

Белкин А. С.

Б43 Ситуация успеха.- Как ее создать: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1991. — 176 с. — (Мастерство учителя: идеи, советы, предложения). — ISBN 5-09-003409-5.

В книге, написанной доктором педагогических наук на основе экспериментальной работы в школах г. Свердловска и Свердловской области, раскрываются возможности для создания педагогически оправданных ситуаций успеха в учебной деятельности школьников, способствующих развитию творческой личности.

На конкретных примерах рассматриваются варианты ситуаций успеха, пути его создания; предусматриваются педагогически значимые и мнимые или нежелательные влияния успеха на нравственное развитие учащихся.

Для учителей, воспитателей и студентов.

Б 43006010000—585 234—91
103(03)—91
ISBN 5-09-003409-5

ББК 74.200.53

© Белкин А. С., 1991

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----|
| Почему я написал эту книгу? | 3 |
| Успеха без сотрудничества не бывает | 5 |
| Меня называют «дарлинг»... — «Наш директор — мой коллега!» — «Любите искусство в себе...» — Какой матерью была... Анна Каренина? — Но и как трудно быть учеником... — По глазам вижу! — От каждого — по возможностям... — Но любила она только меня... одного! — Можно ли стать добрым? | 7 |
| Успех — это радость | 29 |
| Учителю тоже нужен успех! — Успех — дело коллективное | 35 |
| Сбывшаяся радость | 48 |
| «Надежные». — «Уверенные» — «Сомневающимся». — «Отчаявшимся», или История Максвелла | — |
| Неожиданная радость | 61 |
| Прием «Лестница», или «Встань в строй». — Прием «Даю шанс». — Прием «Исповедь», или Когда учитель плачет | 62 |
| Общая радость | 78 |
| Прием «Следуй за нами». — Прием «Эмоциональный всплеск», или «Ты так высоко взлетел!». — Прием «Обмен ролями» или «О пользе занятий, которые ведутся неправильно». — Прием «Заражение», или «Где это видано, где это слышано...» | 80 |
| Семейная радость | 103 |
| Что не следует забывать педагогам? — Ситуации, которых не должно быть. — О чем хочется напомнить родителям. — А вот это родителям надо знать обязательно! — И чтоб была здорова учительница моя!.. — Жаль, что этого не понимала тетя... | 103 |
| Радость познания | 140 |
| Мог ли Маугли вернуться к людям? — Прием «Эврика», или Архимеды из младших классов. — Я тоже была «Чучелом!» — Прием «Умышленная ошибка», или «Гена, помогите мне...» — Прием «Линия горизонта». — Внимание: старшекласник! | 131 |
| Мнимый успех, опасный успех | 153 |
| Исповедь троечника, или «Не хочу выделяться». — Исповедь трудного, или Не хочу терять «дружбу». — Сделка | 161 |
| Заключение: нужен банк ситуаций успеха (БСУ) | 161 |

ДЛЯ УЧАЩИХСЯ

Жоль К. К. Философия для любознательных.

Книга вводит читателя в мир увлекательных философских исканий, рассказывает о классических философских дисциплинах в контексте духовной культуры различных народов — истории философии, теории познания, логике, этике, философии права, эстетике. Она поможет понять непреходящую ценность идеалов гуманизма, смысл творческой деятельности человека и практическую значимость некоторых разделов философии.

«На берегу реки мычат буйволы и подают голоса люди. Начинает смеркаться. Затихает и засыпает весь мир. Только в одинокой хижине еще мерцает огонек, освещая согбенную фигуру Вам Цзи Кана, который старательно заполняет иероглифами клочок бумаги. Он пишет о том, что некогда встречал в книгах упоминания о людях, стоящих выше мирской суеты. Говорят, такие люди не существуют, но хозяин хижины уверен в обратном. Он считает, что есть люди, способные подавить в себе любое чувство. Внешне они не отличаются от обычных людей, их несет тот же поток, что и других, но у них не возникает чувства сожаления или злости». А в самом деле, есть ли такие люди?

**В ИЗДАТЕЛЬСТВЕ «ПРОСВЕЩЕНИЕ»
В 1992 г. ВЫЙДУТ В СВЕТ КНИГИ**

ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ и РОДИТЕЛЕЙ

Зелинский Ф. Соперники христианства. Статьи по истории античных религий/Сост. Н. П. Семькин.

В сборнике статей профессора С.-Петербургского университета глубоко анализируется религиозная культура античности, которую по праву можно назвать колыбелью современной цивилизации.

Уже никем не подвергается сомнению мысль о том, что культура религий, разнообразных вероисповеданий несет в себе огромный духовный, нравственный потенциал. Овладение этой культурой для человека сегодня — обязательное условие его всестороннего развития и образования. К сожалению, для современного советского человека, оторвавшегося от живительных источников веры, питавших человечество в течение многих веков, оказались недостижимыми не только реалии мифо- и духотворчества, но и высокие образы нравственных аксиом. Поэтому так необходима серьезная взвешенная книга, воссоздающая культурную, историческую почву религиозных воззрений, прослеживающая путь духовных исканий наших предков с позиций человека — нашего современника, — глубоко впитавшего духовную культуру всех предшествующих эпох.

Человек античности: Идеалы и реальность/Сост., вступ. ст., коммент., примеч. и указ. В. И. Исаевой, И. Л. Маяк.

В книге представлены свидетельства современников о мире человека в древней Греции и Риме. Осмысление имеющегося наследия (представлений об античных идеалах и реальной жизни, высокой политической активности, положении женщины в обществе, проблемах воспитания достойного гражданина), анализ истоков проблем, остро стоящих в нашем обществе сегодня, особенно необходимы людям, занимающимся вопросами культуры и воспитания молодого поколения.

Говоря сегодня об утерянной нашим поколением нравственности, полезно вспомнить, что писал в своих «Воспоминаниях о Сократе» Ксенофонт: «Между мудростью и нравственностью Сократ не находил различия: он признавал человека вместе и умным и нравственным, если человек, понимая, в чем состоит и прекрасное и хорошее, руководится этим в своих поступках и, наоборот, зная, в чем состоит нравственно безобразное, избегает его».

Орлов Ю. М. Половое развитие и воспитание.

В книге представлена оригинальная авторская концепция, по-новому всесторонне раскрывающая психологию и педагогику полового развития и воспитания. Автор дает читателю первую «ориентировку» в этих вопросах, а также необходимые знания закономерностей развития психосексуальной сферы, представление о причинах, которые могут вызвать деформацию этой сферы, комплексах и обстоятельствах, которые их создают. Знания позволяют предвидеть, уменьшают чувство страха и тревоги, которые вызываются чем-либо непонятным в поведении человека.

Раскрывая в доступной форме сложные научные положения, автор приводит множество примеров из своей (и известной ему) богатейшей практики, комментируя их таким образом, чтобы читатель-неспециалист научился самостоятельно, но теперь уже на научной основе анализировать и находить решения сложных, постоянно возникающих в жизни, в школьной практике, ситуациях.

Жарова Л. В. Учить самостоятельности.

Как налаживать сотрудничество в классе, стимулировать самостоятельную познавательную деятельность, усилить ее воспитательную роль? Поиску ответов на эти вопросы посвящена эта книга

Автор обосновывает такой подход в обучении, при котором главным для педагога становится умение организовать индивидуальный и коллективный поиск учащихся, стимулировать их усилия. В результате ученик, сотрудничая с учителем и товарищами, непрерывно обогащается новыми знаниями, овладевает новыми способами выполнения заданий, приобретает навыки самоконтроля и взаимоконтроля, испытывает радость успеха и удовлетворения.

В книге рассматриваются такие важные вопросы, как прогнозирование и планирование в обучении, целесообразность тех или иных средств обучения, связь учебных заданий с самообразованием, пути формирования мотивов самостоятельной деятельности учащихся и др. Ее содержание опирается на материалы опытно-экспериментальной работы, проводимой автором в течение 25 лет, изучение и обобщение опыта передовых учителей, собственного теоретического обобщения и исследования других ученых-педагогов.

ПОЧЕМУ Я НАПИСАЛ ЭТУ КНИГУ?

Учился я хорошо. До восьмого класса. Потом начались всякие увлечения. Немного запустил математику. На одной контрольной я неправильно решил задачу. Получил двойку, хотя у других ребят за ту же ошибку стояли тройки. Обиделся. Перестал готовиться по этому предмету. Учительница сказала: «Я думала, что способный, а ты...» Я обиделся еще больше. В конце года выяснилось: я здорово отстал от всех. Потерялась вера в свои силы, в возможность исправить положение. Начались нарушения дисциплины, обсуждения, вызовы родителей. Дошло и до одного привода в милицию.

Из девятого класса этой школы я был вынужден уйти. Работал, учился в вечерней школе. Математику сначала очень боялся. Но учительница однажды сказала мне: «Ведь ты способный! Вот тебе задачи для высшей школы. Уверена — справишься!» Я справился. Поверил в себя, учителей. Настолько поверил, что поступил на исторический факультет педагогического института, с отличием окончил его, пошел работать учителем в школу.

И вот в моих руках приказ о назначении меня директором той самой моей школы, из которой я ушел без теплых чувств ровно двенадцать лет назад. Встретили меня мои бывшие учителя настороженно. Вполне естественно. Но работали мы очень дружно. У нас сложился славный, творческий коллектив.

За эти годы я пришел к твердому убеждению; если ребенка лишить ожидания завтрашней радости, если его лишить веры в себя, трудно надеяться на его «светлое будущее». Одно неосторожное слово, один непродуманный шаг учителя могут надломить ребенка так, что потом не помогут никакие воспитательные ухищрения.

В шестьдесят четвертом году в редакции «Учительской газеты» проводилось совещание актива. В числе приглашенных был и я. Я коротко рассказал историю своего изгнания и возвращения в родную школу. Она вызвала оживление в зале. После совещания ко мне подошел высокий молодой мужчина и сказал: «Ваша история — интересный сюжет для целой педагогической поэмы. Стоит написать».

Разговорились.

— А кто Вы?

— Я — Сухомлинский, директор Павлышской школы.

— Это где?

— На Украине.

Фамилию Сухомлинского я уже слышал. Встречал его статьи в журнале «Народное образование». Идея дифференцированной работы с различными группами учащихся на уроке, которую он в те годы выдвинул, нас увлекла. Тогда он еще не был СУХОМЛИНСКИМ, он был просто директором школы, хотя и заслуженным учителем, хотя и кандидатом педагогических наук.

Когда вышла моя первая книга «Педагогический поиск» в 1965 году, я послал ее ему. Он ответил теплым письмом: Наша переписка на этом и кончилась. Лишь после его смерти я понял, какой подарок сделала мне судьба, послав эту встречу, и как досадно, что я не сумел ее тогда по-настоящему оценить. Да, великое видится на расстоянии.

Но наш разговор я помнил, хотя его совет так и не реализовал. Сейчас такой момент наступил. Школа демократизируется. На первый план выходит идея сотрудничества. Ситуация успеха — главный нерв гуманизации обучения, воспитания. И мне захотелось рассказать обо всем том, что накоплено, пережито. Вот почему я не мог не написать эту книгу.

УСПЕХА БЕЗ СОТРУДНИЧЕСТВА НЕ БЫВАЕТ

Каких только «педагогик» не появилось за последние годы! И «Запретительная», и «Парикмахерская», и «Ременная», и «Драматическая», и, наконец, «Педагогика сотрудничества».

Но ведь педагогика — едина. Это наука о воспитании человека. Раньше ее трактовали как науку о воспитании детей, сейчас она понимается гораздо шире. Речь идет о воспитании в самом широком смысле, куда входит и обучение, и образование, нравственное, физическое, эстетическое и прочее становление.

Если говорить строгим языком теории, «педагогика сотрудничества» есть наука... о чем? О сотрудничестве? Но ведь это, простите, нонсенс! Уберите из этого словосочетания сотрудничество — исчезнет педагогика. Разве без сотрудничества, без совместной деятельности возможно воспитание?

«Нет такой педагогики», — категорически заявили ученые педагогические мужи, и думаю, что в чем-то они правы. «Ну-у... — возмутилось учительство. — Какая же педагогика — наука? Это скорее искусство, где далеко не все поддается анализу, логике, а держится в основном на интуиции, вдохновении, на мгновенных озарениях...» И учителя полагаю, тоже в чем-то правы.

Где же истина? В том-то и беда, что никто точно не знает, где она лежит. Очевидно, как всегда, где-то посредине. И наука, и искусство одновременно. Лично мне нравится такое определение, которое прозвучало в последние годы: «Педагогика — это наука об искусстве воспитания». (Кажется, оно принадлежит С. Соловейчику. Точно не помню.)

«Если звезды зажигаются, значит, это кому-то нужно?» Если появились разные педагогики, значит, кому-то это потребовалось? Если педагогическая общественность подхватила педагогику сотрудничества и подняла ее как флаг перестройки школы, значит, без нее нельзя обойтись?

Стоит ли копаться в пыли академических определений, отвергать с порога новые, непривычные термины? Не лучше ли разобраться, что стоит за ними, наполнить их житейский смысл действительно научным содержанием?

