желания, то все попытки педагога или будут встречать отказ (вежливый или жёсткий) или имитацию - «подыгрывание» педагогу в той «игре», которую он зачем-то устроил. («Что толку размышлять после того, как всё уже произошло. Ничего не изменишь»).

Обсуждать своё будущее со взрослым подросток не всегда намерен. А если и намерен, то только иногда, когда останавливается «на перекрёстке жизненных ситуаций» и не знает точно, куда ему идти.

Часто именно здесь ребёнок пытается «использовать педагога» в качестве такого «каменя-путеводителя»: «Направо пойдёшь - это найдёшь, налево - это отыщешь, а прямо пойдёшь - это обретёшь. Выбирай из трёх известных одно необходимое!».

Любому взрослому лестно, когда к нему обращается за советом ребёнок. Но по здравому разумению нужно бы сразу предупредить, прежде чем давать советы: *«Я только предполагаю, что все эти дороги ведут именно туда, куда я думаю. Не знаю точно, гарантий дать не могу. И никто не может. Выбор - это твой риск. Поразмышлять, поделиться своим опытом, как это делается - могу, а брать ответственность за твой выбор - не могу. Твоя жизнь, тебе и выбирать. Я всегда посодействую тебе в размышлении о твоём выборе. Возможно, чем и помогу, но об этом нужно договариваться тогда, когда такая необходимость у тебя возникнет. Ты расскажешь мне и поможешь понять, в чём причина, в чём суть твоих затруднений».*

Педагог в тактике «содействия» постоянно находится с ребёнком в диалоге. В диалоге невозможно всё время кому-то доминировать, принуждая другого двигаться в своей логике. Диалог - это не интервью и не допрос, это беседа-размышление двух людей, объединённых желанием добраться до сути того, что ищут.

В отличие от тактики «защиты», педагог не убирает с пути ребёнка преграды, на которые тот наталкивается (или которые, сам того не ведая, себе создаёт). Педагог не снимает общей доброжелательности общения, но он допускает, что ребёнку может быть эмоционально некомфортно тогда, когда он натолкнётся на свою проблему и увидит, что решать её не может, пока не подумает, не выберет способ решения и не попробует его реализовать.

3.12. ОТ «СОДЕЙСТВИЯ» К «ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ»

Тактика «содействия» по факту развивает критические, аналитические способности ребёнка, но главное - это то, что ребёнок учится концентрировать эти способности на осознание того, что проблема всегда имеет как минимум два варианта решений.

Объективно находясь в условиях альтернативы, человек не может обойтись без выбора - способа выражения своего свободного волеизъявления. Отсутствие давления извне создаёт для ребёнка не только ситуацию выбора в условиях свободы, но вынуждает его определять, в чём состоит суть его ответственности за совершённый выбор.

Когда же ребёнок полон решимости действовать - и запрашивает у педагога помощь в этом - приходит время тактики «взаимодействия».

Договор - единственная страховка, которую может реально предложить ребёнку педагог на этом уровне разрешения ребёнком проблемной ситуации. Договор помогает педагогу самому не потерять необходимый уровень реализма и ответственности. Ни при каких обстоятельствах педагог не должен переходить ту черту

реализма, за которой он, увлекаясь сам и увлекая ребёнка в небезопасный путь обретения права на свободу, не сможет гарантировать ему безопасность.

Никто не возьмётся определить точную меру риска, поэтому педагог всё же должен не переходить ту грань, за которой он будет не в силах оказать реальную помощь ребёнку - если тот, лишившись внешнего контроля, не справится с испытанием свободой.

Провоцировать ребёнка быть свободным, не снабдив его необходимыми «средствами безопасности» - это равносильно тому, как если бы опытный альпинист увлёк юношу рассказами о красоте гор, провоцируя на немедленное самостоятельное восхождение. Педагог через различные формы договора учит ребёнка не только овладевать своей свободой, но и учит понимать, какой страховкой они при этом пользуются. Сам показывает ребёнку, как эта страховка делается. **Затем, если увидит, что ребёнок вознамерился идти без страховки, обязательно будет принимать меры по восстановлению необходимого уровня безопасности.**

Пожалуй, образ альпинистов, совершающих совместный штурм вершины, наиболее адекватен для понимания сути тактики «взаимодействия» и значения договора в ней. Но прежде чем вступать с ребёнком в договорные отношения, педагог «готовит», «тренирует» его через тактику «содействия» познавать «принципы» восхождения к своей проблеме и учится самостоятельно следовать им. В тактике «содействия» ребёнок познаёт себя и свои способности обходиться без «буфера», без чужой помощи встречать свою проблему. А «в договорной связке» с педагогом может попробовать осилить то, что одному пока не под силу.

3.13. ТАНИНЫ ИСТОРИИ

Вот пример, который иллюстрирует, как по отношению к Тане З., была применена тактика «содействия» в конкретной ситуации её столкновения с одной из «лидерш» класса. (см. начало истории в теме тактика «помощи»). Учительница литературы сдержала слово: она действительно помогла Тане З. стать членом театрального кружка. Благо, что у Тани действительно были к тому неплохие способности. Так Таня З. обрела полноправие, она была защищена и поддержана учительницей (назовем её О.Г.) на первых порах. Вскоре Таня вполне освоилась, её заметили, стали прислушиваться к её мнению, а оно действительно часто было очень интересным.

Таню это окрылило. Но вскоре в кружке стали возникать мелкие и крупные стычки, которых раньше не было. В эпицентре этих стычек обычно оказывалась Таня. То она сама с кем-то ссорилась, то обостряла («раздувала») мелкое разногласие между ребятами в конфликт, непременной участницей которого она всегда была. Обычно она выполняла одновременно две роли: защитника обиженного и прокурора обидчика.

Учительница, наблюдая за Таней, видела, что девочка искренне хотела сделать в спектакле все, как лучше. Она была всегда и «за справедливость». Там, где многие ребята даже не видели особого повода конфликтовать, Таня этот повод находила не потому, что хотела кем-то манипулировать или самой что-то от конфликта получить. Нет, видно было, что это - из бескорыстной любви к справедливости.

Однако было очевидно, что больше всех от такой ситуации страдала сама Таня. Ребята, которые были связаны трехлетним пребыванием в кружке, были в принципе очень дружны. Они быстро забывали ссоры. Обвиняемый и «жертва» вскоре мирились, а Таня оказывалась третьей лишней. Она тянулась к ребятам, хотела их дружбы, но оказываясь «лишней» - ожесточалась. Все это было чревато тем, что видно было - Таня уже кое- в ком стала видеть «источник» её несчастий.

Им оказалась Вика. Отношения девочек и до кружка были не простыми. О.Г. удалось, пользуясь своим авторитетом, сдерживать Вику, когда необходимо было помочь Тане вернуться в школу. Сейчас О.Г. понимала, что поддерживая «справедливую» Таню, она сама оказывается несправедливой к ребятам кружка. Было очевидно, что именно Таня своим поведением провоцирует конфликты.

Вот пример их разговора, который возник в тот момент, когда Таня не то чтобы пожаловалась, но произнесла в присутствии О.Г. следующее: От этой Вики никакого толка! Она даже мачеху не может толком сыграть, а хочет быть Золушкой!

О.Г.: Таня, а почему ты считаешь, что Вика не может сыграть роль мачехи? В прошлом году мы ставили «Морозко» - это была лучшая роль. Все ребята очень смеялись.

Т.: Она только уродин и может играть!

О.Г.: Здесь я с тобой должна согласиться. Роль красавиц всегда играть легче. Это в любой книге по режиссуре можно найти. А вот насмешить людей - это большой талант. Шуты, клоуны, комедийные роли - не каждому по плечу. Наверное ты права, не нужно играть Вике Золушку. Все и так знают, что она красивая девочка, а вот что талантливая - пусть увидят все. Спасибо, что подсказала.

Т.: Ваша Вика всегда лучше всех! Она и так всем проходу не дает!

О.Г.: Я не замечала, а что случилось?

Т.: Ничего! Просто ненавижу её и все!

О.Г.: Таня, ты любишь ходить в студию?

Т.: Да!

О.Г.: Тебе кто-нибудь мешает ходить в студию?

Т.: Нет, но не было бы этой Вики...

О.Г.: Расскажи, как она тебе мешает?

Т. начинает, сбиваясь и путаясь, перескакивая с одного на другое рассказывать какие-то обрывки историй, «произошедших» у них с Викой. О.Г. спокойно (пассивно слушает - помогает Т. высказаться), но вот О.Г. вдруг заинтересовалась одной историей.

О.Г.: Так ты говоришь, *Вика специально села рядом с Валею и начала обо мне плохо говорить? Да?* (О.Г. точно, как эхо, повторила слова Т.).

Т.: Да. И ещё так ехидно смеялись.

О.Г.: А как ты поняла, что они смеются над тобой?

Т.: А что тут не понятного? Они как приходят, так и начинают надо мной смеяться?

О.Г.: Я правильно поняла - Вика и Валя как только приходят в кружок, сразу же начинают над тобой смеяться?

Т.: Нет, Валя была тогда. А Вика (Тут опять долго повторяются все те же истории, но уже появляются и другие, и другие краски...)

О.Г.: Ой, я немного запуталась. Давай сначала. (Рисует и проговаривает) Вот пришла ты вчера вечером. Так?

Т.: Да, а она...

О.Г.: погоди, а то я не успею. (Начинает опять) Вот пришла ты вчера вечером. Так?

Т.: Да.

О.Г.: А где была Вика?

Т.: Она была на сцене.

О.Г.: И ты тоже пошла на сцену?

Т.: Нет. Я села в зале.

О.Г.: Так.

Пауза.

О.Г.: Ну и что было потом?

Т.: Потом пришла Ира.

О.Г.: Так. Пришла Ира.

Т.: Ой, ну при чем здесь Ира!

О.Г.: И я думаю, при чем здесь Ира? И так. Вот пришла ты вчера вечером. Так?

Вика была на сцене. Что случилось потом?

Т.: Потом они с Валею стали меня обсуждать!

О.Г.: Потом они с Валею стали меня обсуждать. Так. А Валя откуда взялась?

Т.: Да я же с ней рядом села! В зале.

О.Г. (Рисует). Так. Вика на сцене, а Валя в зале с тобой рядом. Так?

Т.: Да. И тут Вика сказала: чего ты там сидишь? Иди сюда!

О.Г.: И тут Вика сказала: чего ты там сидишь? Иди сюда. (Рисует) Валя пошла на сцену к Вике. Так. И что было дальше.

Т.: И тут Вика сказала: чего ты там сидишь? Иди сюда!

О.Г.: И тут Вика сказала: чего ты там сидишь? Иди сюда.

Т.: Они стали шептаться!

О.Г.: Они стали шептаться. Так (рисует «схематические» фигурки Вики и Вали, а вдали рисует фигурку Т.). Так. И что?

Т.: Как что?!

О.Г.: А что тебе показалось странным? Девчонки всегда шепчутся между собой.

Т.: Да! Но не сплетничают!

О.Г.: А откуда ты знаешь, что они сплетничали?

Т.: Знаю.

О.Г. Я не возражаю, что ты знаешь. Но просто, как ты поняла, что они сплетничают? Я правильно поняла. Ты пришла вечером в клуб на репетицию. Так? Села в зале вместе с Валей. Так? Вика позвала Валу. Так? Они вдвоем стали о чем-то тихо говорить. Так?

Т.: И ехидно смеяться.

О.Г.: и смеяться. И что случилось?

Т.: Ничего не случилось!

О.Г.: Таня, ты напрасно сердисься. Я ведь действительно хочу понять, что произошло. Если девчонки тебя обидели, я с ними поговорю. Никто не давал права оскорблять другого. Но я же не могу прийти и сказать: Вика не зови Валу. Валя не ходи к Вике. Вика и Валя не смейте разговаривать друг с другом.

Т.: А пусть они не смотрят!

О.Г.: Ну, я, конечно, могу их попросить не смотреть в твою сторону. Но завтра репетиция, как же они могут на тебя не смотреть, если и ты, и они - вы все будете в зале? Как ты это себе представляешь. Я подхожу и говорю: Не смотрите на Т.!

Т.: Нет, Вы меня не понимаете!

О.Г.: Может быть, но я стараюсь понять. Помогите мне. Может и я помогу тебе. Что ты хочешь, чтобы Вика сделала?