Перед столом государственной экзаменационной комиссии по педагогике сидит студентка-заочница. Стаж работы — пятнадцать лет. Опытный, зрелый учитель математики.

— Так что же такое «Педагогика сотрудничества», о которой Вы столько раз упоминали? — спрашивает председатель комиссии.

— Это значит, что учителя и ученики должны быть соратниками в своем труде.

— Что значит быть соратниками, объясните, пожалуйста, более конкретно, — предлагает председатель,

— Это значит, что учитель и ученик должны быть на равных...

— Возможно ли такое? — не может успокоиться председатель. — Все-таки один учит, другой учится... какое же здесь равенство? — настаивает председательствующий (руководитель главного управления народного образования). Студентка озадаченно молчит...

— Еще вопрос. Вы сказали, что обучение — процесс двусторонний, состоящий из деятельности учащего (преподавание) и учащегося (учение). Правильна ли в таком случае формула-афоризм: «Нет плохих учеников, есть плохие учителя»?

— Правильно! — уверенно, почти радостно вскидывается студентка.

— Позвольте, но если учитель учит, а ученик не желает учиться, то о каком двустороннем процессе можно говорить? Как можно научить человека, если он не желает учиться? Значит, формула не верна? — Молчание.

— Но задача учителя в том и состоит, чтобы заставить ученика учиться! — находится студентка.

— Заставить? Можно ли заставить человека думать, быть прилежным, работать творчески?

— Ну, не заставить... Заинтересовать, вдохновить...

— Каким образом? — Молчание становится длительным...

Я привел только одну маленькую зарисовку. Таких случаев в моей практике преподавателя педагогики педагогического института предостаточно. Отдельные зарисовки составляют определенную картину. Многие учителя, студенты охотно подхватывают передовые современные лозунги, призывы, вздохнув изучают новаторский опыт, но как только разговор переходит с лозунгово-митингового уровня на деловую научно-теоретическую основу, на житейскую конкретику, энтузиазм спадает.

Не учительская это вина, а беда, что трудно им связать

передовую педагогическую мысль с обыденностью своей повседневной практики, с привычными стереотипами мышления, с накатанной дорожкой проверенных приемов и методов. Педагогическая наука не только не помогает им переделать школьное бытие, но не поспевает даже осмыслить его динамику.

Вина ли в этом ученых? Думаю, что не столько вина, сколько беда. Впрочем, это тема особого разговора и не станем дальше эти мысли развивать.

МЕНЯ НАЗЫВАЮТ «ДАРЛИНГ»...

— У тебя кашель? — Может быть, пропустишь школу? — осторожно спросил я.

— Ты что? — сын вскочил с кровати и начал демонстративно делать зарядку

О, господи! Уже вторую неделю он безумно спешит в школу. С чего бы это? Ему скоро 12, он учится ежедневно, кроме субботы и воскресенья, с 9 до 15 часов. И рвется в школу как... как... Я ишу сравнения. Как во двор к ребятам играть в футбол. Это единственное, с чем я могу сравнить его порыв...

В первый день ему сказали:

1. Как мы рады, что ты будешь учиться у нас. (Директор.)

2. Какой ты красивый! (Учитель.)

3. Он очень хорошо одет, вы правильно выбрали форму. (Директор родителям в присутствии ребенка.)

4. Он не говорит по-английски? У нас 23 таких ребенка, и нет никаких проблем — научим. (Учитель — нам.)

Во второй день сын нам сказал:

1. Меня называют «дарлинг» (дорогой) и «Павлик». И всех ребят так называют. И на листочках с заданием подписывают ласковое имя, как дома.

2. Когда учительница делает замечание, она говорит: «Извини, но мне показалось, что ты очень шумишь». Но если нужно, можно во время урока подойти к товарищу — тут, май, я вообще обалдел! — и взять у него нужную вещь. За это замечания не делают, только нужно не мешать.

3. Когда мы расшумелись, учительница сказала, что все мы зеленые картошки и маленькие лягушки.

4. У них две оценки: хорошо и ничего, если не все выполнил.*

5. Все ребята говорят «спасибо» и «извини». Очень вежливые. Но когда надо подражаться — дерутся.

6. Ребята спрашивали, как меня зовут, сколько мне лет, где я живу, ну еще что-то, я забыл. Нет, кто мой папа, не спрашивали. Им это не интересно...

Когда я прочитал этот материал в «Литературной газете», я невольно взглянул на рубрику: не из раздела ли сатиры и юмора? И свободная манера изложения, и тонкая ирония, и такая непривычная картина школьной жизни... Нет, ничего подобного. Деловое письмо мамы одного мальчишка, в котором она делится своими впечатлениями от обычной, государственной, бесплатной... австралийской школы, в ко-

тору отдала своего ребенка. Очевидно, семья дипломата. (См.: *Илларионова Т* Письмо из Австралии. Красивый мальчик//Литературная газета. — 1989. — № 50. — 13 дек.)

Прочитайте его внимательно еще раз и подумайте: нет ли здесь целой программы того, что составляет «педагогику сотрудничества», ее дух, ее стержневую основу?

Ужасно хочется показать себя смелым, радикально настроенным, прогрессивным ниспровергателем устоявшихся канонов. Но, что поделаешь, приходится быть и немного консерватором. Я думаю, что это слово не такое уж и ругательное. Разумный консерватизм спасает от многих опрометчивых поступков, от поспешного выбрасывания старых богов и бездумного служения новым, что порой чревато...

Положение учителя и учеников далеко не равнозначно. Педагог связан с воспитанниками целой системой формальных и неформальных связей, за характер которых он несет ответственность перед обществом, перед семьей учащихся, перед своей совестью. Несет он ответственность и перед своими воспитанниками, но характер ее более психологичен, менее официален и в значительной степени определяется нравственным содержанием личности воспитателя.

Ответственность неразрывно связана с правами, с помощью которых он может выполнять и свои обязанности. Воспитанники имеют те же гражданские права, что и учитель, но обязанности у них все-таки разные, как по содержанию, так и по форме. Если же говорить о правах детей не с формальной, а с психологической точки зрения, то по отношению к учителю они могут оказаться беззащитными. Это случается (не так уж редко), когда свое моральное право и свои юридические права педагог толкует либо слишком формально, либо употребляет их далеко не лучшим образом, забывая как об интересах ребенка, так и детского коллектива.

Власть в руках умного воспитателя похожа в чем-то на жезл регулировщика, который одному потоку дает движение, другой тормозит, а в целом обеспечивает безопасность каждому участнику движения, предупреждает катастрофу.

Умение правильно распорядиться властью, наказывать провинившихся, поощрять достойных говорит о высоком профессионализме педагога. Но власть — инструмент острый, в неумелых руках — опасный.

Итак, права и обязанности учителя, учеников трудно назвать равными. Это скорее отношения руководства и подчинения, это отношения с соблюдением определенной дистанции (да, да!). Что-то нам не приходилось слышать о слу-

чаях, когда школьники злоупотребляли своими правами, преследовали, подавляли личность своих педагогов. Что касается противоположной стороны, то в истории школы, педагогики накопилось немало грустного, и в наши дни случаи учительского произвола не назовешь уникальными.

Бывают, разумеется, случаи, когда воспитанники «терроризируют» своего воспитателя, не дают ему возможности реализовать свои «законные права». Но это лишь подчеркивает профессиональную несостоятельность педагога, которому следует подумать о другом поприще.

О каком же все-таки равенстве может идти речь? Ясно, что оно лежит за рамками официальных отношений учитель — ученик. Очевидно, его следует искать в другой системе, а именно: Человек (учитель) — Человек (ученик).

«НАШ ДИРЕКТОР — МОЙ КОЛЛЕГА!»

Сколько угодно можно говорить о сотрудничестве, но если нет почвы, т. е. объединяющих коллектив конкретных дел, в которых сотрудничество может проявляться, оно никогда не расцветет, в лучшем случае окажется бутафорной бумажной розой, истинная ценность которой невелика.

Но бывает и другое. Не так давно в свердловской школе № 63 отмечали юбилей директора. Все проходило в традиционном духе. Поздравления, выступления. В честь юбилея выступили хор старших, хор младших мальчиков. Затем вперед вышел мальчишка-второклассник и солидно заявил: «Я в любое время могу прийти в кабинет директора. Потому, что он мой коллега». Нет, это не забавно. Это вполне серьезно. Ведь директор школы — С. Я. Фаерман — солист школьного хора... И весьма популярный.

Я согласен, что случай в общем-то уникальный. Часто ли встречаются в наших школах директора — хоровые запевалы? Директору, впрочем, и положено быть запевалой. Во всех без исключения делах. И голоса у многих неплохие имеются, и непрочь они что-нибудь в компании, в тесном учительском или семейном кругу затянуть этакое, наиболее любимое. Душевно, так сказать, поддержать общий подъем, создать доброе настроение. Но вот быть солистом в ребячьем хоре... кому-то такая идея, быть может, не приходила в голову, а кто-то относится к ней весьма скептически. Несерьезно, мол, несолидно для директора. Мне приходилось слышать такие мнения от некоторых директоров-коллег С. Я. Фаермана.

Интересно: второклассник считает директора коллегой, а взрослые люди именно в этой роли коллегами его быть не желают. В чем другом — пожалуйста. Что мешает? Думаю, сложившийся закостенелый стереотипный взгляд на учителя, на ученика. Я — над вами, между нами дистанция, и не надо ее нарушать. А так ли это? Вернее, всегда ли нужно так?

Какой бы пост ни занимал человек, какими бы правами, обязанностями он ни обладал, если он видит в окружающих только исполнителей его воли, только безликих «винтиков», то он никогда не найдет сотрудников-соратников, не достигнет тех высот в своих делах, которые сопряжены с творчеством, с высокими движениями души, благородством помыслов.

Если учитель входит в «аудиторию», где присутствует «контингент», где он собирается «руководить учебно-воспитательным процессом», а за партами сидят одноликие, единоформные, единообразно мыслящие субъекты, к которым он собирается применить официально предписанный индивидуальный подход, то... стоит ли продолжать, что из этого получится?

Если же в окружающих Личность (учитель) видит Личности (учеников), признавая их неповторимость, незаменимость, уважая их мысли, чувства, право на свободу выбора, он признает тем самым их равенство, их право на сотрудничество, в каких бы официальных отношениях они ни состояли.

Иными словами, равенство — всегда сотрудничество, но не всякое сотрудничество — равенство. Сотрудничество в педагогике — это взаимное уважение личностей, готовность помогать самореализации их возможностей, оптимистическая вера в будущее.

«ЛЮБИТЕ ИСКУССТВО В СЕБЕ...»

Сотрудничество — это прежде всего позиция, своего рода точка отсчета в деятельности Воспитателя, Учителя, Педагога, будь это педагог, будь это родители, общественники.

Точка отсчета в воспитании — великая точка. Она определяет в конечном итоге судьбу ребенка, она высвечивает педагогическое кредо воспитателя, его принципиальную позицию. В ней концентрируются духовные, интеллектуальные, даже физические силы учителя, степень его этической воспитанности.

Здесь очень важно избежать крайностей. В практике при-

ходится сталкиваться с двумя видами: эгоцентрической и педоцентрической. Первую можно обозначить формулой: «Я и мои воспитанники». Если воспитатель руководствуется лишь субъективными оценками, не считаясь с мнением воспитанников, то нередко забывает, что нравственные цели могут достигаться только нравственными средствами.

Еще опаснее та позиция педагога, которая толкает его на организацию жизни и деятельности детей в целях достижения личного престижа. Проводя большое количество самых различных (и внешне полезных!) дел, такой педагог больше всего заботится о том впечатлении, которое они произведут на окружающих, на руководство школы, но меньше всего о силе того нравственного влияния, которое они оказывают на самих учащихся.

Мероприятия «напоказ», «для галочки», погоня за престижными местами (якобы для коллектива, а на самом деле для классного руководителя, учителя) — это не что иное, как эгоцентризм. Он формирует у детей нездоровые чувства соперничества, отравляет их сознание и чувства, заражает бактериями раннего и нездорового скепсиса.

В одном из сочинений, которое пишут по педагогике студенты первого курса на тему «Мои самые яркие воспоминания о школе», была изложена ситуация, дающая серьезные поводы для размышления.

Мы очень любили свою классную руководительницу, которая вела нас с четвертого класса. Она понимала нас, мы понимали ее. Так дружно мы выросли до десятого класса. Однажды нас повели в актов^{ый} зал, где должен был состояться диспут на тему «О дружбе, любви и товариществе». Как ни странно, но вместе с нами были и восьмиклассники и даже семиклассники. Нам показалось странным, что публично шел разговор о таких тонких, интимных вещах. Но когда на сцене появилась семиклассница и с пафосом стала что-то толковать о любви, нам всем стало просто противно. Почти не сговариваясь, наш десятый класс встал со своих мест и демонстративно вышел из зала под укоризненными взглядами учителей...