Т.: Я не хочу, чтобы она воображала!

О.Г.: Таня, я же спрашиваю не о том, что ты НЕ хочешь, я спрашиваю о том, что ты Хочешь?

Этот вопрос застал Т. врасплох: она знала, чего она Не хочет, но оказывается ей трудно было сказать, чего же она на самом деле хочет от Вики.

На этом разговор был явно исчерпан. Учительница не торопила Т. После небольшой паузы, когда было очевидно, что Т. пока не готова отвечать, учительница сказала. Ну хорошо. Знаешь, мне нужно бежать. А то мы тут с тобой заболтались, а мне ещё нужно целую кучу тетрадок проверить.

Т.: Можно помочь?

О.Г.: Давай.

(Больше в этот день и в последующие разговор о Вике не возникал. Казалось даже, что наступило некоторое «перемирие»).

Однако вскоре ситуация проявилась вновь, но уже при других обстоятельствах и с другими участниками.

Т. была ответственная за приглашение администрации школы на спектакль. Она забыла сделать это вовремя. В результате на спектакль не пришла завуч, а ребятам очень хотелось, чтобы строгая М.И., на спектакле присутствовала. Назавтра ребята спросили, почему М.И. не пришла. «Я поздно об этом узнала и не смогла договориться. Вечером мне нужно было внуку из садика забрать. Если бы я раньше знала, то что-нибудь придумала бы.

Естественно, всем было обидно, что из-за Т. не пришла на спектакль долгожданная М.И. Разгорелась ссора. Самым ретивым обвинителем была Вика.

О.Г. опять столкнулась с ситуацией «Таня-Вика». И опять разговор с Т.

Т.: Я никогда Ирке этого не прощу! Она - и вашим, и нашим! Как что, так ко мне! А здесь вместе с этой Викой.

О.Г.: Давай оставим Иру в покое и поговорим о тебе. Что случилось?

Т.: Они все накиннулись, будто я нарочно М.И. не позвала!

О.Г.: А кто тебе сказал, что ты это сделала нарочно?

Т. Молчит. Видно сказывается прежний опыт разговора по порядку.

О.Г.: Значит, никто тебя не обвинял, что ты это сделала нарочно?

Т.: Нет. Но они кричали...

О.Г.: Действительно, зрелище неприятное. Они кричали, а ты что?

Т.: Я тоже... Но я же не хотела! Я нечаянно забыла!

О.Г.: Так ведь никто тебе и не говорил, что ты это сделала нарочно. Как ты думаешь, а ребята нарочно кричали на тебя? Они нарочно хотели тебя обидеть?

Т.: Нет. Им самим было обидно. Мы все хотели, чтобы М.И. пришла на спектакль.

О.Г.: Так. Они кричали не нарочно, а от обиды, что М.И. не пришла. Так?

Т.: Да.

О.Г.: С ними понятно. Конечно, обидно. Я тоже, если честно, очень её ждала. Ты же знаешь, у Сергея с ней конфликт. Он ведь на репетицию удрал с её урока. Может быть и простила, если бы увидела, как он здорово играл. Как ты думаешь, простила бы?

Т.: Да. ... Что мне теперь делать? Ребята меня, наверное, не простят?

О.Г.: Не знаю. А ты как думаешь?

Т.: Не знаю. Я бы, наверное, не простила. ... Столько все готовились...

О.Г.: Ну, дело, конечно, малоприятное. Но может быть какой-нибудь выход?

Т.: Не знаю... Может быть, Вы...

О.Г.: Т., я могла бы, конечно. Но ты представь. Если бы Вика такое сделала, а я бы пришла за неё просить. Что бы ты сделала?

Т.: Я бы сказала: пусть сама извиняется! Почему Вы за неё должны! ... Мне что теперь извиняться нужно?

О.Г.: Не знаю, Т. Здесь я тебе не советчик. Такие вещи человек сам за себя решает. Считаешь, что нужно извиниться, - извиняйся. Считаешь, что не нужно, - не извиняйся.

Т.: Да, я приду, а Вика...

О.Г.: Ты вначале по поводу себя реши. А потом уже по поводу Вики думай. Танюша, ты извини. Мне нужно сейчас идти. Да и тебе, я думаю, лучше сейчас побыть одной. Подумать. Если что, приходи. Помочь здесь я тебе, конечно, ничем не смогу. Но если нужно что-то обсудить - пожалуйста.

3.14. ОДИН НА ОДИН С ВЫБОРОМ

Мы специально дали эти два больших примера вместе. Очевидно, что при первом разговоре, О.Г. удалось зафиксировать в сознании девочки, КАК можно рассказывать о том, что случилось. Учитель специально как «эхо» Т. отзывалась на Танин рассказ, специально «игнорируя» пояснения, рассуждения, предположения Тани на этот счет. О.Г. методически из ситуации вычленяли фактическую (видимую) сторону действий. Пришла. Села. Стали говорить и т.д.

О.Г. не давала Т. уходить ни в проекции, ни в фантазии. Впервые Т. столкнулась в своем сознании не с достроенной ею самой ситуацией, а с тем, что на самом деле очевидно происходило.

В этой неявной и очень запутанной истории О.Г. не увидела возможностей «обернуть» Т., поскольку там не было возможностей явно показать Тане её саму. Потому что она упорно хотела видеть только Вику. Во второй ситуации «спрятаться» за Вику уже не удалось. О.Г. не предоставила Т. возможность спрятаться и за собой.

О.Г. дала возможность Т. найти своё «отражение» в различных проекциях: Т. была принята как человек, который не мог специально сделать плохо другим.

Т. «отразила» сама себя в Вике - как человека непримиримого в осуждении другого. (Я бы не простила). Т. смогла увидеть себя и на перепутье: влево пойдешь - потеряешь уважение ребят. Ведь действительно, по справедливости, нужно извиниться за свой поступок. А направо пойдешь - может быть, когда наступит момент извинения, «справедливая, но такая неприятная Вика» может что-то сказать обидное. Обидное, но ведь справедливое. Вот принять «Викку справедливой», т.е. равной себе - ни выше, ни ниже - Т. очевидно было сделать труднее всего. Это О.Г. понимала, но не стала лишать Т. возможности решать самой - до каких пределов собственного мужества девочка готова идти самостоятельно.

Все эти «отражения» Тани произошли не случайно. Педагог оставил Т. наедине со своей проблемой, с выбором, с возможностью впервые самой поставить перед собой цель и попробовать осуществить её.

Предложение О.Г.: «Ничем не могу помочь, но обсудить всегда можно», - это вызов самостоятельности и ответственности Т., который педагог сделал в очень корректной форме. Не отказывая Т. в добром отношении, О.Г. тем не менее твердо дала понять, что ЗА ТАНЮ эту ситуацию решать не намерена.

В.А.Петровский, исследуя разные аспекты, побуждающие человека идти на риск выбора пишет: «Но что значит проверить и обосновать свою способность осуществить выбор - именно выбор, а не что другое? Это значит -убедится в своей способности реализовать каждую из альтернатив. Поэтому, в частности, отказ от риска означал бы, что индивид не справился с решением этой внутренней задачи. Кроме того, оценка индивидом своей способности осуществить волевой акт предпочтения, представляющая собой своеобразную «пробу себя», не может быть выполнена только во внутреннем плане: акт пробы себя осуществляется не «про себя», не в «уме». Только реально осуществляемое индивидом рискованное действие может быть для него аргументом в решении этой особой задачи самопознания, порождения себя как субъекта.» (В.А.Петровский. Личность в психологии: парадигма субъектности. РД, 1996. С.122)

Тактика «содействия» - это тактика направленная на формирование ответственного действия в пространстве возможного.

Остановимся на этом подробнее. Дихотомия между «ответственностью и возможностью» есть прямое следствие противоречия между «ответственностью и свободой». Свобода предъявлена человеку в виде внешних условий как совокупности пространства, предметов, ресурсов, которыми он может пользоваться в том виде, в каком они есть, или преобразовывать в тот вид, который ему необходим. Пользование в данном случае мы рассматриваем в широком контексте. Например, человек может использовать речку, текущую возле его дома для мытья машины. А может, не позволяя себе мыть машину, использовать речку как среду естественного обитания: сидеть на берегу, любоваться природой, искупаться в жару. В решении КАК использовать речку, с КАКОЙ целью - человек абсолютно свободен.

Но его свобода может носить конфликтный характер, поскольку хочется и то, и то. Этот конфликт может решиться в пределах расширения - мыть машину и купаться, а может решиться в пределах сужения - мыть машину здесь, а купаться ездить в Сочи, оставив соседям грязную речку.

Таня З. Пыталась решить аналогичную проблему:

Не извиняться и переждать, пока все уляжется.

Не извиняться и нападать на сверстников: «Я же не нарочно, а вы специально...»

Обвинять Вика - «это она всех подговаривает против меня, а я же не нарочно...»

Извиниться перед М.И., а перед ребятами - нет.

Обвинять учительницу, что она её понимает: «Ведь я же не нарочно, а Вы ...»

И т.д.

Учительница, понимая это, не подталкивает Т. ни к одной из этих возможных для неё альтернатив. Более того, она ясно отвечает Т. на призыв о помощи - нет. Человек Сам решает за себя. Посмотрим как благодаря такой позиции О.Г. стала меняться позиция Тани.

Ситуация 1. Это реальная ситуация, в которой оказалась Т. - «жертва» собственной забывчивости («Я же не нарочно») и осуждения сверстников («Чего они так? Почему они так? Я же не нарочно!»). Эта ситуация ограничена тему Я-хочу и Я-могу, которые до сих пор позволяли Т. находится в театральном кружке. *В данный момент никто и ничто «извне» не угрожал Т. Она сама стала причиной порождения конфликта.*

Т. в этой ситуации пытается найти поддержку в Учительнице: прошлый опыт подсказывает, что О.Г. всегда была на её стороне в трудные минуты. Т. запрашивает помощь О.Г.

Ситуация 2. Учительница принимает Т. «такой, какая она есть»: сочувствует состоянию Т., поддерживает с ней разговор о случившемся, не порицает, не осуждает её но и не одобряет, как прежде.

Учительница как бы «нейтральна», отстранена от главного вопроса Т.: Как быть?

Не будучи отвергнутой, но и не будучи одобренной, Т. не может находиться в ситуации 2. Она это чувствует. А потому пытается найти выход.

Ситуация 3. Т. в размышлениях и переживаниях начинает осознавать перспективу возможной утраты кружка. Она впервые начинает осознавать, что значит для неё *театральный кружок. Это та ценность, которую Т. хотела бы сохранить.* Но возникает реальная угроза (как это воспринимает Т.) - угроза со стороны сверстников. Они могут не принять её такую обратно. Угроза тем более сильна, что среди сверстников особенно угрожающей является Вика.

Т. чувствует страх и растерянность. Потерять кружок она не хочет. Но и не может (а скорее не хочет, но об этом она не думает) что-либо предпринять в свою защиту.

Ситуация 4. Т. вновь «возвращается за помощью» к Учительнице. Однако Т. опять получает эмоциональную поддержку, но не более. Это заставляет Т. смотреть не на учительницу, как того человека, который должен что-то сделать в этой ситуации. А на себя. На новое осознание ситуации «без учителя» - Я и Другие (сверстники). Только тогда впервые возникает новая перспектива выхода - Если Я хочу остаться в кружке, то я могу извиниться перед ребятами.

Девочка робко обозначает возможность выбора: Я должна извиниться? - запрашивает она помощи Учителя. - Тебе решать - отвечает Учитель. Это открытая возможность совершить выбор - в ту или в другую сторону.

Ситуация 5. Т. решает в пользу нового «хочу». Так преобразуется её первоначальное «Не хочу извиняться» на «хочу извиниться». Так у Т. появляются две позиционные точки - Я-хочу, Я - должна (потому, что я этого хочу). Из этой точки - «глазами сверстников» Т. определяет новую ситуацию и ищет в прошлом опыте «могу».

Таня полна решимости обсуждать вариант извинения, но тут возникает Вика - как самый главный и сильный Страх. Самое сложное - это признать Право Вики осуждать Таню. Раньше именно против этого Т. боролась изо всех сил, отвоевывая своё Право осуждать Вику. Теперь, уже почти решившаяся на извинения Т. опять ищет защиты и помощи у Учительницы. Но получает доброжелательный, но вежливый отказ.

Решиться Т. посмотреть в Вику как в своё «отражение», это значит решиться на многое. Самое трудное в этом - признать Право В. высказать в свой адрес претензии и принять их как справедливые - это значит взять на себя обязательства быть справедливой по отношению к В. и к её Праву.

Т. гораздо легче извиниться и перед М.И., и перед О.Г., и перед всем кружком, но перед В.

В этих колебаниях выбора Т. будет неоднократно совершать обратные движения к Учительнице, неизменно получая то, что ей действительно необходимо - доброжелательность, но не получая того, что не хочет давать ей педагог - она не получит подтверждения, КАК НАДО ЕЙ ПОСТУПАТЬ. - Решай сама. - Вот ответ одного ответственного и свободного человека другому ответственному и свободному человеку.

Ситуация 6. Т. совершает этот «прыжок в неизвестность». Отсюда Т. предстоит увидеть себя, оценить и преодолеть эту оценку. Здесь осуществляет не Вика выбор, а Таня. Это здесь она будет думать о том, как ей отстоять своё достоинство - извиниться, но не быть униженной, но при этом не оскорбить того, кто попытается унижить, и тем самым стать ВЫШЕ их с В. прежних отношений.

Отсюда, с этой высоты, Т. осознает впервые неоднозначность «справедливости» и возможность преодолевать «справедливость» за счет более сложного и противоречивого состояния - Признать справедливым существование своего Я в противоречии со справедливым существованием Другого Я.

Естественно, что не такие мысли сейчас у Т. Неважно, так или иначе думает она, важно, что дорога этих размышлений - есть путь к собственному образованию.

Так, выкладывая траектории решения реальных ситуаций жизни, ребёнок, поддерживаемый педагогом, осуществляет траекторию - отличную от любой другой - траекторию индивидуального образования.

Учительское - Решай сама - именно тот толчок, который Т. необходим. О.Г. не дает никаких гарантий - есть только воля и стремления Т. Полет - это свобода Т., это движение к своему выбору. Это преодоление себя, преодоление известного, обратный путь - это необходимое восстановление себя для того, чтобы вновь совершить движение вперед.

Учитель позволяет Т. свободно делать и движения вперед, и движения назад. Он «содействует» этим движениям и через это содействует преобразующей деятельности Т. в пространстве внутреннего конфликта.

Учитель сдерживает возможность Т. вынести этот конфликт вовне, поскольку понимает, что таким образом Т. может попасть в ещё более сложную для себя ситуацию. Но сдерживать - это не значит запрещать, преграждать дорогу. В этом смысле работает значение поддержки, которая также зафиксировано в Толковом словаре: «Поддержать - это придержав, не дать упасть».

Учитель «придерживает» Т. своей готовностью оказать ей эмоциональную, интеллектуальную, житейскую опору. Если бы этой опоры не было, не известно, как повела бы Т. себя в этой ситуации. Как повели бы себя её сверстники. Возможно одни, в священном праве справедливого наказания, вытолкнули бы Т. из кружка. Или она сама, не справившись со своими амбициями, и сама бы себя «вытолкала» не только из кружка, но и из класса, где, напомним, В. была одним из признанных лидеров. Возможно, Т. оказалась бы у гаражей, то есть в той ситуации, из которой её выводили тактики «защиты» и «помощи».

3.15. НУЖЕН ЛИ ШКОЛЕ КЛАССНЫЙ ВОСПИТАТЕЛЬ?

Мы отмечали, что тактика воздействия, характерная для обучения и воспитания, оправдана лишь в экстремальных ситуациях. Если посмотреть с этой точки зрения на ситуацию в школе, то она действительно экстремальна, и прежде всего из-за нехватки главного ресурса - времени и желания «втиснуть» в него как можно больше предметного, полезного содержания. Таким образом, учителям не хватает времени, чтобы научить ребёнка всему, что пригодится в жизни, а ему не хватает времени, чтобы подумать о жизни. В привычном потоке прагматических дел постепенно может потеряться смысл образования, экстремальность задает такие цели, которые можно достичь прямолинейно и наверняка.

Экстремальность - это «скрытая реальность» истинного отношения к ребёнку как к «чистой доске», на которой педагоги пытаются побыстрее и понадежнее записать «доброе (а подчас - добротное), вечное (или, как некоторые полагают, беспроегрышное). Таким образом стереотипизируется сознание ребёнка, оно формируется в условиях выбора «из того, что дают» (то есть действует принцип ограничения). Тем самым оно лишается возможности осознавать и пробовать себя в ситуации свободы выбора - осознавать не то, «что дают», а то, что на самом деле хочешь.

В этом месте мы хотели бы сделать несколько замечаний. Деятельность по педагогической поддержке в таком виде, в каком мы её представили «изнутри», даёт понимание о том титаническом труде, который вкладывает педагог в каждую конкретную ситуацию ребёнка. Очевидно, что для такой работы нужны не только знания (это вообще не может обсуждаться, если речь идёт о профессионализме). Этот труд требует и особых условий, прежде всего дополнительных, оплачиваемых ресурсов времени.

Вот почему классный воспитатель как новация начиналась с постановки вопросов о ресурсах времени и условиях профессионализации классных руководителей. Вслед за утверждением О.С. Газмана почти 20 лет назад о том, что у нас нет в образовании людей, которые профессионально занимались бы вопросами воспитания. Есть хорошие, добрые люди, на собственном энтузиазме вытягивающие махину проблем.

Появившаяся было тенденция к профессионализации системы помощи и поддержки ребёнку за счет введения новых специальностей - социального педагога и психолога в значительной мере сдвинула воз проблем. Но сдвинув, «забуксовала» на новом витке проблем - проблемы профилактики.

Социальный педагог, а особенно психолог сталкиваются повсеместно не с ребёнком и не с его проблемами только. И ребёнок, и эти специалисты прежде всего сталкиваются и с педагогическим браком. Он появляется не только от неумения или нежелания педагогов работать, но и от нежелания системы признать - классный руководитель - это не роскошь, это острейшая необходимость не только в современной социальной ситуации, но и это человек, профессионал, который необходим и для образовательной ситуации в целом.

Классный руководитель отличается ото всех специалистов вместе взятых уже одним тем, что имея время, условия и специальную подготовку этот человек находится в самом тесном и разнообразном контакте с детьми. Он действительно самый контактный человек - а потому обладает самой широкой возможностью для позиционной организации деятельности: он и учитель (с учебной нагрузкой в пределах не более 10-12 часов, с обязательным ведением предмета в своем классе), он и организатор жизнедеятельности школы (организационные вопросы), и член детско-взрослой общности, которая образует поле коллектива класса, он и защитник Прав ребёнка, помогающий другим учителям, работающим в классе осуществлять Встречу с ребёнком в сложных для обеих сторон ситуации, он и тот, кто несет ответственность за помощь и поддержку ребёнка в прокладывании его индивидуальной траектории в образовании.

До тех пор, пока система будет экономить на профилактике, она будет создавать все более и более дорогостоящие средства «тушения пожара», вводя в школу все новых и новых специалистов, которые каждый по отдельности несет своё содержание, а ребёнок остается один на один со своей целостностью, со своими проблемами «собираения себя по частям» из осколков, представленных ему специалистами различных сфер культуры и образования.

Педагогическая поддержка, наряду с фундаментальными деятельностями по социализации ребёнка - обучением и воспитанием - является самоценной, самостоятельной профессиональной деятельностью по созданию условий для *саморазвития* ребёнка в процессе *становления его субъектом жизнедеятельности*. Для обучения и воспитания важно, чтобы человек научился владеть культурой, а для педагогической поддержки важно, чтобы он научился владеть собой, учился становиться хозяином собственной жизни (не потребителем, а распорядителем, т.е. умеющим

заботиться, устраивать, применять и использовать собственную жизнь по своему усмотрению). Педагогическая поддержка не противостоит обучению и воспитанию, а дополняет их, усиливает их эффективность, поскольку служит «мостиком» для возникновения самовоспитания и мотивированного учения. *Однако, не сливаясь с обучением и воспитанием, педагогическая поддержка может проблематизировать и корректировать обучающую и воспитывающую деятельности, постоянно удерживая реальную ситуацию ребёнка.*

4.1. Меняемся местами

«Школа - это не просто учреждение, а учреждение Детское», - не раз повторял О.С.Газман. Детское - значит, соответствующее возрастному восприятию мира - яркому, рискованному, поисковому. Ребёнок растёт - он растёт не только потому, что его учат, а ещё и потому, что он сам активно учится всему - всему, **ЧЕМУ САМ ХОЧЕТ УЧИТЬСЯ**.

Дети уважают умных взрослых, но им очень скучно с теми, кто назидателен. Они ищут взрослых, которые могут с ними вместе жить, не мешая им оставаться «самими собой», уважая и признавая их самостоятельность.

Тактика «взаимодействия» как бы меняет местами ребёнка и педагога. Она необходима в том случае, когда ребёнок сам готов решать свою проблему и запрашивает у педагога помощь в этом. А педагог реально может помочь ему при решении жизненной ситуации, дополнив его в том, в чём ребёнок пока недостаточен. На этом и строится договор взрослого и ребёнка - совместная активность в поиске выхода из трудностей и разделение ответственности на равных за результат.

Образовательный эффект тактики «взаимодействия» состоит прежде всего в том, что ребёнок обретает опыт проектирования совместной деятельности. Возможно, именно на этом этапе ребёнок начинает понимать, что для реализации его планов только его усилий и действий мало. Нужен Другой - конкретный человек, который бы согласился помочь в осуществлении задуманного.

Он все более отчётливо пытается освоить проектирование как способ осознания, рефлексии, анализа ситуации, построения различных возможных вариантов действия и выбор одного из них. (Таков первый этап проектирования). Пытается планировать и прогнозировать через предполагаемые действия, средства, ресурсы выход на результат. (А это черты второго этапа проектирования).

Подобная ситуация требует от ребёнка не только возможности найти среди людей тех, кто ему может помочь, но и умения договориться с ними - каким образом и на каких условиях эта помощь будет оказана. Теперь уже ребёнок выступает инициатором самостоятельных действий.

4.2. Ребёнок и педагог в договорном пространстве

Педагог, в случае, если он оказывается выбранным ребёнком в качестве необходимого партнёра, имеет шанс ввести ребёнка в культуру договорных отношений. Овладение договором как культурным механизмом, регулирующим отношения, возникающие между разными людьми (их установками, взглядами, предпочтениями, желаниями и

возможностями) на принципах равных прав и равных ответственностей, предоставляет ребёнку колоссальные образовательные возможности.

Равенство в договоре определяется добровольным стремлением людей к согласию и сотрудничеству, что, возможно, потребует от них добровольного отказа от тех притязаний, которые входят в неразрешимое противоречие с их же собственными желаниями.

Договор - это всегда выбор, как минимум двух людей, построенный на расширении одних возможностей и на ограничении других. Расширению подлежат общие интересы, ограничению - попытки одной стороны необоснованно расширить свои претензии за счет ограничения прав другой стороны.

Эта закономерность действует и в договоре, заключенном между педагогом и ребёнком. Следует учесть, что договор будет эффективен, если:

для педагога и ребёнка договор является возможностью объединить их интересы и усилия и направить их на разрешение проблем ребёнка;

оба видят друг в друге желанных партнеров по взаимодействию;

между педагогом и ребёнком существуют доверительные и открытые отношения;

они готовы к совместному исследованию проблемы;

совместных сил ребёнка и педагога (знаний, умений, ресурсов) достаточно для решения проблемы (или для привлечения к ней новых сил).

Отношение ребёнка к самому себе как к субъекту собственной проблемы, понимающему, что он обладает правом свободного выбора, обязательно должно быть зафиксировано в его сознании через принцип: ребёнок сам выбирает себе партнёра по договору, тем самым он берёт на себя ответственность не нарушать принятые при совместном обсуждении договоренности.

Вот почему педагог может предлагать ребёнку «защиту», «помощь», «содействие», но он должен воздержаться от того, чтобы первым предлагать ребёнку вступить с ним в договорные отношения. Педагог обязан предоставить свободу (и ответственность) - выбирать ему педагога или нет доверенным лицом.

В образовательном договоре педагог для ребёнка не просто партнёр, он избирается ребёнком в качестве доверенного лица, которому готовы открыть не только свои сильные стороны, но и слабые. Именно на усиление своих слабых сторон рассчитывает ребёнок, доверяя педагогу свои проблемы и запрашивая его помощи.