А потом мы долго ходили по улицам, все не могли успокоиться. Мы считали себя правыми, но нам было жаль, что мы подвели свою любимую классную... Представляли, как она переживала за нас, за то, что нас заставили принять участие в этом дурацком диспуте. И мы решили пойти успокоить ее... Она открыла нам двери как ни в чем не бывало, спокойная, добродушная. Но когда зашел разговор о том, что было, она повторила только одну фразу: «Боже, что теперь будут говорить о нашем классе на педсовете...» И мы поняли, что наши переживания для нее совершенно безразличны... Она перестала для нас существовать... (Н. Обшарова.)

Беда этой учительницы состоит не в частном тактическом промахе. Именно в этой ситуации обнаружился ее эгоцентризм. Он рождает и такую форму извращения педа-

гогического авторитета, как авторитаризм, который опасен тем, что, подчиняя своей воле, своему влиянию как отдельных учащихся, так и коллектив в целом, такой педагог тормозит духовное развитие учащихся, мешает проявлению их творческой индивидуальности. Подавление детской инициативы создает для руководителя состояние своего рода «комфорта», когда нет нужды что-то доказывать, бороться с противодействием неподдающихся, когда никто не оспаривает любое мнение учителя.

Безынициативностью, равнодушием, нравственным инфантилизмом — такими грозными осложнениями сопровождается эгоцентризм учителя. С другой стороны, он может формировать у воспитанников готовность к приспособлению, к своеобразной социально-психологической мимикрии, к достижению цели любыми средствами.

Оборотная сторона эгоцентризма — педоцентризм. Он еще более опасен, так как нередко замаскирован «добрым», заботливым отношением к детям. На первый взгляд его формула проста, но и благородна: «Мои воспитанники и я».

Если эгоцентристам-педагогам уместно напомнить слова К. Станиславского: «Любите искусство в себе, а не себя в искусстве», то во втором случае речь идет о человеке, который не любит ни искусство, ни свой авторитет. Педоцентризм — это крайняя форма педагогического равнодушия или педагогической беспомощности.

Такие воспитатели предоставляют воспитанникам свободу действий, остаются в позиции постороннего наблюдателя в то время, когда необходимо активное вмешательство, когда от учителя требуется полная отдача ума, энергии, сердца. Педагога-педоцентриста не очень волнует поведение, нравственное становление своих воспитанников. Свой нейтрализм он пытается оправдывать необходимостью предоставлять детям «свободу», нежеланием подавлять их инициативу. Воспитатели-педоцентристы способны прикрывать свою пассивность так называемой «любовью к детям», нежеланием их «огорчать».

В основе педоцентризма может лежать и эгоцентризм, так как педагог пускает жизнь и деятельность детей на самотек, не желая тратить свое личное время, нервы, т. е. пытается достичь желаемых целей самыми минимальными усилиями. Эгоцентристов имел в виду А. С. Макаренко, классифицируя виды мнимого авторитета: авторитет подавления, основанный на чувстве страха, авторитет расстояния, основанный на отчуждении воспитателя и воспитанников,

на строгом соблюдении максимально большей дистанции между ними; авторитет цванства, основанный на подчеркивании своих достоинств и значимости своей личности; авторитет педантизма, построенный на буквальном исполнении требований воспитанниками и т. д.

Резко критиковал А. С. Макаренко и позиции педоцентризма, классифицируя виды этого мнимого авторитета: авторитет любви, построенный на постоянной апелляции к чувству любви, заигрывании с детьми; авторитет доброты («самый неумный вид авторитета»), основанный на снисходительности, нетребовательности; авторитет панибратства, основанный на неумении соблюдать меру между деловыми и личными отношениями, на неумении соблюдать нужную дистанцию; авторитет подкупа («самый страшный вид авторитета»), основанный на стремлении педагога добиться своих целей необоснованными поощрениями, обещаниями и т. д.

Хотя А. С. Макаренко имел в виду перечисленные виды мнимого авторитета в семье, можно смело отнести его классификацию к системе отношений учитель — ученик, учитель — коллектив.

КАКОЙ МАТЕРЬЮ БЫЛА АННА КАРЕНИНА?

Пускай это звучит немного наивно, пускай это выглядит немного кустарно, но этот тест на «педагогическую доброту» я практикую уже несколько лет. И в чем-то он подтверждается. Студентам разных факультетов Свердловского пединститута я задаю несколько вопросов. Вот один из них: «Как вы, коллега, относитесь к Анне Карениной?» Несколько мгновений, пока пройдет момент неожиданности, пока сообразят, о какой Анне идет речь, потом начинают отвечать. В основном пять вариантов: «Я ей сочувствую. Она оказалась в тупике», «Я ей очень симпатизирую, она несчастный человек. Вышла замуж за старого, нелюбимого человека», «Отношусь неважно, она разрушила семью, сделала несчастным мужа, очень хорошего человека» (большинство ответов принадлежит студентам-мужчинам!), «Отношусь к ней плохо. Она наделала много глупостей. И бросаться под колеса не выход из положения!»

Есть разные нюансы, но эти четыре варианта доминировали. О пятом варианте ответов разговор особый. Суть его такова: «Меня волнует не судьба Анны и Вронского или Каренина. А судьба их сына — Сережи. Он главная и настоящая жертва этой трагедии». «Роман надо было назвать Сережа Каренин» Характерно, что такую точку зре-

ния высказали на двух факультетах: на дефектологическом и факультете начальных классов.

Спорная ли точка зрения? С литературной — быть может. С педагогической — убежден, очень верная. Случайны ли такие ответы студентов именно этих двух факультетов? Думаю, они закономерны. Именно на этих факультетах отчетливо обнаруживается педагогическая направленность студентов, их установка на глубокую индивидуальную работу с детьми, на доброе, человеческое отношение к ним.

Дефектологи — потому что имеют дело с аномальным ребенком, у которого надо учитывать не только особенности личности, но и главное — структуру дефекта. В общении с умственно отсталыми детьми — доброта не только личностное, но и обязательное профессиональное качество.

У студентов подспудно формируется именно такая установка, которую они вынашивают за годы студенческого ученичества. Им об этом не только твердят, но и сама жизнь подсказывает отсутствие альтернативы добру, гуманизму, человеческой теплоте. В беззащитности аномальных детей, в их полной зависимости от учителя ничто не может служить защитой, кроме как гуманизм и широта души учителя.

С кем придется иметь дело учителям начальных классов? Тоже в сущности с беззащитным человеком, который будет смотреть на своего наставника, как на свою совесть, ум и честь. Велика власть учителя начальных классов! Не юридическая, не административная, а именно духовная. Сумеет ли он ею правильно распорядиться, не превратит ли ее в орудие подавления личности, в опасное средство своего самоутверждения? Не дай бог, если второе станет реальностью. Тогда младшему школьнику трудно будет помочь, хотя за ним стоят стеной родители, общественность, руководители школ, органов народного образования разных рангов. В четырех стенах классной комнаты могут происходить такие шекспировские драмы человеческих отношений, свершаться такое таинство духа, какое не снилось даже героям литературных трагедий.

Ребенок для педагога — начальная точка отсчета в разборе любых жизненных ситуаций. «Подумали ли вы о детях?» — спрашиваем мы разводящихся родителей. «Подумали ли вы о детях?» — спрашиваем мы учителей, проводящих «мероприятия» для собственного самоутверждения. «Думаю ли я о детях?» Вопрос самопросов, который должен возникать у педагога, прежде чем он начинает дело, каким бы хорошим и добрым оно ни казалось на первый взгляд.

Отношение к ребенку как к личности предусматривает способность и умение педагога ставить себя в положение воспитанника, проникаться его состояниями, чувствами. Речь идет не только о чисто эмоциональных, но и о социальных сторонах отношений.

Наблюдая за окружающими, ребенок стихийно пытается познать самого себя. Не стоит доказывать, что отношение к нему взрослого, особенно педагога, как к личности определяет его сознание самого себя. Еще Януш Корчак развивал мысль о том, что детей как таковых нет, есть люди, но только с иным масштабом понятий, с иным запасом опыта, с иными влечениями и игрой чувств.

Важно понять их внутренний мир, уважать их переживания. Необходимо помнить, что и детские слезы и детский смех могут оставить в памяти ребенка очень глубокие следы.

Учитель может говорить ребенку неприятные вещи; но, если ребенок чувствует, что учитель интересуется его эмоциональным состоянием, хочет понять его, он принимает его замечания, верит ему. Если учитель не интересуется внутренним миром воспитанников, то и дети не учатся понимать его состояния. Интеллектуальные контакты не обеспечивают эмоциональный контакт. Дети из детдомов часто теряются в обществе только потому, что не умеют входить в эмоциональный контакт и даже не ориентированы на него.

Иными словами, разговоры о том, чтобы учитель понимал ученика, всего лишь половина «правды». Это односторонняя эмоциональная связь («Я тебя слышу, а ты меня нет!»). Нужна и обратная связь, чтобы ученик понимал состояние учителя. С этого момента начинается взаимопонимание, которое обеспечивает сотрудничество.

Односторонний эмоциональный контакт — это начало индивидуального подхода к ребенку, а двусторонний — личностного. Если выразиться образно, то индивидуальный подход в воспитании — это тонкий инструмент, который может (и должен!) держать в руках каждый воспитатель, а личностный — умение на нем играть, причем так, чтобы в ответ зазвучала и душа ребенка. Жаль, не каждому такое дано, однако стремиться к этому дано каждому.

Лучше всего об этом, как мне кажется, сказано в рассказе Ю. Нагибина «Как трудно быть учителем». (Юность. — 1971 — № 11) Приведем отрывок из него. Здесь есть над чем задуматься.

«Весь класс в той или иной мере был влюблен в Марию Владимировну — и мальчишки и девчонки. Она достигала этого минимумом усилий: всегдашней подтянутостью — ни малейшей небрежности в одежде, жестах, интонации, ровным поведением, образцовостью всего внутреннего и внешнего облика... Она умела подать себя, заставить ценить малейший знак своего внимания, не то что благоволения. Добрая улыбка Марии Владимировны могла сделать человека счастливым...»

Здесь же дается одна существенная деталь:

«Она избегала прикосновения к ученикам. В младших классах девчонки и даже некоторые ласковые мальчишки любили виснуть на учителях, да и сами учителя не против в доверительном разговоре обнять ученика за плечи. Мария Владимировна так себе поставила, что и самые липучие девчонки не осмеливались коснуться ее, не то чтобы обнять...»

Да, учительница была явно скуповата на выражение своих эмоций по отношению к воспитанникам. Но вопрос в другом: проявляла ли она интерес к их эмоциональному состоянию?

Чтобы обратить на себя ее внимание, герой рассказа начал усиленно заниматься географией. «...Я рассказываю о своих географических увлечениях потому, что путь к сердцу Марии Владимировны прокладывал через географию. Не читав еще трактата о любви Стендаля, я своим умом постиг, что надо заставить любимое существо думать о тебе, и география дала мне такую возможность...»

При этом он так старался, что ставил учительницу в явно неудобное положение: «И тут я, наконец, понял, что она действительно несведуща в географических тонкостях, и от сознания своего превосходства прямо-таки потонул в нежности к ней. Эта нежность ослепила мне душу. Я не сомневался, что в своей далекой жизни Мария Владимировна нет-нет да и вспомнит об удивительном мальчишке, знающем главные города всех государств мира...»

Очень интересны и поучительны заключительные слова рассказа: «...Это случилось на одной из наших традиционных встреч. Бывшая ученица Ира Букина последней видела Марию Владимировну. Та с удивительной теплотой вспоминала наш класс, делая единственное исключение для меня.

— За что же такая немилость? — спросил я.

— Ты не берег ее скромного достоинства, — наставительно сказала бывшая девочка Ира Букина.

— В чем же это выжалось?!

— А географию забыл? Ты вел себя ужасно!

— Господи, что за чушь!

— Ничего не чушь! Сколько лет прошло, а Мария Владимировна все спрашивала: «За что он так меня ненавидел?»

Как трудно быть учителем, но и как трудно быть учеником!

Думаю, что именно в последней фразе и сосредоточена вся суть проблемы правильного понимания отношения воспитателя с воспитанниками. Если педагог страдает от своей эмоциональной глухоты, мешающей ему в профессиональном контакте с детьми, то и его воспитанникам приходится нелегко. Страдают обе стороны.

ПО ГЛАЗАМ ВИЖУ!

Правильно расшифровать отношения детей к учителю можно только в том случае, если педагог владеет способностью (не врожденной, разумеется, а профессионально воспитанной!) читать их чувства по внешним проявлениям. Здесь нет никакой мистики, нет ничего от экстрасенсов. Это результат тренировки, опыта: умение внимательно анализировать выражение глаз, движение, мимику, жесты, цвет кожи, особенности дыхания и тому подобные «опознавательные сигналы», которые свойственны каждому из нас от мала до велика. Примеров такого видения в школьной практике более чем достаточно.