Специфика договора между ребёнком и педагогом в образовании состоит в позиции педагога, которую он занимает в этом процессе. Педагог, с одной стороны, действует наравне с ребёнком по всем правилам и обязательствам, которые они установили и согласовали друг с другом, преследуя, как и ребёнок, цель - эффективно разрешить ситуацию. Но, с другой стороны, педагог, будучи профессионалом, имеет свою «сверхцель» - создание необходимых условий для целостного образования ребёнка.

Исходя из этих задач, педагог использует договор в качестве особой образовательной технологии, включающей в себя различные виды договорного взаимодействия: «Договор на условиях ребёнка», «Договор на условиях педагога», «Договор-компромисс», «Договор сотрудничества».

4.3. Договор на условиях ребёнка

На этапе согласования целей и интересов взрослого и ребёнка, педагог ведёт диалог с ребёнком, ориентируясь, прежде всего, на то, чтобы выявить ожидания ребёнка относительно совместных действий. Задача педагога состоит в том, чтобы закрепить это желание, развить его, ещё раз подтвердить, что он заинтересован в разрешении проблемы ребёнка. На этом этапе должны быть выбраны и согласованы конкретные, реальные цели, которые должны быть по силам договаривающимся сторонам.

На этапе совместного проектирования программы деятельности по согласованным целям, педагог в первую очередь предоставляет ребёнку находить и предлагать варианты выхода из проблемы. Он корректирует ситуации, при которых ребёнок привычно начинает высказывать неверие в то, что проблема может быть разрешена, и стимулирует любую попытку выйти на конструктивные предложения со стороны ребёнка. Педагог, находясь в диалоге с ребёнком, с одной стороны, имеет возможность исследовать представления ребёнка о том, какие пути разрешения проблемы он видит, а с другой - привлекает его к анализу эффективности\неэффективности того или иного варианта, при необходимости, но очень осторожно, проблематизируя оценки и высказывания ребёнка. В завершении Сам ребёнок указывает тот вариант, который ему кажется приемлемым.

На этапе согласования норм взаимодействия и условий выполнения принятого плана, педагог предлагает ребёнку заявить свои условия, объяснив это тем, что ему (ребенку) лучше знать, КТО и КАК должен действовать в его проблеме, чтобы она была действительно разрешена. Педагог может уточнять, проблематизировать условия, выдвинутые ребёнком, но он их НЕ ДОЛЖЕН ОСПАРИВАТЬ, поскольку педагогическая задача заключается в том, чтобы ребёнок, выдвинув свои условия, впервые почувствовал возможность самому участвовать в решении проблемы, выбирать и реализовывать планы, выстраивать совместную деятельность.

Так, впервые, ребёнок получает возможность УЧИТЬ педагога. А педагог впервые может опираться на самостоятельность и опыт ребёнка.

4.4. Договор на условиях педагога

Данный договор выбирается тогда, когда ребёнок затрудняется в самостоятельном выборе варианта. Он пока не готов к самостоятельным действиям по выдвижению и выбору условий. Педагог выступает в роли предлагающего варианты, но не настаивающего на них. Варианты в данном случае являются предметом критического отношения и познания ребёнка. Педагог поддерживает критическое отношение ребёнка к происходящему.

Он как бы все время запрашивает совет ребёнка, относительно каждого варианта: «Не знаю, какой из вариантов лучше. Что ты думаешь по этому поводу? Выбор в конечном счете будет только за тобой». Также педагог поступает и на этапе согласования норм взаимодействия и осуществления планов.

По сути, данная форма договора раскрывает перед ребёнком различные возможности в решении его проблемы, которые он не видел. Но предлагаемые педагогом условия должны быть понятны ребёнку, принимаемы им, а самое главное - ребёнок должен быть успешен в их претворении. Таким образом, ребёнок как бы заранее «примеривает на себя» то, что ему предлагается и выбирает то, что ему кажется необходимым или более приемлемым.

Ребёнок приобретает уверенность в себе, которая стимулирует его желание преодолевать трудности и разбираться в собственных проблемах. А для этого ребёнку необходимо стать решительным, чтобы выбрать - а затем решительным, чтобы успешно воплотить. На это, в первую очередь, и направлены выдвигаемые педагогом условия.

В таком договоре подросток учится у педагога конструировать варианты, но при этом обучает педагога относиться к себе как к человеку, свободно принимающему или отвергающему чужие предложения. А по существу, ребёнок учит себя.

4.5. Договор-компромисс

Он появляется, как правило, после предыдущих договоров (заключенных и реализованных на условиях одной стороны, которая как бы вела в договоре). Ребёнок, получив опыт совместного взаимодействия по разрешению проблемы, и удостоверившись, что он может быть успешным, относится к новым договорным обязательствам уже более спокойно и уверенно. Поскольку педагог стимулирует его активность, то ребёнок сам начинает движение по соотношению целей и интересов, условий и обязательств - своих и педагога.

На этапе согласования целей и интересов, как правило, никаких трений между педагогом и ребёнком не должно возникать: оба хотят, чтобы проблема была разрешена. Однако на втором этапе - согласования средств деятельности и проектирования программы возникают трудности, поскольку ребёнок предлагает варианты деятельности для других, т.е. выступает в роли «заказчика», видя в педагоге «исполнителя».

Педагог проблематизирует такой подход, выбирая для себя только то, что ребёнку действительно невозможно или очень трудно без взрослого сделать. Таким образом, перед ребёнком возникает проблема выбора: или он должен согласиться с вариантом педагога, но это означает, что ребёнок сам активно подключается к деятельности; или отказаться, но при этом остаться с неразрешенной проблемой. Поскольку не одно из этих решений ребёнка не устраивает, он будет искать для себя приемлемый выход. Педагог, понимая это, помогает ребёнку осваивать культуру компромисса, заключая с ребёнком договор в тех пределах, в которых сам ребёнок может учитывать интересы педагога (интересы Другого).

Через договор-компромисс педагог содействует разрешению проблемы ребёнка, но главное - он предоставляет ребёнку возможность развивать способности восприятия как Другого человека, так и себя как его партнера. Ребёнок сам себя обучает быть для другого равным в праве и равным в ответственности.

4.6. Договор-сотрудничество

Характеризуется тем, что ребёнок испытывает большое желание разрешить имеющуюся проблему и осознанно идёт на риск взять полную ответственность за её разрешение и за то, что может последовать. Уже готов предпринять, а возможно уже и предпринимает в этом направлении самостоятельные действия, уже не согласованные с педагогом. Однако, его попытки не приводят желаемым результатам.

Причины этого могут быть самые разные, но все они лежат в диапазоне «НЕ МОГУ» ребёнка (не может проанализировать проблему в целом, поскольку видит только её часть, у него не хватает каких-то конкретных знаний и умений, т.е. проблема объективно превышает наличные «МОГУ» ребёнка).

В этом случае педагог, исследуя ситуацию через диагностику, которую представляют собой все описанные выше формы «образовательного договора», убедившись, что ребёнок действительно оказался на пределе своих возможностей, активно включается в эту проблему, действуя в ней как равноправный субъект с равноправным субъектом, в зоне складывания своих индивидуальных усилий в одно общее, необходимое и ребёнку, и педагогу дело.

Заинтересованность в такого вида ДЕЛЕ у ребёнка и педагога объективно разные. Ребёнок решает свою реальную, жизненную проблему, преобразуя с помощью педагога имеющуюся ситуацию. А педагог решает личностно-профессиональную проблему. Личностную - доверительные, добрые, открытые, поддерживающие ребёнка отношения. А профессиональную - создает условия для выращивания ребёнком «из самого себя» субъекта собственной жизнедеятельности - человека, которого не только все учат, но и который способен обучать себя и других.

4.7. Стереозффект одного наблюдения

Одним из способов вовлечь ребёнка в процесс самовоспитания стал прием взаимного наблюдения, предложенный для апробирования классным воспитателям - участникам международного проекта «ТРИО» по проблемам педагогической поддержки (подробнее о проекте см. статью Михайлова статью Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. «Педагогическая поддержка и международный опыт» в журнале «Классный воспитатель» №3, 2000г.).

Классный воспитатель, получил задание договориться с ребёнком, что он в течение одного дня наблюдает за собой и запоминает все что произошло за день - какие были события, какое настроение и чем было вызвано, с кем разговаривал, какие возникали

проблемы. Классный воспитатель также должен был весь этот день наблюдать за происходящим и исследовать свою собственную деятельность и деятельность других людей по отношению к этому ребёнку. В итоге эти наблюдения обсуждали вместе ребёнок и педагог, сравнивая разницу взглядов на одно и то же событие и делая выводы.

Вот каким образом прошло это наблюдение у Коваленко Е.Г. - классного воспитателя школы №20, г. Таганрога.

Выбор, кому из детей предложить такого рода исследование, пал на Алёшу. Его положение в классе было тревожным. Учителя относились к нему плохо, жаловались, что он постоянно мешает вести уроки. Алёша - очень подвижный мальчик. Выкрикивает с места, вставляет свои замечания, не обращая внимания на то, что его никто об этом не просит. У учителей была стойкая негативная реакция на его поведение, а мальчик искренне не понимал, отчего его все ругают.

Прежние наблюдения за Алёшей, взаимодействие с ним дали возможность предполагать, что в поведении Алёши нет злого умысла, который ему приписывали учителя, что он сам переживал сложившуюся ситуацию. Складывалось впечатление, что учителя увязывают каждый проступок мальчика в единую цепь событий, а в представлении Алёши эта цепь отсутствовала. Он никак не мог понять, почему кто-то другой, выкрикнувший с места, не вызывает раздражения учителя, но стоит это сделать ему - все получается иначе. Классному воспитателю предстояло создать такую ситуацию, при которой Алёша получал возможность увидеть происходящее с ним как бы со стороны.

Алёше было предложено разобраться в сложившейся ситуации, если он действительно хочет понять, что происходит с ним и окружающими. «Попробуй понаблюдать за собой весь день. Кратко опиши те проблемы, с которыми столкнешься, и как ты их решал. Я тоже кое за чем понаблюдаю, а потом мы сравним, что увидели в течение этого дня, и совпадает ли наше видение. Это поможет нам кое-что прояснить». Как и ожидал классный воспитатель, Алёша с удовольствием принял это предложение, поскольку конфликты порядком ему надоели.

Закончив самоисследование, Алёша и классный воспитатель сопоставили наблюдения. Но прежде классный воспитатель спросил: «Что ты ожидаешь от школы?» Реакция на вопрос показала, что он был нов для Алёши: ни он сам, никто другой прямо его об этом не спрашивал. Алёша долго пожимал плечами, потом ответил: «Хочу, чтобы учителя не ругались и я хорошо учился».

- А что тебе мешает, чтобы это было так?

- Не знаю...

- Ну что ж, давай посмотрим, удалось ли тебе выполнить своё желание в течение одного дня.

Многое из того, что увидели в этот день педагог и ребёнок, совпадало, но часто на одни и те же факты они посмотрели по-разному. Алёша был открыт для такого разговора, чувствовалось, что он очень удивлен тем, что одно и то же действие люди могут принимать по-разному. Классный воспитатель не настаивал на своем мнении, он лишь

давал возможность мальчику выйти в аналитическую позицию, понять осмысленность, целесообразность собственных действий и реакцию других людей.

Классный воспитатель предложил Алёше ещё раз внимательно просмотреть свои записи и отметить, когда он достигал и не достигал того, чего хотел. Вскоре Алёша сам обнаружил, что когда он не выкрикивал, а поднимал руку для ответа, когда не разговаривал с соседом по парте, учителя не делали ему замечания, и Алёша даже получил на одном из таких уроков похвалу и хорошую оценку. Все недоразумения начинались тогда, когда поведение мальчика было обратным. Это было очевидно. Поэтому классный воспитатель мог актуализировать ситуацию выбора: «Вот теперь и выбирай сам, что для тебя лучше, когда на тебя кричат и ставят двойки или когда все наоборот. Ведь с тобой сегодня было и то, и другое. Значит, ты вполне можешь быть таким, каким захочешь».

Алёша надолго замолчал, он о чем-то думал, а взрослый не торопил его и тоже молчал. Наконец Алёша стал говорить, как бы рассуждая, что, конечно, это лучше, когда нет замечаний и двоек, но он сам иногда не понимает, почему выкрикивает, зачем ему это нужно.

Это был очень важный момент разговора, поскольку Алёша впервые обнаружил собственную проблему, сформулировал её. Это позволяло педагогу помочь ребёнку в какой-то мере отдалиться (дистанцироваться) от проблемы. Теперь они могли вдвоём её рассматривать и обсуждать. Это выводило взрослого и ребёнка в новый пласт отношений, они договаривались между собой, каким образом можно преодолеть эту проблему, что может и должен сделать для этого сам Алёша, а где он без помощи другого справиться не может. Это был договор двух людей, заинтересованных в разрешении этой проблемы и готовых для этого делать все от них зависящее.

На первом этапе «разделение» полномочий произошло следующим образом: Алёша будет стараться контролировать своё поведение, поскольку теперь он знает, какие ситуации вызывают наибольшее беспокойство. А классный воспитатель не будет его контролировать в этом, поскольку верит, что Алёша нарочно ничего плохого делать не собирается. Однако если у Алёши возникнут какие-нибудь трудности с собой или другими людьми, он поделится с классным воспитателем проблемой, и они совместно обсудят, что нужно предпринять.

Таким образом, разрешая ситуацию Алёши, взрослый и ребёнок нашли возможность для договора, который позволил по-другому организовать их отношения. Теперь они стали союзниками в разрешении проблемы, а не врагами, полагающими, что каждый из них специально делает больно другому.

Теперь проблема предстала перед ними, как то, с чем нужно работать и против чего нужно направить объединенные усилия. Таким образом, проблема не разъединила педагога и ребёнка, а объединила их в стремлении избавиться от нее. Собственно, так и был найден «предмет» совместности, предмет договора, ведущего к согласованию действий.

4.8. Образовательные возможности договора

Приведённый нами пример - не единичный эпизод из повседневной практики классного воспитателя, ориентированного на ребёнка как субъекта жизнедеятельности, который нуждается прежде всего в поддержке своего неповторимого САМО.

Для взрослого зачастую проблемы ребёнка кажутся смешными и несерьезными, многие склонны видеть за «плохим» поведением не проблему ребёнка, а его каприз. Так, по существу, было и с Алёшей. Когда классный воспитатель попробовал поговорить с коллегами о плохом поведении мальчика с точки зрения его проблем, многие педагоги отреагировали так: «У него-то нет никаких проблем. Это мы не знаем, куда от него деться». Взрослые не замечали состояния ребёнка, сосредоточившись на своем, а он, не в силах объяснить себя, порождает все новые и новые конфликты, страдая от этого не меньше, чем другие.

Так было до тех пор, пока ни появился классный воспитатель, который не выступал с позиции «обвиняющего» и «поучающего», а верил, что ребёнок в силах сам многое понять и изменить, надо лишь поддержать его в этом стремлении. Срывы, которые происходили с Алёшей, понятны любому человеку, который занимался самовоспитанием, поэтому классный воспитатель не торопился с выводами, он помогал ребёнку шаг за шагом продвигаться в разрешении собственных проблем, обнаруживая новые проблемы, но они уже качественно отличались от предыдущих. Обнаруживая и решая их, ребёнок растёт и развивается. Для ребёнка работа со своими проблемами является серьёзным трудом, требующим усилий и помощи.

Задачей педагога, работающего с ребёнком методами педагогической поддержки, является нахождение такого типа отношений, при котором ребёнок, с одной стороны, остаётся в ответственной позиции по отношению к своим проблемам, а с другой - может получить поддержку педагога, когда собственных усилий уже недостаточно. Причем поддержка осуществляется не как одолжение взрослого, а как заинтересованное взаимодействие партнеров - взрослого и ребёнка, добровольно и заинтересованно объединивших свои усилия.

Наш опыт показывает, что такой тип отношений может быть выстроен через договор. Практика свидетельствует, что ребёнок уходит от решения проблемы в нескольких случаях:

если от её разрешения ничего в жизни ребёнка не меняется (что толку поднимать руку и слушать учителя, если он все равно меня ненавидит?);

если его собственных сил не хватает для разрешения проблемы (что ни делай - ничего не выйдет);

если его лишили возможности самостоятельно действовать, а следовательно, сняли с него ответственность.

Ничего подобного невозможно сделать в договоре, поскольку договор строится на соотношении личных интересов субъектов, и они объединяются вместе именно для того, чтобы реализовать собственный интерес. Субъекты дополняют друг друга, поэтому «недостаточность» одного восполняется возможностями другого.

Договор строится на соотношении взаимных обязательств и ответственностей. Договор - это открытое проявление доверия партнеров друг к другу, готовности к открытому обсуждению возникающих проблем и поиску совместного, обоюдно устраивающего решения.

Освоение педагогами договора как типа отношений, выстроенного на добровольности, паритетности, взаимном уважении и ответственности, позволит взрослому более глубоко освоить договорную этику и показать ребёнку образец разрешения противоречий на гуманистической основе, исключающей насилие и манипуляцию личностью. Договор становится естественным и эффективным средством педагогической поддержки, поскольку эта деятельность напрямую сопряжена с разрешением проблемных ситуаций и конфликтов.

4.9. Договор, самоуправление и гражданская ответственность

Для отечественной школы проблема, связанная с формированием у подрастающего поколения гражданственности, не нова. Цели гражданского воспитания всегда заявлялись приоритетными в учебно-воспитательном процессе. Более того, массовые политические организации для детей и юношества - пионерия и комсомол - были призваны усиливать педагогическую деятельность учителей и воспитателей путем политизации внеурочного и внешкольного пространства.

Фактическое слияние политической (государственной) системы с общественной за счет проникновения политических (классовых) идей во все сферы общественной и индивидуальной жизни, по существу, способствовало значительному нивелированию общества и человека как отдельных субъектов и абсолютизировало государство в качестве монопольного субъекта, обладающего по сравнению с остальными неизмеримо большими правами. Вследствие этого общество и человек вынуждены были принимать неизмеримо больший объём ответственности.

Это идеология не одного поколения педагогов, сознание которых сформировалось в парадигме ложно понимаемого равенства. Общество постепенно привыкало к декларативным лозунгам «свободы и равенства» и принимало тотальную зависимость от государства как обычное, «нормальное» состояние субъекта гражданских прав и свобод. По образу и подобию чиновничьего государства строились и отношения в школе.

Альтернативой им являлись альтернативные социально-педагогические проекты. Преодолевая «законность» чиновничьего произвола, педагоги, по существу, выбирали одни и те же основы построения школы. Они строили детско-взрослую общность, где зависимость друг от друга определялась не столько позицией управления, сколько возможностью каждому ребёнку и педагогу участвовать в построении этой совместности.

В недрах такой педагогики возникали прецеденты социализации, основанной на самоуправлении в школе - механизме, позволяющем каждому ребёнку участвовать наравне со всеми в принятии решений, а затем становиться равноправным (равно ответственным) участником их реализации.

В самоуправлении как в культурном феномене одновременно существуют два основания для его восприятия и характеристики.

Первое основание. Здесь важен механизм появления, рождения самоуправления. Им является развитие договорных отношений между разными субъектами, стремящимися таким образом зафиксировать своё равноправие. Договор позволяет удерживать субъектов от посягательства на права друг друга, поскольку он является результатом их совместного, добровольного установления некой нормы, которой стороны обязуются следовать.

Второе основание. Здесь важно понять, как собственно удерживать норму? Как через неё управлять разнообразными процессами, в которых живёт и развивается общность? Как контролировать выполнение субъектами своих обязанностей после заключения договора? Стоит заметить, что второе основание может при определенных обстоятельствах войти в противоречие с первым.

4.10. Самоуправление против новичка

Например, в класс (в школу), где взаимодействие детей и взрослых регулируется на основе самоуправления, приходит новый ученик. Он попадает в хорошо отлаженный механизм взаимоотношений, достигнутый путем давно установившихся правил и традиций. А «новичок» не спешит их признать для себя обязательными. Этот феномен отмечается многими педагогами, наблюдающими за тем, как ревностно отстаивают традиции школы те, кто их создавал и взращивал, и как демонстративно, а иногда и открыто агрессивно противостоят новички попыткам вменить им в обязанность следование общешкольным (классным, групповым) нормам.

Педагог в этой ситуации попадает в сложное положение. Самоуправление как действующий механизм явно направлено против новичка, отстаивающего своё право на автономию. В этом случае обостряются и делаются очевидными противоречия, связанные с правом ребёнка на собственную спонтанность и автономию и универсальным, тотальным, регулирующим характером воспитания; между стремлением педагогов к подлинному личностному партнерству с каждым воспитанником и учеником и принадлежностью педагога к общности, которой противопоставил себя ребёнок.

В этой ситуации самоуправление как метод воспитания входит в противоречие с культурой демократического выстраивания отношений между равноправными субъектами. В этой плоскости начинают обнаруживать себя ограничения социализирующей педагогики, которые могут быть преодолены только сменой её на парадигму педагогики индивидуализации. Это значит, что педагог должен быть готов к встрече с ребёнком, осознанно или неосознанно бросившим вызов механизму адаптации как единственно возможному для вхождения нового человека в общность. Данный выход - это, прежде всего, готовность педагога вести диалог с ребёнком, строить основания для возникновения между ними договорных отношений.

Эта встреча является одновременно и ситуацией развития для общности, поскольку она будет выдерживать экзамен на способность воспроизводить культуру демократических отношений в жизненной, конкретной ситуации, требующей открытости к новому,

неизвестному. Здесь, очевидно, актуализируются способности и возможности детей и взрослых к самоопределению в новой ситуации. Это опыт реальных отношений, которые могут стать предметом особой дискуссии, помогающей общности выходить за пределы самой себя, обнаруживая способность преодолевать групповой эгоцентризм и осваивать культуру развития отношений при наличии разных позиций, мнений, интересов.

Преодоление группового эгоцентризма происходит как новое «переоформление» общности. Исчезают или видоизменяются старые связи и отношения, общность из монолита превращается в индивидуальных субъектов, которым предстоит лично самоопределиваться в происходящем, столкнуться с иными мнениями, подтверждающими или оспаривающими их мнения.

4.11. Используем конфликт

Возникает ситуация конфликта, которая несет в себе большие образовательные возможности, но реализованы они могут быть только при условии, если педагоги и по личностной позиции, и по профессиональному уровню готовы использовать конфликт как условие для возникновения договорного пространства.

С одной стороны, взрослые могут контролировать и удерживать ситуацию в пределах, безопасных для каждого ребёнка, включенного в конфликт, помогая детям переводить эмоциональное напряжение в дискуссию, спор, постепенно, но настойчиво устанавливая правила общественного обсуждения. С другой - при необходимости они могут осуществлять индивидуальную поддержку тех детей, которые по тем или иным причинам не могут самостоятельно занять позицию, из которой они были бы услышаны остальными.

Немаловажным является и то, что, по существу, педагог может реально продемонстрировать ребёнку, как владение культурой диалога и выстраивания компромисса помогает переводить негативные эмоции в русло конструктивных решений, в способность относиться к конфликту как к способу обнаружения разных интересов и мнений.

Возникновение конфликта как факт столкновения интересов, свидетельствует прежде всего о том, что реально есть заинтересованные стороны, и это, безусловно, позитивный фактор. Столкновение интересов актуализирует самоопределение и выбор. Диалог, дискуссия позволяют в культурной форме заявлять и отстаивать личную позицию по обсуждаемому вопросу.

Договор позволяет фиксировать уровень достигнутого согласия, масштабами которого и определяется взаимозависимость и взаимответственность общности, созданной на основе взаимного уважения права каждого иметь и отстаивать своё мнение.

Все, что не входит в масштаб договоренностей, обозначается как личное право каждого нести ответственность за собственную индивидуальную деятельность по реализации своих интересов.

Эта ситуация открыта для столкновения личных и общественных интересов, именно здесь во многом сосредоточена деятельность педагога, направленная на поддержку ребёнка и общности в поиске и осуществлении своих траекторий движения. От несовпадения друг с другом они не теряют своей ценности, в том числе и в качестве условия развития и формирования гражданской позиции.