В одной из школ весьма требовательная учительница спрашивает ученицу. Ученица отвечает слабо, видно, что она не выучила урока. Обычно очень строгая в подобных случаях учительница вместо выговора вдруг переводит разговор на другую тему, улыбается, одобряет ученицу, говорит, что сегодня не будет оценивать ответ, и предлагает ей сесть с пожеланием, чтобы она выучила заданное к следующему уроку. На недоуменный вопрос в перемену заведующего учебной частью, присутствовавшего на уроке, она озабоченно сказала: «Что-то у нее неладно, по глазам вижу». Оказалось, что девочка тяжело переживала семейную драму... (Крутецкий В. А., Дуккин Н. С. Воспитание дисциплинированности у подростков. — М. Учпедгиз, 1960. — С. 245.)

«По глазам вижу!» — это своего рода эталон зоркости, тем более если иметь в виду известное выражение о том, что «глаза — зеркало души». Но одни глаза не всегда все могут сказать, нужны и другие признаки, их возможные сочетания. «Надо полагать, что первые жесты были продиктованы потребностями, а первые звуки голоса — исторгнуты страстями», — утверждал Ж.-Ж. Руссо. Если это так, то именно в жестах и звуках голоса ребенка проявляются те или иные оттенки его настроения. Важно не только «смотреть» на эти проявления, но и «видеть», причем видеть не жест, не интонации голоса, как таковые, существующие сами по себе, а личность, человека — носителя этих проявлений — его душевного равновесия или, наоборот, тревоги, отчаяния, вызова всему окружающему и т. п.

Возникает, однако, вопрос: что может служить мерой, критерием в оценке правильности наших заключений? Где гарантия того, что мы верно поняли внешние проявления личности? Таких гарантий нет, но существует нечто такое, о чем очень образно поясняет старая китайская сказка:

«Два приятеля Чанг-цзе и Гуй-цзе стояли на мосту и смотрели на резвящихся рыбок.

Посмотри, как они радуются, — сказал Чанг-цзе.

— Но ведь ты не рыба, — возразил Гуй-цзе, — как ты можешь судить о том, в чем состоит радость рыб?

Чанг-цзе ответил: я знаю об этом из моей собственной радости, которую мне доставляет вода». (См.: *Макаренко Ю. А. Мудрость чувства. — М.: Советская Россия, 1970. — С. 14.*)

Нетрудно сделать и вывод из этой притчи. Чтобы правильно понять эмоциональную жизнь детей, следует, во-первых, уметь (и учиться этому) ставить себя в положение ребенка, вспоминать собственные состояния в сходных ситуациях; во-вторых, обогащать постоянно мир своих чувств, анализировать их. Чем он ярче, глубже, осознаннее, тем и выше вероятность точного «попадания» в расшифровку состояний ребенка.

Этот совет, естественно, не исключает и роли специальных знаний по психологии ребенка. Дело в том, что у разных детей уровень эмоциональной выразительности далеко не единообразен. Одни сдержанны, умеют скрывать свои истинные чувства, намерения; другие, наоборот, чрезвычайно раскованны, необузданны, излучают целые потоки эмоций. Кроме того, сказывается и возраст школьников, темперамент, особенности нервной системы, привычные стереотипы поведения. И все же, при всем многообразии эмоциональной выразительности, можно условно выделить несколько типов детей. Вот такая классификация разработана нашей кафедрой.

↑ **Первый тип** — гипертрофированно-экспрессивный. Это дети с максимальной степенью выраженности своих чувств. Их эмоциональное состояние не только отчетливо проявляется во всем внешнем облике, но приобретает порой гипертрофированную форму. Лицо — в постоянном изменении, каждое слово сопровождается оживленной жестикуляцией. Для таких детей, испытывающих постоянное «двигательное беспокойство», характерны резкие переходы от оживления, безудержной радости к состоянию подавленности, плохого настроения, даже депрессии.

Наиболее выпуклая черта этого типа детей — безудержная, говорливость, стремление находить «слушателей», обращать на себя внимание окружающих. Часто такие школьники исполняют роль классных остроловов, даже шутов.

Им несвойственно стремление скрывать свое состояние, скорее наоборот: они стараются ввести в круг своих переживаний как можно больше людей, будь то взрослые или сверстники. Именно в общении с ними они находят способ

снять состояние неудовлетворенности, тревоги или, наоборот, разделить свою радость, хорошее настроение.

2. **Второй тип** условно можно обозначить как «**артистический**». Это школьники, эмоциональное состояние которых не только отчетливо обнаруживается, но и подчеркивается внешними проявлениями. Здесь нет какой-то осознанной цели, игры, когда человек специально раскрывает мир своих чувств, рассчитывая произвести на окружающих нужное впечатление, получить заданный эффект.

У школьников это происходит подсознательно, интуитивно, но в конечном итоге связано с устоявшимися привычками, сформировавшимися еще в дошкольный период, когда ребенок добивался выполнения своих желаний, демонстрируя членам семьи такие состояния, которые вызывали у них тревогу, быть может, умиление, восторг.

Ребенок привык находиться в атмосфере всеобщего внимания. Он привык к тому, что заботливые взрослые готовы «читать» каждый его жест, выражение лица, чтобы угадать желание, немедленно исполнить его. Ребенка приучили к такой системе выражения своих состояний. Отсутствие или слабость внешних проявлений воспринимается в подобных семьях как сигнал тревоги за здоровье ребенка, лишает родных привычной ориентировки.

Так воспитывается привычка к демонстрации своих состояний, которая становится для будущего школьника уже не только привычкой, но и способом удовлетворять свои потребности, психологически давить на окружающих, а то и «вымогать» поправки.

Положение подобных детей опасно тем, что их поведение может оцениваться и педагогами и сверстниками как наигранное, неискреннее, манерное. Они могут стать объектами насмешек, преследований, так как привычка быть в центре внимания, сочетающаяся с элементами эгоизма, избалованности и т. п., осложняет их положение в детском коллективе, особенно в подростковых и старших классах.

Третий тип — адекватно-экспрессивный. К нему относится большинство школьников, у которых эмоциональные проявления соответствуют внутреннему состоянию. Эти дети, при всей непосредственности, умеют, однако, управлять своими эмоциями, затушевывать, порой скрывать истинное состояние, если оно, по их мнению (интуитивно формирующемуся), приводит неблагоприятное впечатление на окружающих (несбывшееся ожидание, смешное, неловкое положение в ситуации, ошибка в действиях и т. п.).

Разумеется, такая способность формируется не одно-

ментно, не случайно, а в результате длительного развития, спонтанного психологического тренажа, не исключает и намерения скрывать свои истинные чувства. Этот момент становления детей подросткового и старшего школьного возраста особенно четко обнаруживается в их стремлении к самовоспитанию, к самоусовершенствованию, причем у мальчиков он наиболее заметен.

• **Четвертый тип — неадекватно-экспрессивный.** Дети, относящиеся к этому типу, настолько хорошо управляют собой, что могут скрывать свои истинные чувства, маскировать их, если это нужно.

Управление эмоциональными внешними проявлениями — признак роста социально-психологической зрелости. Однако немаловажно, какие цели преследует школьник, скрывая свои истинные чувства. Если речь идет о самообладании в трудных обстоятельствах, если оно продиктовано заботой о чувствах окружающих, то следует поддерживать и всячески развивать эту способность. А если он скрывает истинные чувства для того, чтобы произвести выгодное для себя впечатление, маскирует корыстные побуждения, прикидывается добрым, бескорыстным? К сожалению, нравственная «миимкрия» не исключена даже в среде школьников. Она особенно опасна, потому что может формировать лицемера, приспособленца.

Пятый тип — пониженно-экспрессивный. Речь идет о детях, которые не могут выражать адекватно свои состояния в каких-то внешних проявлениях. Тут следует отличать школьников флегматичных, медлительных, малоподвижных, с пониженной экспрессией от детей с временными состояниями подавленности, страха, боязни обнаружить свои чувства (по разным причинам).

Пять типов. Может быть, их больше? Может быть, эта классификация слишком относительна? И вообще, зачем она?

Есть такая арабская притча.

• Мудрец рассказал своим ученикам, как выбирал себе жену. Исходил полмира, видел удивительных красавиц севера и юга, востока и запада. Каждый раз говорил себе: это она! Но в последнюю минуту останавливал себя вопросом: «Может быть, это еще не она?»

В каждой из них он находил то, чего не было в другой. Так и вернулся домой в одиночестве. Разочарованный, он дал себе слово жениться на первой же приглянувшейся девушке. И женился. И прожил с ней долгую счастливую жизнь.

— В чем смысл моего сказания? — спросил он учеников.

— Нет предела красивому, — сказал первый. И мудрец согласился с ним.

Надо довольствоваться тем, что имеешь! — сказала вторая. И мудрец согласился с ним.

— Счастье не в том, чтобы найти, а в том, чтобы искать! — сказал третий.

— Ты прав, — сказал мудрец, — но отныне ты — не мой ученик!

— Чем я вызвал твой гнев?! — изумился ученик.

— Мне больше нечему тебя учить. Отныне — ты сам Учитель.

Не думаю, что наша классификация школьников с разной эмоциональной выразительностью превратится в настольную книгу педагогов. Но толчок к наблюдениям, к сравнениям, к поиску новых признаков, надеюсь, может дать. Без такого поиска нам не выбраться из системы проб и ошибок, слепого «обшаривания» объекта, без попыток проникнуть в «черный ящик» педагогического процесса.

ОТ КАЖДОГО — ПО ВОЗМОЖНОСТЯМ...

Особая роль личностного подхода в учебной деятельности школьников. На нем построена идея сотрудничества, творчества как педагогов, так и их воспитанников. О нем много пишут, много говорят, но если серьезно разобраться в том, как он реализуется, то обнаруживаешь много неясного или чисто декларативного.

Чаще всего мы имеем дело с индивидуальным подходом к учету возраста, интересов, особенностей характера, эмоционально-волевой сферы детей и т. п. То есть речь идет о психологических параметрах личности, которые далеко не всегда реализуются в конкретных делах, в непосредственном общении учителей (родителей) с детьми.

Здесь действуют как объективные, так и субъективные обстоятельства. Попробуйте обеспечить этот индивидуальный подход к каждому ребенку, если их сидит в классе на уроках более сорока человек, а учитель (если он предметник), в течение одного только дня имеет дело почти с двумя сотнями «индивидуумов»!

Одно время большое распространение получила идея индивидуально-дифференцированного подхода к различным группам учащихся в учебном процессе. Идея, безусловно, прогрессивная. Класс не представляет из себя единого целого. Есть здесь школьники, которые учатся весьма ус-

пешно (их условно называли сильными), есть «средние» и есть группа «слабых». Учитель, работая фронтально с классом, держит в поле зрения «слабых», ориентируется на «средних», и «сильные» уходят из поля его внимания. Они быстро справляются с заданиями, остальное время скучают, остаются без нагрузки.

Хронический недогруз порождает интеллектуальную пассивность, сильные ученики могут постепенно опуститься до уровня благополучного троечника, в классе воцаряется обстановка серости, равнодушия к знаниям...

А нельзя ли сделать так, чтобы средних школьников поднимать до уровня сильных, слабым соответственно делать середняками, а сильным давать такие задания, которые бы выходили за рамки стандартной программы, развивали бы их способности, творческие задатки? Такое движение развернулось во многих школах всей страны. Надо признать, что было сделано немало интересных находок, более активно закипела творческая учительская мысль.

Но уже в конце шестидесятых — в начале семидесятых годов все постепенно как-то стихло. Да, слабых стали дотягивать до уровня средних, двойки постепенно исчезали, но беда в том, что средние ученики стали попросту «серыми», а средний уровень образования стал синонимом необразованности.

Индивидуально-дифференцированный подход явно не срабатывал. Видимо, и здесь сказался пресловутый застой общественной жизни, приверженность учительства к привычным стереотипам, сказалась жесткая регламентация их труда.

Сейчас времена изменились. Интерес к формированию творческой личности, острый дефицит на Личность вообще заставил многое пересмотреть и в позициях школы. Не случайно педагоги-экспериментаторы провозгласили в своем «манифесте» одним из важнейших пунктов «Педагогики сотрудничества» личностный подход.

НО ЛЮБИЛА ОНА ТОЛЬКО МЕНЯ ОДНОГО!

Итак, я в четвертом классе. Учусь хорошо, но не ладится с русским языком. На уроки иду как на каторгу, все кажется пресным и сухим, мне неинтересно. И несмотря на ежевечерние домашние диктанты, все равно пишу с ошибками. Раз скучно на уроках, то стараюсь чем-нибудь заняться, естественно, не тем, чем надо, и в дневнике появляются замечания.

Схема стара как мир: вызов в школу родителей — беседа с внушением — неделя без прогулок — ежевечерний диктант. Результат: острая ненависть к предмету, которая перешла в хроническую форму. Даже вспоми-

нать сейчас странно. И если бы не Галина Яковлевна Чиж, которая появилась в конце года и вела у нас русский язык до восьмого класса, кто знает, какие бы ошибки и каракули были бы сейчас на этом листе...

Лицо ее почти стерлось в памяти, но у меня осталось какое-то особое чувство от ее общения с нами: какая-то обволакивающая нас доброта. К ней тянулись все: и взрослые, и дети. На уроке казалось, что она занята именно тобой (*разрядка моя. — А. Б.*). Как она умудрялась создать этот эффект, до сих пор для меня загадка — ведь нас в классе было около тридцати человек, и всем она уделяла внимание. Неработающих на уроке не было.