Наличие индивидуальной траектории движения позволяет ребёнку совершать и рефлексировать саму возможность обособления себя от других. В этом обособлении впервые возможны вопросы, обращенные к себе, а не к другим. Почему я так поступаю? Что я хочу доказать себе и другим? Зачем я это делаю? Кто для меня другие люди? Могу ли я жить без других людей? Зачем мне это? Что несет мне свобода? Что несет моя свобода другим? Как действовать мне с человеком, который так же, как и я, свободен, но не совпадает со мной во мнениях?

4.12. Феномены детско-взрослой общности

Наличие общности является фундаментальным условием развития в ребёнке способности к отождествлению себя с другими людьми. Педагог поддерживает в ребёнке эти процессы так же, как он оказывает поддержку ему в процессе обособления. Взрослый является тем «проводником», «мостиком», который всегда остается между ребёнком и общностью. Он особенно необходим в тех случаях, когда существует ситуация разрыва. Даже при утрате старых связей (что иногда является необходимым условием для выхода ребёнка на новую ступень возрастного и социального развития) у него должна оставаться возможность для выращивания и построения новых. Понимая это, педагог осознанно и профессионально осуществляет различные тактики поддержки ребёнка в этой ситуации, обеспечивая таким образом условия для его позиционного развития.

Педагогическое сопровождение развития свободоспособности ребёнка имеет не только ценностные основания, но и связано с определенными педагогическими технологиями и личностной культурой взрослого.

Роль взрослых в детско-взрослой общности велика, они являются не только носителями тех или иных культурных ценностей, в том числе и гражданских. Обладая априори большими возможностями в сравнении с детьми, взрослые открыто демонстрируют, как можно использовать данные возможности в отношении с теми, кто ими не обладает. Позиция силы, навязывания своего авторитета, мнения, концентрация вокруг себя согласных и послушных - это один возможный путь давления на инакомыслящих, инакочувствующих, т.е. несовпадающих. Или позиционный диалог, выстраивание собственной аргументации в ответ на аргументацию другого человека, уважение к праву иметь особое мнение, заинтересованность в нем - это иной тип коммуникации и отношений, которые отражают совершенно другой ценностный пласт в отношении к человеку, легко реконструируемый в ценностях демократического общественного идеала.

Необходимо признать, что и взрослые, и дети - каждый в силу своего возраста и положения, в меру своих способностей и возможностей - сообща осваивают культуру общежития как основу развития гражданских отношений. Культура школьного общежития не может быть «задана извне». Она является или некой данностью, которая устраивает или не устраивает людей, вынужденных жить в стихийно сложившихся

обстоятельствах, или продуктом рефлексии и отношения к обстоятельствам, и тогда это задает поиск путей преобразования их в соответствии с тем, что хотелось бы иметь взамен того, что не устраивает. Если в этом поиске в качестве ориентиров заложены ценности демократического открытого общества: ценность индивидуальной свободы; ценность межчеловеческой и межгрупповой терпимости; недопустимость насилия и агрессии (в вынужденных ситуациях - признание несимпатичности, несообразности этих явлений как вынужденной и абсолютно временной меры защиты); уважение к труду; уважение к жизни; недопустимость дискриминации разного рода, идея принципиального правового равенства людей, равноправие, не являющееся тождественностью различных этических и культурных традиций; почтение перед реальным альтруизмом и жертвенностью; ценность естественного («спонтанного», «стихийного») многообразия и сомнительность всяких искусственных унификаций; признание ценности природы в той же мере, что и достоинства человека, - то можно полагать, что процесс выращивания культуры школьного общежития является условием гражданского образования.

Ряд этих понятных базовых норм и ценностей может составить основу для анализа реальных проблем и способов их разрешения, которыми пронизана школьная жизнь, представленная через процесс общежития и взаимодействия разных по статусу, возрасту, интересам и предпочтениям, но равноправных субъектов школьного пространства.

4.13. Мы выбираем, нас выбирают...

Обыденные представления, лежащие за словами «конфликт» и «выбор», обычно сталкивают эти явления, относя «конфликт» к полюсу «-», а «выбор» к полюсу «+». Действительно, слово «конфликт» вызывает негативную эмоциональную реакцию, возникающую как ответ на возможность оказаться побежденным в борьбе с более сильным противником. Почему тревожный сигнал не появляется на слово «победа», ведь её, как известно, без «поражения» не бывает? Слово «выбор» несет положительный эмоциональный заряд, это сигнал открытой свободной «возможности».

Однако наличие свободной возможности выбирать создает для человека конфликт интересов. Классический пример - ситуация «буриданова осла», стоявшего между двумя одинаковыми стогами сена в мучительном сомнении: какой из них выбрать, если хочется съесть одновременно оба.

Процесс индивидуализации изначально предполагает конфликт и внешний, и внутренний.

Внешний конфликт обусловлен тем, что желания и притязания на личный выбор, самостоятельность могут столкнуться с непониманием, а порой и с отрицательным отношением других людей, например: а) отказ признать способность самостоятельно выбирать («Мал ещё, подрастешь, тогда будешь самостоятельным»); б) отказ признать равноправие с другими на самостоятельный выбор («Кто ты такой, чтобы быть независимым и самостоятельным?»); в) негативная оценка уже совершенного выбора («Чем этой ерундой заниматься, выбрал бы что-нибудь получше, например...») и т.д.

Внутренний конфликт обусловлен столкновением личностных интересов, когда приходится самостоятельно определять их иерархию (т.е. совершать выбор), а хочется «все и сразу». Внутренний конфликт связан с многообразием «хочу» и со «скудным

ассортиментом» «могу». Если «хочу», но реально «не могу». Если реально «не могу», но «очень хочется» и это не дает покоя, кто должен разрешить это противоречие?

1. Это обязан делать тот, кто желает, но не может.

2. Кто-то другой, кто объективно может, но не обязан что-то делать для того, кто хочет.

Выбор между этими двумя вариантами вызывает новые желания и действия, поскольку предыдущая проблема не может быть разрешена, пока не найдется тот, кто будет и может действовать, чтобы удовлетворить имеющееся «хочу».

Если будет выбран первый вариант, то возникнет проблема: как заставить себя научиться тому, чего не можешь, или отказаться от своего «хочу», потому что не возникает нового желания и нет сил, чтобы превозмочь своё «не могу».

Если выбирается второй вариант, то проблема в том, как заставить другого действовать в своих интересах. Какой способ для этого выбрать: уговорить, убедить, обхитрить, напугать, договориться?

Таким образом, человек путем осознанного выбора может выйти из первого конфликта, решив его так, как он: а) хотел и смог; б) смог, но не совсем так, как хотел. Второй вариант может усложнить конфликт, поскольку первоначальное (нереализованное) «хочу» породило новые «хочу». (Например, хочу получить хорошую отметку, но хочу играть на компьютере. Хочу обхитрить учителя, чтобы он не понял, что домашнее задание не выполнено, но хочу уметь решать задачи, потому что это необходимо для поступления в вуз, а я этого очень хочу.)

Несмотря на то что в конфликт могут быть втянуты другие люди, решение как действовать человек принимает сам.

4.14. Принять конфликт или зависеть от выбора других?

Попадая в ситуацию проблемы-конфликта, разрешая конфликт путем выбора, ощущая на себе все его последствия, человек фактически находится в процессе индивидуализации.

Индивидуализация - это не потакание собственным капризам, это умение анализировать, размышлять над своими многочисленными желаниями, интересами, соотносить их со своими «могу - не могу», умение выбирать направление действия, действовать даже вопреки другим мнениям. Только сам человек решает, как ему быть. Решить это не значит обязательно действовать «оригинально», быть ни на кого не похожим. Человек решающий отдает себе отчет в последствиях своего решения и понимает, что несет за него индивидуальную ответственность. Он не может сказать: за меня решили другие. Он может только иногда констатировать: в своем решении я использовал предложения, советы, способы других. Это процесс, в котором содержатся все условия для развития воли и ответственности.

Воля необходима для того, чтобы человек мог удерживать свои права и обязанности в непротиворечимом единстве. Именно это позволяет ему действовать и управлять своими «хочу» и «могу», приводя их в соответствие.

Конечно, можно стремиться избегать выбора и связанных с ним чувств переживания, т.е. пытаться так избавиться от конфликта. Таким образом человек пытается игнорировать свою способность выбирать и само право на выбор. Однако в любом случае избегание выбора не помогает избежать ответственности. Тот, кто сделает выбор вместо него, будет пытаться заставить этому выбору следовать, т.е. быть ответственным. Следовательно, избавившись от конфликта, связанного с необходимостью свободно выбирать и нести ответственность за свой выбор, человек попадает в конфликт, связанный с его тотальной зависимостью от выбора других.

Конфликт как феномен человеческого бытия, сопровождающийся обострением противоречий и эмоций, несет в себе колоссальные образовательные возможности.

Конфликт - это не только форма существования противоречий, но и условие для его разрешения посредством выбора. Но, с одной стороны, конфликт не может быть конструктивно разрешен, если не развиты способности совершать выбор и нести за него ответственность. С другой - уход от конфликта - это потеря условия, при котором только и возможно развитие способностей выбирать и нести ответственность. Поэтому в целях образования нужно учиться не избегать конфликтов, а использовать «это стихийное бедствие» в своих целях.

4.15. Быть или не быть шестому уроку?

Модельная (логическая) ситуация конфликта отличается от реальной, поскольку не все можно угадать и предсказать. Педагог, осуществляющий педагогическую поддержку, имеет представление о том, как правильно должны действовать стороны в конфликте, но, попадая вслед за ребёнком в реальную конфликтную ситуацию, педагогу каждый раз необходимо понять, как именно заставить её работать в соответствии с «должным».

Например, учитель-предметник должен учитывать, что ребёнок страдает вегетососудистой дистонией, а потому к 6-му уроку объективно не может работать в быстром темпе и монотонном ритме. Но не учитывает. У ребёнка по всем показателям должны быть высокие оценки, но их нет. Такова реальная ситуация. Как помочь ребёнку и поддержать его? Заставить учителя-предметника все учитывать? Но как? Защищая ребёнка от учителя-предметника, как не зафиксировать в нем позицию «жертвы» (тогда ребёнок при каждом удобном случае будет просить у педагога защиты и станет ябедой)?

И ребёнок, и педагог испытывают в ситуации конфликта недостаток «должного», но он будет восполнен ими ровно настолько, насколько они смогут сами «здесь и сейчас» своими усилиями повернуть ситуацию в русло «должного». Предположим, это не удастся. Как расценить такую ситуацию? Как тупик или как перспективу? Если воспринимать её как тупик, то нужно оставить все как есть, смириться, а по существу - оставить ребёнка один на один с проблемой и конфликтом. Если воспринимать ситуацию как перспективу, нужно сконцентрировать своё сознание, волю и действие на разрешении этой ситуации. «Как?», «С помощью чего?» - эти вопросы пробуждают проектное сознание. Оно, в

отличие от любого другого, направлено на поиск и созидание того, чего нет в реальности, но что должно быть. Именно оно заставляет осознанно рисковать, пробуя изменить обстоятельства.

И педагог, и ребёнок - оба сталкиваются с проблемой, и в этом они равны. Оба имеют свои цели, и хотя они разные, способ их достижения один - поиск путей, позволяющих преобразовывать обстоятельства, приведшие к конфликту. И педагог, и ребёнок могут использовать свои средства выхода из ситуации, но не могут действовать вне согласия друг с другом. Поддержка не может быть осуществлена, если педагог и ребёнок не согласуют единую линию поведения в конфликте. А это требует осознать необходимость овладеть способами совместности: диалогом, конструктивной коммуникацией, договором. С их помощью они выясняют, кем являются друг для друга в конфликте? Чего хотят и ждут друг от друга? В чем согласны друг с другом и что собираются делать, если обнаружат несовпадение? Чем способны помочь друг другу, действуя заодно?

Ребёнок не владеет представлениями о том, как и за счет чего строятся совместные действия, или его «знания» являются интуитивными. Это прерогатива педагога - дать реальную возможность почувствовать и узнать, что такое, оставаясь самим собой, строить общность с другим человеком, с другими людьми. Педагог открыт диалогу, готов к обсуждению и совместным решениям, и этой готовностью стимулирует ребёнка к ответным открытым действиям. Ребёнок на опыте может убедиться, насколько разумны открытые отношения, и решить, в каких пределах он способен быть с педагогом открытым. Чем шире масштаб совместности и открытости, тем больше масштаб взаимответственности. При этом педагог понимает сам и помогает понять ребёнку, что взаимответственность складывается из ответственности каждого: педагог имеет свою ответственность, свои действия в ситуации, и ребёнок знает их границы; ребёнок имеет свои, и педагог знает их границы. Задача обоих - находиться в плоскости своей ответственности, поскольку каждый реализует свои желания и цели, которые могут не совпадать, но не входят в противоречие и столкновение. Согласованное действие и взаимответственность возможны только тогда, когда ребёнку и педагогу осознанно удастся преодолеть возможные противоречия.