Ее похвалу мы ценили не меньше, чем хорошую оценку, а порой и больше. Она заметила мои старания и успехи, хотя и незначительные, я подержала меня похвалой. Видимо, она поняла, что для меня после стольких лет опалы это был лучший допинг. И я увлеклась... (Из сочинения студентки 5-го курса географо-биологического факультета Свердловского пединститута Л. Андрейчук.)

Есть в медицине понятие: клиническая картина болезни. То есть у данного заболевания налицо все типичные признаки: температура, внешний вид, анализы и пр. Нет большой проблемы в таких случаях уверенно ставить диагноз. В педагогике такого понятия нет. Но убежден, рано или поздно появится. Ведь диагностикой нам приходится заниматься на каждом шагу. И к серьезному разговору о ней мы еще вернемся.

Короче: перед нами «клиническая картина» деятельности педагога, который владеет главным инструментом личностного подхода: способностью внушить ребенку, что он единственный и неповторимый среди всех других, единственных, неповторимых. Помните: «казалось, она занята именно тобой...»

Это что: врожденное или приобретенное качество учителя? Вопрос, конечно, непростой. Корнями он уходит в известный спор о педагогической «искре божьей», о том, рождаются ли педагогами или становятся.

Я лично убежден, что педагогические способности могут быть и врожденными, и приобретенными. Педагогические таланты, естественно, существуют, но они, скажем откровенно, встречаются редко. Гораздо больше мастеров педагогического труда, которые вполне, в совершенстве овладели своим ремеслом. Я разделяю мысли Макаренко о том, что учительское мастерство приобретается точно так же, как и всякое другое. «Талантом можешь ты не быть, но мастером быть обязан» — я бы так сформулировал свою позицию.

Искусством личностного подхода можно овладеть, если подходить к нему именно с практических позиций, разложить его на отдельные операции, найти каждой из них

психологическое обоснование. Беру на себя смелость даже назвать один из таких способов так: прием «Гейша». Название навеяно отрывками из повести Д. Гранина «Сад камней». (Иностранная литература. — 1971. — № 6.)

Через несколько минут к нам подошла девушка. Она обрадовалась, увидев господина О.

— Познакомьтесь, — сказал он, — это Юкия.

Когда пришло время уходить, оказалось, что мы просидели два часа, а то и больше, но они промелькнули мгновенно...

Я вспомнил, как заблестели ее глаза, когда она пожимала мою руку и оглядывала меня, не скрывая радостного удивления. Наконец-то, Господи милостивый, неужели это человек, которого она ждала так долго, годы, может быть, всю жизнь. Вот какое чувство появилось у меня. И этот человек — я! ... Через несколько минут я уже чувствовал себя сказочным принцем. Все, что бы я ни говорил, что бы ни делал, вызывало ее восхищение. Я был прекрасен. Я был остроумен. Моя неуклюжесть была прелестна... Казалось, никого в целом мире не волнуют мои беды так, как Юкию, глаза ее влажно блестели, она тихонько гладила мою руку...

Мы смотрели назад. Юкия стояла у подъезда и кланялась, кланялась нам вслед. Поток машин заслонил ее, на повороте вновь открылась ее фигурка — руки повисли, голова опущена...

— Господи, как же это, — сказал Сомов. — Только что она так любила меня. Навечно любила. Куда все делось?

Я выкатил на него глаза.

— Тебя?!

— Конечно... Я-то думал, что она не в силах расстаться.

— При чем тут ты?

Ничего не понимая, мы уставились друг на друга, к великому восторгу господина О. Сперва нас охватило возмущение: нас обманули, так обманули... Затем обида. Затем разочарование. Затем мы были вынуждены рассмеяться...

— Какое искусство, — неуверенно сказал Сомов. — Какая актриса.

— Спектакль, — сказал я, — обман трудящихся...

Что же произошло? Как это все случилось? Были моменты, когда я холодно пытался проследить, каким образом Юкия добивалась этого. Кое-что я понял, но немного. Это не было ни гипнозом, ни наваждением, все совершалось честно, открыто.

Но в глубине души я продолжал думать, что все же что-то было, что хотя бы до четверти двенадцатого она любила, и, конечно, одного меня, и любила всем сердцем.

Нужно ли комментировать этот сюжет? Ясно, что перед нами великолепный пример истинного личностного подхода, когда каждый из членов этого приема у господина О., душой которого была гейша Юкия, чувствовал именно себя в центре ее внимания, чувствовал себя самым дорогим для нее человеком. Типичное проявление психологической зоркости, великолепного владения техникой общения. Если наши учителя владели бы хоть частичкой этой техники... Парадокс, но в пединститутах учат чему угодно: и медицине, и экологии, и политэкономии, и военному делу, а вот ремеслу психологи-

ческого воздействия на личность ~~никак не могут найти~~ место в учебных планах, хотя А. С. Макаренко настаивал на этом еще полвека тому назад...

МОЖНО ЛИ СТАТЬ ДОБРЫМ?..

В воспоминаниях студентки о Галине Яковлевне неясно, как ей удавалось дойти до каждого, как срабатывал ее прием «Гейша». Ключ, думается, заключен «в какой-то обволакивающей доброте» плюс великолепное владение предметом. Положим, профессиональное мастерство — дело неживное.

А как быть с добротой? Каким бы дефицитом она ни была в школьной жизни, все равно ее по заказу не получишь. Можно ли из сердитого (злого!) недоброжелательного человека сделать доброго, сердечного? Можно ли, сказать, что в наших школах работают одни добрейшие, доброжелательнейшие педагоги? Сказать-то можно, но кто поверит?

Но как работать с детьми без доброго сердца? Ведь это все равно, что выходить на оперную сцену петь без голоса... Тем не менее в школах «выходят» и «поют». Как получается — пояснять не надо.

Что делать? Как убрать злых, вредных, непрофессиональных людей? Реальна ли такая постановка вопроса? Думаю, что проблему Личности силовым путем не решить. Тут много барьеров. Как определить доброту? Как определить «вредность»? В диалектике педагогической жизни одно с другим так тесно переплетается, что порой не разберешь, где добрый, а где добренький, где злой, а где принципиальный, требовательный...

Тут каждый педагог должен сам для себя решить, каков он. Жизнь заставляет. О каком сотрудничестве можно говорить, если вы сами чувствуете свою «зловредность», «мстительность», если дети вас раздражают, если вы видите в них лишь «мучителей», ну и тому подобные страсти? Либо надо искать другую специальность, либо серьезно заняться самовоспитанием.

Как? Очень просто. Следуйте Козьме Пруткову: «Если хочешь быть счастливым — будь им!», «Если хочешь быть добрым — будь им!» Шутка? Ничего подобного! Я говорю серьезно. Почему-то мы всегда находимся в плену такой житейской логики: «Я делаю добро потому, что я добрый!» А нельзя ли наоборот: «Я делаю добро, потому и становлюсь добрым!»?

Нужно ли ждать, пока у нас в душе сложится доброе

отношение к данному, не очень привлекательному на первый взгляд ребенку: неприятен, непослушен, неисполнителен. Как внушить ему, что именно он самый-самый? Ведь и чувства, и разум протестуют вопреки нашим осознанным намерениям! Значит, надо сменить эту установку на этого ученика! Здесь без самовнушения не обойтись. В нем нет ничего невозможного. Важно, как говорил один персонаж кинофильма «Весна», «сесть, задуматься, открыть!».

Давайте задумаемся: почему Хлестакову удалось загипнотизировать весь город? И чиновники были опытными, прожженными плутами, что можно считать почти синонимом тонкой психологичности, и во внешнем облике самозванца не было ничего ревизорского, так, «фитюлька какая-то!»

Но тем не менее... Секрет, как мне кажется, в той установке, которую сами же себе создали жертвы этого преднамеренного обмана. По существу не Хлестаков обманывал их, а они ввели себя в заблуждение фальшивой установкой, расхожей моделью «настоящего ревизора»: инкогнито, тайное проживание, «денег не платит» и пр. И хотя юный прощелыга явно не вписывался в эту модель, они сами его вписали.

Не вписываем ли и мы некоторых, нестандартных детей в свои устоявшиеся стандартные представления? Умение вырваться за их жестокостенные рамки и составляет, как мне кажется, главный нерв личностного подхода, через который реализуется идея сотрудничества.

Легко сказать: создавай установку, а как? Не владеем мы, учителя, даже элементарными приемами самовнушения, саморегуляции. Если и владеем, то на уровне голый эмпирики, элементарного практицизма. Впрочем, и от него нельзя отказываться. В нем тоже кое-что есть.

Признаюсь, меня смущает такая фраза: «О, у нас очень добрый учитель». Поверьте, за многие годы своей учительской и директорской практики я убедился, что если за этими словами не следует продолжение: «добрый, но строгий», то вряд ли такую характеристику можно принимать за комплимент. Обычно речь идет о мягком, но нетребовательном, о душевном, но беспомощном в сложных ситуациях человеке.

Не следует путать понятия: доброта педагога и педагогическая доброта. В первом случае мы говорим о чисто человеческих качествах, о черте характера, которой может обладать каждый человек, во втором — имеется в виду важнейшее профессиональное качество, которое даже может и не быть его чертой характера! Парадоксально?

Ничего не поделаешь, в педагогике немало парадоксального. В этом, наверное, и состоит ее огромная диалектичность.

Педагогическая доброта, в отличие от общечеловеческой, имеет свою специфику. Что такое доброта с точки зрения этики? Это стремление человека приносить добро (благо) другим людям. Проявления такой доброты безграничны. Но мы, однако, знаем, что не всякое проявление доброты является в конечном итоге благом. Иногда оно оборачивается злом, приводит к противоположным от ожидаемого результатам.

Бездумная, бесконтрольная «доброта» либо слепа, либо глупа, либо безнравственна по своим последствиям. Примеров на этот счет можно привести сколько угодно. Не будем вдаваться в детали этой философской по своей сути мысли. Вернемся к педагогике.

Педагогическая доброта, как мне думается, — это способность воспитателя (учителя) осознанно строить свои отношения с воспитанниками, опираясь на оптимистическую перспективу их развития, на их лучшие качества, преследуя благородные цели и добиваясь их достижения только благородными средствами.

«Позвольте, — возражали мои оппоненты, — но это и есть личностный подход! Зачем же нам тогда выделять это новое понятие?» Совершенно верно, личностный подход и педагогическая доброта неразрывны. Но личностный подход — это направление, а педагогическая доброта — его воплощение, его материализованная суть. Личностный подход может осуществлять кто угодно, а педагогическая доброта реализуется профессионально, подчиняясь определенным закономерностям, правилам, специальным приемам.

Помню, что чувствовал себя в каком-то тупике. Каждый день мне приходилось разбираться с кучей всяких неприятностей. То один, то другой из моих шестиклассников преподносил сюрпризы. Сбежал с урока, утащил из гардероба перчатки, подрался с приятелем, устроил пожар в кабинете химии, написал записку неприличного содержания соседке по парте.

Беседы, вызовы родителей, обсуждения на классных часах, собраниях напоминали действие пилюли при головных болях: чуть-чуть смягчает, а потом все начинается сначала... Вот один из «этих» — Хомяков Виктор. Как подумаю о нем, так в душе наступают сумерки. Из числа самых-самых (со знаком минус!).

Что делать? К кому обратиться за советом? Читаю Макаренко, Песталоцци, Ушинского... Моей ситуации нигде не встречаю. Хочу предупредить моих молодых коллег: не ищите у великих педагогов ответы на ваши сиюминутные проблемы. Живите их идеями, их чувствами, пропустите их через свое сердце и голову, а поступайте так, как подсказывает вам чутье (если оно сформировалось!) и опытный коллега, который сидит рядом с Вами и которого Вы, быть может, считаете таким же горемыкой, измотанным, затравленным, как и Вы. Опыт в педагогике — штука великая!

Иван Васильевич Васильев. Географ. Больше тридцати лет работает в моей школе. Это он мне как-то сказал в шутку: «Только тот может понять, что такое жизнь, кто хоть раз побывает в Вашем шестом «Б»!» Вот такой черный юмор. Но ребята его уважают, похоже любят.

Рассказываю ему о своих неприятностях, рассматриваю на сочувствие. «Если так будете переживать, то плохо будет и Вам, и Вашим воспитанникам! Если Вы будете считать свой класс, как Вы выразились, «зверинцем», то они у Вас действительно «озвереют».

— Что же делать? Как же Вы с ними справляетесь?

— Очень просто. У меня есть «расклад».

— Что это такое? Мы в институте его не проходили...

— И не пройдете. Расклад нужно создавать самому.

Иван Васильевич достал из портфеля толстенную папку. Вытащил штук пятьдесят карточек величиной с тетрадный лист: «Это «расклад» моего восьмого «А». Я его начал с пятого класса, когда впервые принял классное руководство».

Он полистал карточки, протянул одну из них мне: «У Вас Хомяков, а у меня Быков. Действительно, в чем-то свою фамилию оправдывал. Сейчас я его немного «укротил». Посмотрите на его «расклад».

Карточка была разделена на две половинки. Слева надпись: «пассив», справа — «kozyри». Внизу под каждым заголовком столбиком записи. Слева: «сленив; не любит читать; задира, любит врать; домашних заданий не делает. Списывает; шарит по сараям соседей; старшим грубит; задирает девочек. Иногда рассказывает похабные анекдоты; труслив; задирается, а от сильных ребят бежит. Стреляет из рогатки по воробьям».

— Что Вы можете сказать об этом Быкове? — спросил Иван Васильевич, заметив, что левую половину я прочитал.

— Это просто какое-то исчадие, подонок какой-то, — твердо заявил я.

— Так, а сейчас взгляните на правую половину.

«Приносит домой бездомных щенков и котят; моет ботинки пьяному отцу, кладет ему на голову мокрую тряпку, защищает от нападок матери; незлопамятен; готов отдать товарищам последнее; любит сказки; строит с ребятами картинг; единственный из класса пришел в больницу навестить учительницу немецкого языка (свистел, чтобы она выглянула)...»

Что-то было еще записано, но я сейчас просто не помню.

— Что же дальше? — спрашиваю Ивана Васильевича.

— Когда «расклад» будет закончен, я его внимательно изучаю. Потом разрезаю карточку, левую половину выбрасываю, а правую оставляю. Она всегда со мной.

Иван Васильевич достал вторую пачку, действительно состоящую только из одних правых половинок.

— Сейчас начало года, я только что составил «расклад», скоро буду разрезать, а ненужное выбрасывать. И так каждый год.

— Выбрасывать недостаток? Но ведь они все равно остаются, сразу же их не ликвидируешь? В чем же смысл?

— Вы помните: когда в колонию к Макаренко приезжала новая партия воспитанников, он устраивал одну великую акцию: на глазах у всех сжигал их старую одежду! Это был символ их прощания со старой жизнью. Между прочим, у него в колонии не было принято вспоминать прошлые грехи колонистов, а потом и коммунаров...

Вот и я выбрасываю их недостатки. Я не устраиваю публичного сожжения, оно происходит у меня в душе. Я храню только их «kozyри», которые помогают мне в «нгре» с ними за их же будущее. Эти карточки нужны не им, а мне. Зная их достоинства, забывая об их недостатках, я легче дышу, я смотрю на них чистыми глазами, мне нетрудно быть к ним добрым. А не строить из себя доброго!

Странно, как этот прием до сих пор не вошел в учебники по психологии и педагогике. Мне и самому теперь непонятно, почему я в свое время не воспользовался им. Впрочем, может быть и хорошо, что не скопировал? Может быть, зная о нем, я все же искал и свои собственные приемы.

Но с психологической точки зрения прием «расклада» (пускай он так и называется!) просто великолепен. Великая это сила: установка на доброе восприятие человека!

Помнится, в каком-то американском колледже был проведен эксперимент. Нескольким группам студентов показали портрет одного и того же человека.

В первом случае сказали, что это крупный преступник, во втором — выдающийся ученый. В первом случае студенты, глядя на изображение, отметили кучу всяческих предпологаемых пороков; во втором — соотвественно кучу добродетелей. Никуда не денешься, наше восприятие определяется во многом той установкой, которая создается задолго до того, как узнаешь человека, до того, как «скушаешь с ним пуд соли».

И Создать оптимистическую установку на ребенка, «забыть» о его недостатках, видеть только его перспективные линии нравственного развития можно не только постоянным провозглашением этого известного принципа (что и делает очень много педагогов!), но и специальными приемами, вроде того, что описан выше.

И не надо ждать, как мне кажется, что кто-то придумает их. Что найдутся мудрецы в Академии педагогических наук, которые предложат надежные, безотказные способы (а ведь ждут от академиков именно этого!) сделать «трудного» ребенка «легким», неразвитого — мудрецом, злою — добрым и т. п. Нет, главные открытия, главные находки возможны только у того учителя, который ищет, думает, мучается, потому и находит. Действительно, «Ищите — и обрящете!» Пускай «самодельное», пускай «домашнее»: но надежное, проверенное и самое главное — свое!

УСПЕХ — ЭТО РАДОСТЬ

Сотрудничество нельзя рассматривать только как совместную деятельность или хорошо отлаженное взаимодействие. Весь смысл сотрудничества в той радости, которую оно дает. Не случайно А. С. Макаренко выдвинул идею «завтрашней радости», в которой воплощалась перспектива развития коллектива и личности, не случайно и В. А. Су-

комплический ввел в наш педагогический лексикон «Школу радости».

В самом идеальном варианте радость или, точнее, ее ожидание должны пронизывать всю жизнь и деятельность ребенка, школьника. Впрочем, и для взрослого человека ожидание радости — источник его движения вперед. Нет ожидания — нет и творческой личности.)

Радость в любом виде труда школьника — от сознания достигнутого. Особенно в учебе, которая была и остается главным видом его деятельности. Радость сама по себе не возникает. Ее горючее — успеху. Обязательный и непрерывный успех, который окрыляет человека. А ребенка тем более. Можно смело утверждать, что в тот день, когда ребенок впервые скажет себе пушкинское: «Ай да я, молодец!» — свершится самый нужный педагогический акт, в котором творец — ребенок, вдохновитель и организатор — Учитель.

Главный смысл деятельности Учителя состоит в том, чтобы создать каждому воспитаннику с и т у а ц и ю у с п е х а. Здесь важно разделить понятия: «успех» и «ситуация успеха». Ситуация — это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех — результат подобной ситуации. Ситуация — это то, что способен организовать учитель: переживание же радости, успеха — нечто более субъективное, скрытое в значительной мере взгляду со стороны. Задача учителя в том и состоит, чтобы дать каждому из своих воспитанников возможность пережить радость достижения, осознать свои возможности, поверить в себя.

Успех может быть кратковременным, частым и длительным, сиюминутным, устойчивым, значительным, связанным со всей жизнью и деятельностью ребенка. Все зависит от того, как ситуация успеха закреплена, продолжается, что лежит в ее основе.)

Важно иметь в виду, что даже разовое переживание успеха может коренным образом изменить психологическое самочувствие ребенка, резко изменить ритм и стиль его деятельности, взаимоотношений с окружающими. Ситуация успеха может стать своего рода спусковым механизмом дальнейшего движения личности. Особенно если это касается учебы — самой главной линии ожиданий ребенка, самого главного ружья его стремлений.

Успех в учении — единственный источник внутренних сил ребенка, рождающий энергию для преодоления трудностей, желание учиться.

Успех — понятие неоднозначное, сложное, имеет разную трактовку. С социально-психологической точки зрения —

оптимальное соотношение между ожиданиями окружающими, личности и результатами ее деятельности. Каждый член сообщества, каким бы большим или малым оно ни было, всегда окружен системой так называемых экспектаций (ожиданий) от его поступков, действий, линии поведения. Разумеется, и сама личность несет в себе целое созвездие различных ожиданий по отношению к родным, близким, сверстникам, членам той формальной или неформальной группы, в которую она входит. Человек ждет определенных поступков, в которых удовлетворяются его надежды (или опасения), и этого же ждут от него.

В тех случаях, когда ожидания личности совпадают или превосходят ожидания окружающих, наиболее значимых для личности, можно говорить об успехе. Может меняться тот круг людей, мнением которых дорожит личность, но суть успеха не меняется.]

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

[С педагогической точки зрения ситуация успеха — это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом.] Важно подчеркнуть, что в педагогическом смысле это результат продуманной, подготовленной стратегии, тактики учителя, семьи.]

Успех — категория не абстрактная. Радость успеха младшего школьника отличается от радости подростка; подростка — от юноши; юноши — от взрослого; радость ученика — от радости учителя; радость ребенка — от радости родителей.

Младший школьник не столько осознает, сколько переживает. Подросток и осознает и переживает, но не всегда может докопаться до ее источников, не всегда адекватно оценивает ее. Старший школьник, как взрослый, подходит к своему успеху или неудаче аналитически, ищет их корни,

пытается (чаще всего стихийно) прогнозировать свои возможности.

В основе ожидания успеха у младшего школьника — стремление заслужить одобрение старших — учительницы, родителей; у подростков — одобрение одноклассников, сверстников, наиболее уважаемых членов группы; у старших школьников — стремление утвердить свое «Я», свою позицию, сделать заявку на будущее.

Девочки реагируют на успех иначе, чем мальчики. У них переживания более тонкие, более дифференцированные и более эмоциональные.

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

Различается успех и по ожиданиям личности. Можно выделить три вида:

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

Ему может повезти, если зоркий взгляд умного, наблюдательного учителя заметит его надежду и не даст повода для разочарования: поддержит, подготовит, убедит. Но может случиться и обратное. Это — беда. Это очень серьезно, последствий несвершившегося чуда бывают труднопредсказуемы. Бывает и так, что подростки, столкнувшись с неспособностью оправдать свои притязания в решении задач, «обижаются» на задачи, на экспериментатора, демонстрируют свое возмущение. (См.: Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. — М.: Изд-во МГУ, 1976.)

— Не осознавая собственных притязаний, подросток может реагировать на неудачи неожиданными проступками, «взрывами» непослушания и пр.

2 *Констатируемый успех.* Школьник фиксирует достижение, радуется ему. Успех мог быть ожидаемым, неожиданным, подготовленным, неподготовленным. Важно, что он устоял, что он создал у ребенка отличное настроение, дал ему возможность пережить радость признания, ощущения своих возможностей, веры в завтрашний день.

Важно только заметить эту радость. Обратиться на нее

внимание и самого ребенка и его окружения. Впрочем, нельзя понимать эту мысль слишком прямолинейно. Случается, что, заметив успех, лучше не обращать на него особого внимания, а, наоборот, сделать вид, что ничего особенного не произошло: «Иначе и не может быть...», «Была уверена...» и т. д.]

[Обобщающий успех. Ожидание успеха становится постепенно устойчивой потребностью. С одной стороны, это благо. Это — состояние уверенности, защищенности, опоры на самого себя. С другой — опасность переоценить свои возможности, успокоиться, почить на лаврах.

Во всяком случае знание этих видов ситуаций успеха (термины даны из упомянутой выше книги В. К. Вилюнаса) дает возможность реально представить их педагогический потенциал и соответственно ориентироваться в выборе путей, средств их организации.]

До сих пор мы говорили о педагогически значимой роли ситуации успеха только в позитивном плане, с явно оптимистических позиций. Но оправдан ли только такой подход? Всегда ли хорош успех?

Сегодня — успех, завтра, послезавтра... Возникает привычка к радости (и только радости), не потеряется ли острота ее восприятия? Не исчезнут ли стимулы ее достижения?

Такая опасность вполне реальна. Если, разумеется, отбросить в сторону диалектику воспитательного процесса. Существует известное выражение, лозунг: «Знание — сила!» Есть даже журнал с этим девизом-названием. Ну хорошо, знание, действительно, — сила. А незнание? Разве оно не сила? Может быть, еще большая, чем знание? Над этим стоит подумать!

— Диалектический подход в оценке любого педагогического явления всегда предусматривает рассмотрение в паре успех — неуспех, знание — незнание, удача — неудача и пр. Стремление к успеху есть способ преодоления неуспеха. Стремление к знанию есть способ преодоления незнания. Эти ряды можно было бы продолжить. Но ясно одно: успех (собственный, разумеется) любить нельзя, радость он не приносит, но уважать его следует.

Он всегда возможен, он даже неизбежен, без него успех теряет свою радостную сущность. Лишь глубина неуспеха помогает нередко человеку вообще, а ребенку-школьнику в особенности постичь всю глубину успеха.]

Трудно переоценить стимулирующую роль неуспеха в целом ряде ситуаций с учетом, разумеется, особенностей лич-

ности, ее способности к преодолению неудач, к борьбе с обстоятельствами. Успех может разложить личность, неуспех — формировать ее лучшие качества. Одно без другого не существует, точнее, не должно существовать.

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

Коллектив упомянут не случайно. Успех всегда имеет две стороны. Одна — сугубо индивидуальное переживание радости, личностное, субъективное. Другая — коллективная оценка достижений личности, отношение окружающих к успеху члена коллектива, группы. Связь этих сторон несомненна и органична, особенно в детском сообществе.

Для ребенка радость, разделенная с другими, становится не одной, а многими радостями. В этом смысле слово «разделенная» правильно было бы заменить на «умноженная». Точно так же и неуспех, разделенный с кем-то, становится чем-то иным. Самый оптимальный вариант: радость одного становится радостью других, а неуспех побуждает школьника снять огорчения окружающих, потому что он живет не только своей, но и чужой болью. Мудрость педагогического руководства в том и состоит, чтобы радость успеха не порождала чрезмерное благодушие, а страх возможного поражения не парализовал волю. Без опоры на коллектив этого не добиться. Известно, что уникальная красота каждого инструмента обнаруживается лишь в оркестре, в единой мелодии.