4.16. Расстаться с прошлым «Я», чтобы стать самим собой

Умение педагога действовать с позиции педагогической поддержки позволяет ему сохранять и развивать продуктивное общение с ребёнком даже в условиях возрастного кризиса.

Известно, что предпосылки к возникновению процесса индивидуализации проявляются в достаточно раннем возрасте и сопровождаются отделением, осознанием собственного «я» от других. На определенных этапах развития процессы индивидуализации и социализации оказываются в столкновении. В психологии это обычно связывается с кризисами возрастного развития, а в педагогической практике - с повышением количества конфликтных ситуаций («непослушание», «отторжение авторитета взрослых», «избирательность и критичность к другим», «очевидная противоречивость поступков», «непоследовательность», «неразумность», «неуправляемость» и т.д.).

Процесс индивидуализации - это одновременно расставание со своим прошлым «я» (и всеми «старыми» связями, которые удерживают его в прошлом) и выход к своему новому «я», которое ищет себя и ищет возможности установить новые связи. Не все люди «из старого значимого» попадают в «новое значимое», это произойдет, если ребёнок сможет «со старым другим» установить и наладить новые связи. Вот почему ребёнок столь критичен к окружающим: он как бы выбирает тех, с кем он сам не хочет расставаться в своем «новом будущем».

Педагог, как и все, находится в «поле выбора» ребёнка, но будет ли он выбран? Педагог должен запастись немалым терпением и уважением к ребёнку, чтобы уметь не только понимать то, что с ним происходит, но и прощать ему многие колкости. В этой ситуации педагога и ученика сближает чувство переживания конфликта. В отличие от ребёнка педагог осознанно и целенаправленно ищет выход из конфликта в пространство согласия и договора. Это путь преодоления отчужденности между ними, которую сам ребёнок и возвел. Не оставаясь безучастным к переживаниям ребёнка, но при этом соблюдая определенную дистанцию, нарушить которую без ведома ребёнка - значит быть бестактным и навязчивым, педагог упорно демонстрирует ребёнку открытую возможность для обращения к нему.

Поддержка - это установление подлинно гуманных отношений между взрослым и ребёнком, в которых есть место и сочувствию, и сопереживанию, и откровенности со стороны взрослого и которые позволяют ребёнку дистанцироваться от педагога без риска потерять его расположение и уважение. Это взаимоотношения двух равноправных людей, находящихся на разной стадии развития (возрастной, образовательной), а значит, обладающих разным опытом, который они могут усилить, обогатить и развить, помогая друг другу.

Поддержка - это жизненное, личностное кредо взрослого человека по отношению к растущему ребёнку, использующего свою профессию, профессиональные умения и личностные качества, чтобы создать условия для полноценного образования ребёнка. А образование, в свою очередь, само является условием и процессом для развития ребёнка.

Индивидуальностью не рождаются, индивидуальностью становятся в процессе образования, а точнее, в процессе индивидуализации. Такое понимание образования позволяет увидеть педагогику не только с позиции социально обусловленной деятельности, но и с позиции психологической, ориентированной на развитие, по мере взросления все более обретающее характеристику саморазвития (т.е. самообразования). Социальный контекст здесь - это контекст гуманных отношений и дружеского общения, а конфликт - «естественное состояние столкновения разностей», преодолеваемое не путем уничтожения этих «разностей», а умением соотносить и складывать эти разности, находить точки согласия, выстраивая новые отношения. Так через образование особым, рефлексивно-деятельностным путем познается и осваивается диалектика жизни.

Вместо заключения. Прогул урока: факт и проблема

(Из дневника классного воспитателя Маринчиной Н.Я.)

Подытоживая наш рассказ о четырёх тактиках педагогической поддержки, мы хотели бы, уважаемый читатель, дать вам взглянуть на странички из дневника классного воспитателя школы №4 г. Нягань Маринчиной Надежды Яковлевны. Описывая свою повседневную кропотливую работу в классе, Надежда Яковлевна дает нам хороший урок того, насколько важно быть всегда на стороне ребёнка - будь он прогульщик или отличник. Хулиган от которого все стараются держаться подальше или тихоня с примерным поведением. Тогда «волшебным образом» удручающих душу учителя фактов становится все меньше, а проблемы начинают решаться САМИ с помощью всё тех же хулиганов и двоечников.

Фиксируя пропуски учащихся своего класса за неделю, я обратила внимание на участвовавшие прогулы Дениса. Вообще-то Денис - мальчик спокойный, любознательный, активный на уроках. Любит уроки русского языка, математики, истории. В беседе с Денисом выясняю причину ухода с уроков, даже с тех, которые ему нравятся:

- Денис, посмотри, сколько у тебя пропусков. Что случилось? Почему ты ушел с истории?

- Болела голова.

- Почему не предупредил, и медик есть в школе... А с математики?

Денис молчит, смотрит в мои записи.

- А на рисовании?

Денис упорно молчит. Я отпускаю его, понимая, что ничего таким разговором не добьюсь. Решаю пока не давить на Дениса, а присмотреться, понаблюдать за ним, побеседовать с другими учениками класса, учителями, выяснить причину ухода с уроков. С ребятами беседовала индивидуально, используя удобные ситуации (уборку в классе, ожидание друзей, оформление стенда в классной комнате). Я даже не ставила вопрос о Денисе открыто, но всегда строила беседу так, чтобы получить информацию для анализа ситуации с Денисом. Мне не хотелось, чтобы ребята заметили моё пристальное внимание к нему, поскольку я не могла предвидеть последствий этих бесед для Дениса и других детей.

Посещая уроки, наблюдала за мальчиком. На уроках он обычно исполнительный, аккуратный, но быстро устает, отключается. Не конфликтует с учителями, но болезненно обидчив. На справедливые замечания учителя реакция адекватная, если же в замечании скрыта несправедливая претензия, то замыкается, выключается из урока. Меня насторожило, что Денис всегда сидит один, отгородившись от ребят пустыми партами. Так же обратила внимание, что, когда Денис отвечает на вопрос учителя, Федя, Сережа, Максим критикуют его вслух, высмеивают. Реакция мальчика на их замечания была очень болезненной.

Проанализировав свои наблюдения, составляю план дальнейших своих действий, чтобы иметь максимальную картину состояния здоровья мальчика, а также с целью проверить свои гипотезы причин прогулов уроков Дениса:

1. «преследование» Дениса сверстниками;
2. особенности характера мальчика (неуживчивость, обидчивость, неуравновешенность);

3. проблемы со здоровьем;
4. негативное отношение учителей к Денису;
5. наложение нескольких причин.

Начала я с изучения межличностных отношений, мне была необходима ясная картина о настоящем положении Дениса в коллективе класса. Социометрический срез показал, что Денис отвергается классом и находится в самоизоляции (сам мальчик никого не выбрал из класса). Получив такой результат, подтверждающий мои наблюдения, я решила в беседе уточнить ответы Дениса.

- Денис, почему ты написал «ни с кем не хочу сидеть», ты любишь сидеть один?
- Я хочу сидеть один, они забирают ручки, линейки, толкаются, дерутся.
- Кто? Неужели все?
- Да все, я ни с кем не хочу сидеть.
- Хорошо, сиди один, раз тебе так хочется, только присмотришься, может, не все такие плохие, как кажется...
- Не хочу присматриваться, все они такие...
- Но, может, кто-то чаще обижает?
- Нет, все. Не хочу я быть в классе. Мне здесь нехорошо. Они смеются, забирают все.

Анализируя беседу, прихожу к выводу, что в том, что контакт не получился, виновата я (спешила, была напориста). А Денис ещё не увидел во мне друга, он воспринимал меня как учителя, который должен ругать за прогулы и эмоциональные всплески. Учитываю это при последующей работе.

С учителями-предметниками работаю индивидуально. Наблюдаю за Денисом во время уроков (хотя формальные цели для всех, естественно, другие). Отмечаю его работу на уроке, настроение, взаимоотношения с одноклассниками, учителями. Гипотеза конфликта с учителями отпадает: чрезмерного давления со стороны учителей нет. Хотя учителя истории, географии, математики отмечали внутреннюю напряженность мальчика, неконтактность, неорганизованность: иногда забывает школьные принадлежности, учебники, но это в реальных ситуациях взаимоотношений не приводит к повышенным тонам или преследованию со стороны учителей. Но все же кратко информирую о моих действиях, прошу помощи: не делать в адрес Дениса целевых замечаний при всех в классе, найти повод похвалить его при всех, но не выпячивая Дениса (то есть чтобы все было не наигранно).

Посетила семью Дениса. Мальчик встретил меня скованно. Показал свою комнату, коллекцию книжных вкладышей. В беседе с родителями тактично уточняю проблемы в области здоровья. У него действительно болит голова, повышена утомляемость — последствия инфекционного заболевания в первые дни жизни и применения в тот период большого количества лекарственных препаратов. Пробуем договориться с Денисом, чтобы он сразу ставил меня в известность при недомогании. Также узнаю, что дома Денис

также малообщителен, замкнут, свободное время проводит дома (что-то ремонтирует, мастерит).

На протяжении всего этого времени держу постоянно в поле зрения Дениса на уроках, переменных, внеклассных мероприятиях с целью сбора данных, подтверждения своих предположений. Все это мне нужно для того, чтобы получить полный анализ ситуации, чтобы начать обдуманную помощь мальчику для вывода его из возникшей ситуации.

Ещё раз возвращаюсь к своим наблюдениям, заметкам, анализирую и прихожу к выводу, что уходы с уроков имеют несколько причин:

1. Денис чувствует себя в классе некомфортно, более сильные одноклассники «задирают» его.
2. Некоторые черты характера мальчика мешают ему в общении.
3. У Дениса есть проблемы со здоровьем.

Выявив причины, определяю зоны возможного действия. Здоровье исправить не могу, но могу это учитывать в дальнейшей работе с Денисом. Корректировка характера - это задача длительного действия, а мне надо помочь ребёнку жить в классе сейчас. Поэтому вначале я буду решать проблемы межличностных отношений.

Намечаю программу-максимум и программу-минимум и план действий:

1. Выявить особо «ярких» преследователей мальчика и поработать с ними, чтобы с их помощью улучшить статус Дениса в классе — защитить его (программа-минимум).
2. Вести работу с Денисом в плане самосовершенствования, развернуть проблему пропусков к Денису, сделать эту проблему его собственной и помочь с ней справиться.
3. Создавать ситуации успешности Дениса на своих уроках, во внеурочной деятельности с целью изменить отношение одноклассников к нему и отношения Дениса к самому себе, используя различные ситуации, такие, как оформление стенда, репетиции и подготовку внеклассных мероприятий, где Денис может проявить свои способности (например: он умеет красиво писать).

Начинаю работать в зоне ближайших действий. Чаще всего обижают Дениса Федя (он - мальчик подвижный, очень рослый, добрый, но не чувствует своей силы, поэтому часто игра у него перерастает в драку). В беседе с ним хочу проанализировать его взаимоотношения с Денисом, проблематизировать Федю, попытаться наметить пути выхода из тупиковой ситуации.

Федя приходит, садится в уголке у двери, глаза у него тревожно бегают, явно ожидает разбора, наказания, и видна мучительная работа: за что именно? Он мнет в руках вязаную шапочку, не может найти место ногам, густо краснеет, ерзает на табурете. Ему очень неуютно, но я выдерживаю паузу (убираю тетрадки со стола, книги). Мне хочется, чтобы он запомнил это чувство, вызванное ожиданием неприятности, чтобы использовать это чувство при анализе ситуации. Наконец начинаю:

- Спасибо, Федя, что ты пришел. Мне нужна твоя помощь! Садись ближе ко мне, за стол.

Слышу вздох облегчения: «Пронесло». Специально поддвигаю ему удобный мягкий стул. И опять небольшая пауза, мне необходимо зафиксировать состояние успокоения, расслабления.

- Знаешь, меня мучает одна проблема: почему Денис прогуливает уроки. Если у тебя есть время, помоги мне разобраться (конечно, у него есть время, конечно, он мне рад помочь). Смотри, сколько у него пропусков на этой неделе: математика, история, география. Как ты думаешь, почему он уходит? Может, он болеет?

Федя улыбается и уверенно говорит: «Да нет, здоров он! Просто он не понимает шуток. Кто-то что-нибудь ему скажет, а он ревет, психует и уходит».

- А почему над ним шутят?

- Шутят над всеми, но все смеются, а он ревет или обижается и уходит. Вот Витальке жвачку на стул положили — он в ответ: «Как дам!», а Денис заревел - испортили штаны.

- А ты не предполагаешь, что у Дениса только одна пара брюк?

- Да ну, так не бывает!

- Почему? Ты же знаешь, у него мама не работает. Отец и брат больны. Астма — это тяжелое заболевание, надо много лекарств, а они очень дорогие. Да и отцу зарплату задерживают. Может, поэтому Денис так и расстроился: другие брюки не скоро купят, а с белым пятном кому охота ходить?!

- Да, конечно, шутка была не очень удачная.

- А почему во вторник с математики он ушел, тоже пошутили?

Федя задумывается, опускает глаза, на щеках проступают красные пятна: «Да играли мы... Л. его загонял, а я ловил, схватил легонько за руку, а он сразу: «Больно!» Пнул меня, а я...

- Денис слабее тебя, может, ты действительно сделал ему больно? А почему с рисования ушел, он же любит рисовать?

- Это Максим рассыпал его карандаши, а Виталька вырвал лист из альбома. Я только посмеялся, да и то не сильно.

- А сегодня почему он ушел со второго урока?

Федя опускает глаза: сегодня он опять «поиграл» с Денисом.

- Правильно ли я поняла, что Дениса обижают все в классе, бьют, смеются?

- Да нет, не все. Максим, Сережка, Виталик и...

- Так, а давай посмотрим на эту ситуацию с другой стороны. (Беру листок бумаги, рисую в центре значок «человек».) Это - Денис. Рядом (рисую ещё человечков) - учителя математики, географии, рисования и т.д., уроки которых Денис пропустил. Все они недовольны: ушел с урока, не писал, не понял, не усвоил («изображаю недовольство» каждого учителя стрелочкой, идущей от каждого учителя острием на Дениса). А это я

(пририсовываю ещё одного человечка), Надежда Яковлевна, я тоже недовольна, ругаю Дениса за то, что он ушел с уроков и другие учителя жалуются мне на него. Я иду к его маме: «Почему ваш сын прогуливает?!» (Я специально выстраиваю свою речь в логике Феди, который уверен, что учитель должен жаловаться родителям, ругать учеников и наказывать. Это сказывается его многолетний опыт подобного общения учителей с его мамой).

- Как реагирует мама?

- Тоже ругает его. Может, и побьет (Федя это по себе знает).

- А теперь посмотри, сколько стрелок: они означают, что все взрослые ругают Дениса. Как ты думаешь, как он чувствует себя?

- Думаю, не очень...

- Ну, это ещё не все! Приходит Денис в класс, а здесь с одной стороны - Федя, с другой - Сережа, Максим. Смотри, что же у нас получилось. Как ты думаешь, легко ли Денису в классе?

Федя молчит. Молчу и я. Пишу на листочке свой последний вопрос (краем глаза вижу, как краска стыда заливает лицо и руки Феди). Неожиданно спрашиваю: «Федя, о чем ты подумал, когда я пригласила к себе на беседу?»

- Думал, за что-то будете ругать.

- Как ты себя чувствовал?

- Плохо. Боялся.

- Теперь страх прошел?

- Да.

- А как ты думаешь, как себя чувствует Денис? Учителей боится, мама ругается, а ещё Федя...

- Плохо. Да не буду я его больше обижать.

- Хорошо, спасибо за помощь. Я верю, ты поможешь Денису в классе, не будешь его обижать, а когда и других остановишь. Я знаю, ты человек слова (и хотя это не совсем так, мне хочется поднять возможности Феди в его собственном ощущении, закрепить уверенность в своих силах и то чувство сопереживания, которое он ощутил, поставив себя на место Дениса).

Федя ушел, а я остаюсь со своими листочками и с чувством удовлетворения. Мне удалось повернуть Федю к проблеме Дениса, заставить его задуматься над последствиями своих собственных поступков, над тем, как они сказываются на самочувствии другого человека. Я помогла ему увидеть проблему Дениса как важную и значимую и для самого Феди, и он ощутил желание решить её.

Я понимаю, что мне, возможно, ещё не раз придется разбирать «игры» Феи и Дениса, но теперь у меня есть союзник - сам Федя, его способность поставить себя на место другого и почувствовать сопереживание.

Этот шаг, конечно, ещё не решил всей проблемы Дениса, впрочем, я это понимала с самого начала. Однако положение Дениса в классе улучшилось. Федя действительно не только перестал обижать Дениса, но нередко вставал на его защиту.

Теперь предстояло заняться работой по коррекции некоторых черт характера Дениса. Но для этого необходимо было, чтобы ребята в классе увидели в Денисе человека ценного, значимую личность. А для этого необходимо было создать ситуацию, где бы Денис действительно был успешен, и ребята бы это признали.

У Дениса красивый почерк и неплохая грамотность. Я решила это использовать для создания ситуаций успеха: я хвалила его запись на доске, поручала оформление заметок в классный уголок, специально подбирала такие задания на уроке, где Денис мог продемонстрировать почерк и грамотность.

Проведенная через некоторое время социометрия показала, что он получил несколько «выборов» и сам «выбрал» нескольких ребят. Да и визуально было заметно, что микроклимат в классе и отношение к Денису заметно улучшились.

Теперь я перешла к планомерной работе по коррекции некоторых черт его характера. Я вновь проанализировала последствия его прогулов, причины неудовлетворительных оценок. В беседах с Денисом на эту тему, я обращала внимание на его поступки, на их результаты и на то, что Денис несет ответственность за свои поступки. Например, анализируя качество оценок, я задаю Денису вопрос: «Зачем ты ходишь в школу?»

- Учиться.

- Что ты понимаешь под словом «учиться»?

- Читать, решать, слушать, узнавать новое... (я его ответы фиксирую и оформляю графически).

- Денис, тебе действительно хочется этим заниматься или мама заставляет, учителя?

- Нет, мне хочется самому, я хочу читать, учиться решать задачи, слушать.

- Хорошо. Но ты хочешь, а на математику не ходишь, и в результате «2». Почему?

- Не понял, как решать задачу.

- А как ты думаешь, почему не понял? Что мешало?

- Не знаю.

- Хорошо, давай вместе разберемся. Что вы делаете на уроке математики?

- Проверяем домашнее задание ...

- Зачем?

- Как «зачем»?! Чтобы знать, кто не сделал.
- А зачем это знать?
- Чтобы «2» поставить, кто не понял.
- Так. Давай-ка все нарисуем. Значит, домашнее задание - это повторение того, что делали на уроке, кто не смог повторить, то есть что-то не понял, не смог выполнить домашнее задание. Так?
- Так.
- А что ещё делаете на уроке?
- Объясняют новое.
- Так. А ты урок пропустил. Значит, не повторил старое и новое не услышал. А когда пришел, уже решали новые задачи, но ты уже ничего не понимал, а слушать, разбираться - не захотел.
- Я же не был на уроке!
- А почему? Почему ты хотел услышать новое, научиться решать задачи, а сам при этом вдруг ушел с урока?
- Максим ударил, линейку сломал, обзывается «черным».
- А ты задумался, почему он тебя обижает? Он ведь не сильнее тебя (Денис молчит). И ты не слабее его, но Максим наверняка знает: вот посмеюсь над Денисом, а он обидится и уйдет домой. Он уверен, что ты не можешь владеть своим настроением. А может, я не права, и ты боишься Максима, что он тебя ударит, обидит?
- Нет.
- Ну и что же ты сделал, чтобы изменить ситуацию? Ушел, т.е. убежал от неприятности. А она никуда не делась, и ждёт тебя завтра, послезавтра. Как ты себя чувствуешь, когда тебя обижают?
- Плохо.
- Хотелось бы тебе что-то изменить?
- Да.
- Что именно?
- Чтобы не приставали, не обижали, не забирали мои вещи.
- Как ты это собираешься сделать?
- Не знаю.

- А попробуй сначала пересилить себя, не уходи с урока, останься. А потом подойди ко мне, но не затем, чтобы пожаловаться, а чтобы вместе понять, что же произошло.

При анализе первой ситуации, когда Денис сам подошел ко мне, мы выясняли, как Денис себя чувствовал, когда сумел победить обиду, пересилил себя и остался. А при детальном разборе ситуации пришли к выводу, что и обижаться особых причин не было. Просто Сереже нужен был карандаш, и взял он его у Дениса без спроса. И что это проблема Сережи - он не умеет ещё попросить, когда ему что-то нужно. А Денису показалось, что Сережа специально его обидел. В этом ракурсе причина обиды Дениса в его собственных глазах сразу же «теряет вес», стало очевидным, что сам Денис зависит от собственных обид. Таким образом, Денис нашел своего подлинного «врага» - обидчивость - и решил дать ему бой.

Теперь встречи по анализу ситуации по запросу самого Дениса у нас частые. И теперь не только я ищу пути решения проблемы, но и сам Денис активен в этом. Он увидел, поверил, что сам может справиться с ситуацией, а нормализовавшаяся обстановка — лучшее доказательство, что он на верном пути.

Планируя воспитательную работу, я удерживаю не только проблему Дениса, но и Сергея, Максима, исподволь учу их разрешать свои проблемы культурными способами: попросить у другого то, что нужно, не забыть вернуть и поблагодарить и т.д.

В настоящий момент проблема прогулов Дениса решена, он не пропускает уроки без уважительных причин. Но решение этой одной проблемы высветило целую гроздь других: неумение защитить себя адекватными способами; неспособность предвидеть последствия собственных поступков. Наличие этих проблем, а также других, которые я «обнаруживаю» у детей, диктует необходимость искать различные средства, позволяющие эти проблемы исследовать, актуализировать, корректировать и решать. Под этим углом зрения я и строю беседы, коммуникативные тренинги, уроки общения и самые разнообразные воспитательные мероприятия, а также совместный (групповой, коллективный или индивидуальный) анализ деятельности (своей и другого) с последующими выводами (заполняю листки регуляции).

Так реакция на единичный факт прогула урока вырастает в систему педагогической поддержки всех детей в моем классе.

Что читать в связи с «тактиками» педагогики поддержки:

- Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования// Новые ценности образования.1996. №6
- Воронкова И. Опыт построения модели педагогической поддержки в гимназии. Педагогическая поддержка с точки зрения психолога. – Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. – М., 1996
- Газман О.С. Неклассическое воспитание. – М., 2002.
- Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века. – Новые ценности образования № 6, 1996
- Газман О.С. Потери и обретения: воспитание в школе после десяти лет перестройки. – Первое сентября от 21 ноября 1995 г.
- Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? Декларация прав ребёнка.
- Дольто Ф. На стороне подростка
- Забота – поддержка – консультирование. Care-support-couselling. – Выпуск № 6 серии «Новые ценности образования». – М.: Инноватор, 1996
- Конвенция о правах ребёнка.
- Ладанов И.Д. Мастерство делового взаимодействия. М.,1989
- Мелибруда Е. Я-ты-мы. Психологические возможности улучшения общения. М., 1986
- Михайлова Н.Н. Педагогическое общение: как стать профессионалом. М., 1994
- Касицина Н.М., Михайлова Н.Н., Юсфин С.М., Миркес М.М. Педагогика поддержки. СПб, 2005
- Нилл А. Саммерхилл – воспитание свободой
- Практическая психология образования. Под ред. И. Дубровиной М.1997
- Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Личность как социокультурная реальность. Психология личности, т.2, Самара, 1999, с. 491-495
- Теория личности в западноевропейской и американской психологии: Хрестоматия по психологии личности. Самара, 1996.
- Фрумин И.Д. Введение в теорию и практику демократического образования. Красноярск, 1998
- Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Разрешение конфликтов и ведение переговоров. М., 2001
- Юсфин С.М. Педагогическая поддержка в школе. // Народное образование, № 6, 1998
- Якиманская И.С. Педагогическая поддержка с точки зрения психолога. – Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. – М., 1996