Если разговор пошел о неуспехе, то стоит задуматься и еще вот над чем: всякий ли успех можно считать успехом? Всякий ли успех нужен, целесообразен? Всякого ли успеха нужно добиваться? Для педагогов это — вопрос вопросов. Это принципиальнейшее положение, в котором важно не только хорошо разобраться, но и четко определить позицию.

Казалось бы, над чем тут особенно размышлять: успех есть успех, радость есть радость, поражение — поражение и т. п. Если ребенок радуется своим достижениям, не успокаивается на них, стремится к новым высотам, другим доставляет этими успехами радость — стоит ли беспокоиться?

Оказывается, стоит. И стоит прежде всего потому, что любой успех (или неуспех), в каком бы виде деятельности он не существовал: учеба, общественная работа, спорт, искусство, — никак нельзя оторвать от двух вопросов, на

которых, как на китах, стоят основы нашей нравственности: в а и м я ч е г о ? какими средствами?

Если успех нужен лишь для внешнего эффекта, если он рассчитан лишь на пускание пыли в глаза либо он вообще превратился в самоцель (успех ради самого успеха), велика ли его цена? С человеческой, с педагогической точки зрения? Но это еще не самый худший вариант. Девиз ордена иезуитов звучал примерно так: «Цель оправдывает средства». Для достижения любой цели годятся любые средства. Прошли столетия с того дня, когда этот девиз стал воплощаться в поступки, деяния людей, порождая горе, кровь, страдания. Но девиз дожил и до наших дней. Он, правда, приобрел немало другое, более приличное звучание: «Была бы цель благородна, а средства вторичны».

Стоит ли рассказывать, во что обошлась нашему обществу и школе такая резиновая трактовка связи между целью и средствами?

Можно предположить, что не скоро наступит еще время, когда главный нравственный закон: «Благородная цель достигается только благородными средствами» заработает во всю общечеловеческую мощь и станет главной заповедью каждого порядочного человека, станет нормой педагогической позиции.

УЧИТЕЛЮ ТОЖЕ НУЖЕН УСПЕХ!

«Дети счастливых родителей, как правило, бывают счастливы в браке». «Счастливого человека может воспитать только счастливый». Афоризмы эти хорошо известны, в чем-то они спорны, но в целом, думается, они правильно отражают закономерности. Если продолжить мысли, можно сказать так: «Успех школьнику может создавать учитель, который сам переживает радость успеха». Верно ли это? Школьная жизнь подсказывает: чаще всего — именно так.

Успех учителя и учительский успех — понятия разные, это далеко не синонимы. Учительский успех складывается не только из усилий одного педагога, в нем концентрируются усилия многих; он зависит от такой совокупности обстоятельств, объективных и субъективных, случайных и закономерных, что их даже перечислить невозможно.

Учительский успех — понятие профессиональное, Успех учителя прежде всего и главным образом — понятие человеческое, а уж потом профессиональное.]

Все наши разговоры о сотрудничестве, об успехах детей в разных видах их деятельности, как правило, имеют в виду

учительский успех, т. е. не выходят из рамок профессионального взгляда на школу, педагогов, учащихся и их родителей. Но разве правильно отделять человеческое от профессионального, как это вольно или невольно у нас получается?

Мы все время твердим о личностном подходе к детям, требуем от каждого учителя внутреннего видения ребенка, знания особенностей его личности. А кто подумает о самом учителе? Кто даст анализ его состояний? Правильно ли все время напоминать ему о заботе, направленной на других, забывая о заботе о нем самом?

Кто должен создать ситуацию успеха учителю? Все, кто его окружает, с кем он должен иметь дело. Директор школы, завуч, коллеги, родители, сами дети. Бестактность, грубость, неуважение к личности учителя могут настолько вывести его из строя, что надеяться на сотрудничество, на его доброту, внимание просто наивно. Ничто человеческое учителю (даже с большой буквы!) не чуждо. Его душа не менее ранима, чем души его самых чутких воспитанников.

✓ В Коране сказано: «Обидеть Учителя — обидеть Бога!» Мы не будем настаивать на божественной сути Учителя (хотя во всех религиях она подчеркивается), но саму идею защиты чести и достоинства учителя будем отстаивать до конца. Тот, кто этого не принимает, идет по очень опасному пути — он не думает о будущем.

Мне бы не хотелось рисовать учителя таким беззащитным существом; представлять его хрупкой веточкой, которую можно сломать от малейшего неосторожного движения. Нет, не чувствительной мимозой представляется мне Властитель ребячьих дум, не хрупким суденышком, которое может бросать из стороны в сторону при малейшем волнении. Учителя я вижу сложной, но очень крепко сшитой самоорганизующейся человеческой системой, источник силы которой заключен в ней самой. Учитель может и должен знать свои возможности, свое состояние, уметь управлять им, подчинять педагогическим целям.

В первую очередь мне хотелось бы выделить именно эту сторону — психологическое самоуправление учителя, которое в чем-то может быть стихийным, а в чем-то и осозанным, управляемым. Наши исследования, например, показали, что у многих педагогов существуют два типичных состояния, которые им мешают решать задачи создания ситуаций успеха для своих воспитанников и которые приходится как-то преодолевать.

Состояние тревожного ожидания хорошо знакомо многим

директорам школ, классным руководителям, родителям неуспевающих или недисциплинированных учеников, которые находятся в постоянном стрессе ожидания очередной неприятности, неблагоприятного стечения обстоятельств и т. п. Оно возникает не мгновенно, сиюминутно, а формируется постепенно, подспудно в результате постоянного наложения каких-то неудач, конфликтов, предупредить или быстро ликвидировать которые не удастся. Источником напряжения может быть отдельный ребенок, коллектив класса, коллеги, инспектора, родители и т. д.

Жизнь любого педагога, как и любого человека, состоит из светлых и темных, а порой черных полос, означающих радости, успехи, поражения. Наши компенсаторные механизмы позволяют успешно снимать эти напряжения. Больше того, неудачи дают порой возможность более остро воспринимать успехи, без радости трудно познать огорчения, и наоборот.

Подобный гомеостаз, т. е. восстановление нарушенного психологического равновесия, сопровождает всю нашу жизнь. Но для того чтобы сформировалось постоянное состояние неопределенной тревоги, нужно какое-то сочетание неудач, формирующих своего рода психическую доминанту, стойко окрашивающую настроение человека.

Многое здесь определяется особенностями нервной системы педагога, его эмоциональной устойчивостью, волей и способностью управлять своими чувствами. Можно выделить несколько признаков, дающих возможность путем самоанализа определить неблагоприятное собственное состояние. Мы обратим на них внимание в форме предположительных утверждений.

— Вы с тяжелым чувством идете на работу, с облегчением уходите домой, хотя раньше таких состояний не наблюдалось.

— В свободное время, в выходной день вы не можете отрешиться от мыслей о школе, о детях, причем эти мысли окрашены отрицательными эмоциями.

— Вы с тревогой замечаете, что дети, ваши коллеги здороваются не так приветливо, как раньше. Вам кажется, что и родители ваших учеников тоже стали относиться к вам по-другому.

— Вам кажется, что дети неохотно выполняют ваши требования, а их улыбки имеют налет иронии, насмешки.

— Вас раздражают ответы хороших учеников, потому что они кажутся заученными, формальными, лишенными собственных мыслей. Вы ждете, что в какой-то момент вся

показная сторона их прилежания, дисциплинированности предстанет в подлинном неприятном виде.

— Вы окончательно убедились в том, что «трудные ученики» — тупые лентяи, не желающие трудиться, стремящиеся к развлечениям, к грубым забавам, от которых каждую минуту можно ожидать какой-нибудь выходки, проступков, даже преступления.

— В то же время, вы болезненно реагируете на малейшее упоминание о недостатках поведения, учебы ваших детей, о которых говорят коллеги. Это воспринимается вами как недооценка ваших трудов, как проявление зависти или стремление сознательно принизить роль вашего труда.

— Требования администрации вам кажутся чрезмерными, тенденциозными. Вы начали болезненно реагировать на успехи, поощрения ваших коллег. У вас появляется чувство бесполезности своих трудов, теряется интерес к работе. Если раньше вы много времени проводили с детьми после уроков, то сейчас вас неудержимо тянет уйти домой сразу же после последнего звонка.

— Если раньше урок казался вам очень коротким, вам постоянно не хватало времени, то сейчас время тянется очень долго, звонок вы воспринимаете не с досадой, как раньше, а с облегчением.

— Если раньше вы с недоумением выслушивали жалобы коллег на свои неудачи, на тяжесть учительского труда, на конфликтные отношения с администрацией, то теперь вы слушаете все это с интересом, даже сочувствием. Если раньше избегали бесед на эту тему, то теперь не прочь начать разговор по своей инициативе, причем с коллегами, которые обнаруживают какую-либо неудовлетворенность окружающими обстоятельствами.

— Изменился характер и ваших отношений в семье. Вы стали повышенно раздражительны, придирчивы, нетерпимы, взрываетесь по любому поводу, причем вам кажется, что никто из домашних не понимает всей трудности и сложности вашего педагогического труда.

Перечень подобных признаков можно было бы продолжить, но мы должны сразу же обратить внимание на два важных условия правильной диагностики собственного состояния: исключите (с помощью медиков!) невротические состояния (очень похожие на перечисленные выше) и не воспринимайте признаки слишком буквально.

Особенность синдрома тревожного ожидания состоит в том, что он, во-первых, возникает не внезапно, а после серии каких-то неудач, связанных с сильными стрессовыми состоя-

ниями; во-вторых, резко изменяет ваше поведение, восприятие по сравнению с предшествующими.

Можно сказать, что состояние неадекватного оптимизма диаметрально противоположно предыдущему. Оно проявляется в значительной переоценке своих сил, возможностей, может возникнуть после целого ряда успехов, личных достижений, получивших общественное признание.

Разумеется, неадекватность возникает тоже постепенно. Она формируется через постепенное завышение самооценки, на основе некритического отношения окружающих, администрации школы, затем приводит к стремлению достичь успеха любой ценой. Желание быть всегда впереди, удастиваться похвал становится потребностью, в жертву которой приносится объективность, самокритичность, а иногда и элементарная честность, порядочность.

Но это крайности. Чаще всего речь идет об искреннем убеждении педагога в том, что уроки его — мастерские, дети — самые способные, родители — самые заботливые и т. п. Такие педагоги — оптимисты по своей сущности. Неудачи они воспринимают как случайное стечение обстоятельств, которое преодолевается само по себе, естественным путем, и не связывают их с личностными качествами.

Казалось бы, можно только приветствовать подобный учительский оптимизм. Беда, однако, заключена в том, что неадекватность, несоответствие реальных дел такого учителя его представлениям о их состоянии рано или поздно кончается горьким разочарованием.

Если в обычной, повседневной жизни это еще можно как-то терпеть, находить способы «мирного сосуществования» с такими людьми, то в педагогическом деле подобные перепады настроений опасны, вредны. Они лишают детей эмоциональной ориентировки, затрудняют общение.

Раскрывая природу всех перечисленных выше состояний, можно сказать коротко: они возникают как ответная реакция на неблагоприятные условия и идут рука об руку с чувством неудовлетворенности собой, далеко не всегда осозанным, искусно замаскированным не только для окружающих, но для самого себя.

«Виновник» подобного камуфляжа — защитные механизмы нашей психики, которые дают возможность противостоять, преодолевать неприятности. Важно их знать, чтобы средства борьбы с «натиском» внешней среды были в рамках педагогической целесообразности, не выходили бы из строгих границ нравственности.

Таких путей много. Возьмем, например, такой способ

снятия напряженности, как *саморегуляция*. Суть его состоит в том, чтобы путем самовнушения, логикой доказательств преодолеть состояние тревоги, напряженности. Для этого требуется умение на основе психоанализа найти источник психического напряжения. В значительной мере речь идет о серьезных элементах (аутогенной тренировки), о которых педагоги слабо информированы, хотя она должна составлять важнейшую часть профессиональной подготовки учителей, начиная со студенческой скамьи и кончая курсами повышения квалификации. Много важных приемов аутогенной тренировки, вполне доступных для самостоятельного овладения. (См.: *Левин В. Л.* Искусство быть собой. — М.: Знание, 1973.)

Другой способ — переключение — замена одного вида деятельности другим или, как его образно определяет В. Л. Левин, «зигзаги». «Если вы придерживаетесь определенной системы жизни, а дело застряло, режим не впрок, самочувствие не налаживается, работа не идет, имеет смысл попробовать раз-другой сбить систему — сделать, как говорят, зигзаг... Любой малопривычный сильный раздражитель может сыграть роль «зигзага»: театр, кино (если вы давно туда не ходили), баня (если вы не были там с месяц) и даже покупка нового платья...» (Там же. — С. 102.)

Можно только добавить, что арсенал средств переключения у каждого педагога — неограниченный: важно только ставить перед собой такую цель и добиваться ее. Это очень важное проявление психологической зоркости, которое надо целенаправленно формировать.

Мы опросили 77 педагогов с просьбой ответить на два вопроса: «Замечаете ли вы свое состояние излишнего возбуждения или подавленности?», «Какими способами вы стараетесь вернуть утраченное душевное равновесие?»

Полученные ответы дают интересный материал для размышлений. Во-первых, подавляющее большинство учителей (69 из 77) замечают тот момент, когда они теряют психологическое равновесие. Это уже хороший симптом, потому что у этих педагогов существует определенная установка на самоконтроль. 43 опрошенных заявили, что самоконтроль они осуществляют только в школе, в общении с детьми, особенно на уроке

Вот эта статистика наводит на размышления двоякого рода. С одной стороны, очень хорошо, что учителя-профессионалы так ответственно относятся к своему эмоциональному самочувствию, т. е. понимают его педагогическую значимость. С другой стороны, почти половина педагогов связывает самоконтроль только с «производством». Очень

жаль, потому что без постоянной тренировки, без постоянного контроля за собой в любых условиях, в любых ситуациях трудно выработать устойчивый стереотип, без которого эпизоды самоконтроля не гарантируют и возможность срывов. Педагог должен помнить о своей воспитывающей роли и на улице, и в быту, и в дальних поездках, и в случайных встречах.

И в общении с собственными детьми выдержка так же необходима, как и с учениками. Установка на то, чтобы держать себя в форме лишь на глазах детского коллектива, лишь «на людях», может дорого обойтись педагогу, потому что его нетрудно иногда заподозрить в неискренности, в лицемерии.

Недаром говорится, что авторитет копится годами, а теряться в один день. Именно один срыв, случайная вспышка и негодования, приступ злости, отчаяния могут надолго, если не навсегда, нарушить взаимодействие воспитателя с воспитанниками. И уж совсем грустно, что 12 опрошенных не занимались никогда вопросами самоконтроля, позволяют эмоциям нести себя подобно щепке или игрушечному кораблю в бурном потоке стрессов и других состояний.

Интересны и способы переключения, к которым прибегают многие учителя. Их ответы выглядели следующим образом:

Когда мне тяжело на душе, я начинаю петь. Тихонько, про себя. И наоборот, громко, почти вызывающе, чтобы показать окружающим свое полное безразличие к неприятностям...

Когда мне грустно, я включаю бодрую музыку, а в минуту очень большой радости — грустную. Это меня не только успокаивает, но и дает возможность трезво оценить ситуацию. Иду в кино, в театр...

Здесь явно преобладают «музыкально-эстетические» способы переключения. Роль музыки и искусства в таких делах общезвестна, и можно только приветствовать подобную разрядку с помощью гармонии.

В состоянии душевного беспокойства я начинаю что-нибудь делать: шью, струю, убираю квартиру, смахиваю пыль. Важно, чтобы руки были заняты делом, а голова другими заботами...

Это «деятельно-бытовой» способ переключения. Он знаком многим людям, и, надо сказать, он полезен не только с психологической, но и с практической точки зрения. Я, например, знаю математика, который в минуту домашней ссоры садится за рабочий стол и начинает решать такие сложные задачи, которые никак ему не давались в минуты душевного равновесия!

Я много хожу по улицам, по дорожкам сквера. Иногда хожу в парк, зимой становлюсь на лыжи. Не даю времени на переживания. В движении все проходит. Вся наша жизнь — постоянное движение, а неприятности всего лишь остановка в этом движении...

Интересная и в общем-то продуктивная мысль поклонника, говоря научным языком, «динамического способа консумации» (т. е. удовлетворения от движения).

Я поступаю так, как рекомендуют врачи и психологи: в минуту разлри-

жения начинаю считать. Иной раз дохожу в счете до трехсот, но обязательно успокаиваюсь...

Действительно, это очень известный способ, который можно условно назвать как прием «отвлечения».

В минуту тревожного ожидания я настраиваю себя на самый худший вариант. Если, например, у меня открытый урок, я заранее говорю себе, что у меня ничего не получится, ребята будут скованны, занятие пройдет вяло и все будут дружно меня ругать...

Разумеется, такой способ каждому не порекомендуешь... Очень уж он, мягко говоря, «специфичен». Однако он имеет право на существование. Это прием «опережающей установки». Когда человек заранее готовится к возможным неприятностям, он легче может их переносить. Но чаще всего мрачная картина не оправдывается, действительность оказывается гораздо лучше, оптимистичнее, и человек испытывает двойную радость: и неприятностей избежал, и добился неожиданного (якобы!) успеха. Я бы назвал этот прием способом «сознательного самообмана».

Антиподом этому приему выступает способ «авансированного успеха», т. е. человек заранее настраивает себя на победу, на решение поставленных задач, не дает себе даже мысли об отступлении, мобилизует все силы, все резервы для достижения задуманного результата. Его радость состоит именно в том, что подтвердилась вера в себя, в свои возможности. Разумеется, такой прием доступен людям волевым, настойчивым, без «комплексов».

Все эти советы, полагаю, нацеливают педагогов, помогают им глубже взглянуть на самих себя, рассчитывать на собственные силы, а не ждать, что кто-то другой, со стороны организует им успех. Но каждый ли в состоянии воспользоваться рекомендациями? Ведь очень многое зависит не только от желания, но и от уровня их общей, профессиональной культуры.

И на первый план я бы поставил эмоциональную культуру педагога, его психологическую зоркость. Без этого не создать ситуации успеха как детям, так и самому учителю.

Из чего складывается эмоциональная культура учителя? Отвечая на этот вопрос, В. А. (Сухомлинский) выделяет несколько ее признаков.

✓ Культура ощущений и восприятий. Чем тоньше ощущения и восприятия, чем больше видит и слышит человек в окружающем мире оттенков, тонов и полутонов, чем глубже выражается личная эмоциональная оценка фактов, пред-

метов, явлений, событий, тем шире, считает он, эмоциональный диапазон, который характеризует духовную культуру человека. Заметим, что без такой культуры педагог никогда не сможет овладеть способностью к эмпатии, т. е. к сопереживанию с другим человеком.

Культура слова и эмоциональных состояний. Здесь В. А. Сухомлинский обращает особое внимание на воспитание «чувствительности к слову и его оттенкам». От культуры слова к эмоциональной культуре, от эмоциональной культуры к культуре моральных чувств и моральных отношений — таков, по его мнению, путь к гармонии знаний и нравственности. «Мои слова были бы пустым звуком, если бы в душах воспитанников я не извлекал тонкой чувствительности к слову, если бы каждое слово не пробуждало в них внутреннего эмоционального отклика». (Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. Избр. пед. соч.: В 3 т. — М.: Педагогика, 1979. — Т. 1. — С. 472.) Разумеется, такая способность воспитателя не формируется вдруг, сама по себе. Она накапливается годами, путем постоянных и упорных упражнений.

Эмоциональная восприимчивость — мировоззренческая и моральных идей, принципов, истин. «Это достигается не какими-то специфическими приемами, не громкими фразами или искусственным пафосом, а глубиной материалистического толкования истин, идей, принципов... Эмоциональное познание не требует от подростков каких-то специальных средств выражения чувств. Оно должно отражаться в глубине души — в этом как раз и состоит его сила», — считает В. А. Сухомлинский. (Там же. — С. 480.)

Таким образом, под эмоциональной культурой следует понимать своего рода сплав из тех мыслей, ощущений, восприятий, эмоций, идей, которые позволяют человеку воспринимать окружающий мир во всем его духовном и материальном богатстве, находить в себе лучшие, благородные чувства, передать их своим воспитанникам, побуждать их к самосовершенствованию, формировать уважительное отношение к людям, к нравственным богатствам общества, нетерпимость к злу, готовность бороться за торжество добра.

Можно смело утверждать, что эмоциональная культура присуща или, точнее, должна быть присуща любому интеллигентному человеку. Ее нельзя считать чисто профессиональным проявлением педагогического труда. Для того чтобы она нашла свое проявление в мастерстве, ей должно быть присуще еще одно важнейшее качество — психологическая зоркость. Образно говоря, психологиче-

ская зоркость — это растение, которое вырастает на почве эмоциональной культуры. Не всякий эмоционально воспитанный человек психологически зорок, но всякий психологически зоркий эмоционально воспитан.

Психологическая зоркость — концентрированное проявление эмоциональной культуры человека вообще, а педагога-мастера в особенности. Это алгебра эмоциональной жизни воспитателя, она направлена на решение сложных проблемных ситуаций, в которых среди большого количества вариантов следует избрать самый верный, опираясь не только на доводы разума, но и на мудрость чувств.

Способность воспринимать окружающий нас мир чувств, состояний, переживаний воспитанников не приходит сама собой. Это результат постоянной тренировки, большой работы, напряжения. Образно говоря, чтобы воспринимать волны от определенного источника, необходима настройка на эту волну; чтобы излучать волны, достигающие объекта, надо, чтобы и он был настроен на эту же волну.

Большинство педагогов стремится быть настроенными на те эмоциональные импульсы, которые «излучают» ученики. И если какая-то часть этой информации проходит мимо учащихся или, наоборот, мимо учащихся, то виноваты в этом первые: не сумели определенным образом настроить себя. Дело не в том, что не хотели этого, а просто не знали, как это делается. Способность к «самонастройке» — путь к педагогическому мастерству.

УСПЕХ — ДЕЛО КОЛЛЕКТИВНОЕ

Идет собрание родителей выпускного класса. Слово имеет учитель русского языка и литературы. Высокая, элегантная женщина, с красивой прической. Речь — чеканная, сочная. Смотришь на нее и невольно рождается мысль: «Да, именно таким должен быть учитель-словесник, властитель дум молодежи!» Нам, родителям, и нашим детям, кажется, крупно повезло: в начале года пришла эта новая учительница, у нее чувствуется своя позиция, свой взгляд; она, кажется, очень требовательный педагог и, конечно, сумеет наших разгильдяев (имею в виду наших сыновей!) довести к выпускным экзаменам до нужной кондиции.

Э э, о чем это она? Чем больше вслушиваешься, тем более чувствуешь, что умильно-доброе настроение начинает как-то тускнеть.

Не могу передать все интонации, но смысл ее высказываний выглядел примерно так: во-первых, она имеет большой

стаж работы, много лет работает с выпускными классами («Это, разумеется, прекрасно!»); во-вторых, ее выпускники всегда успешно заканчивали школу и без особых проблем поступали в высшие учебные заведения («Боже мой, это то, что нам нужно!»); в-третьих, подготовка учеников десятого «А» класса вызывает у нее опасения («Ай, ай!»), и вообще она не может понять, чему их только учили («На самом деле, чему же их учили все эти годы?»). В-четвертых, пускай родители особенно не волнуются, она сделает все возможное, чтобы исправить положение. Гарантировать успех она не берется, но сил не жалеет! При этих словах наша тревога начинает таять, появляется лучик надежды, но радости почему-то уже нет. Что-то не нравится, а что — сразу сообразить трудно...

Неужели так была плоха ее предшественница? А наши ребята были ей довольны: справедлива, душевна. Немного, правда, мягковата и болела часто. Срывались уроки. Литературу, действительно, наш класс знал слабовато, с грамотностью у некоторых были нелады. Но литературу в целом любили. Но когда коллега отзывается о коллеге с таким «душком», это, знаете, как-то... не очень...

Казалось бы, что же тут крамольного? Человек откровенно высказал свое мнение о работе своего коллеги, о его недостатках, о своем желании исправить их. Открыто в духе гласности.

Нескромно? Ячество? Самолюбование? Не без того. Но беда, видимо, не столько в этом, сколько в чем-то другом, более важном.

Педагогический коллектив, образно говоря, оркестр. Каждый ведет свою партию, а в целом получается единая мелодия, гармония. Чем богаче палитра каждой партии, тем богаче аранжировка, тем ярче восприятие. Кто-то ведет партию скрипки, кто-то виолончели, кто-то играет на трубе. Что получится, если скрипка начнет отвергать партию трубы, полагая, что все должны быть «скрипками»?

Можно писать грамотно, но не любить литературу. Можно ценить эрудицию учителя, но не видеть в его предмете человековедения, каким, строго говоря, он должен быть.

Представьте себе реакцию ребят, когда они узнают (в этом нечего сомневаться!), что новая учительница литературы пренебрежительно отзывается о своей предшественнице, которую старшеклассники уважали и любили. Какая психологическая установка сформируется у них на новую «звезду»? Как это будет воспринято в коллективе самих учителей?

Давайте условно отмотаем пленку на несколько кадров назад. Представим себе, что новая словесница, выступая перед родителями, сказала примерно так: «Я знаю, что у ваших детей была хорошая, опытная преподавательница. Я постараюсь, чтобы ребята не почувствовали смены учителей, чтобы мы вместе успешно закончили школу. Опыт и знания у меня есть, есть и надежды на успех, если вы и ваши дети будут мне помогать...» Дело не только в скромности учителя, дело даже не в тактичности. Второй вариант выступления гораздо более профессионален.

Вы не задумывались, почему в школах так болезненно реагируют на все, что касается «чести мундира»? Поверьте, секрет не в учительских амбициях, не в корпоративном эгоизме. Тут надо копать глубже. Вера учащихся в мудрость, справедливость, в компетентность Учителя была, есть и всегда останется основой педагогического процесса. Школьники, особенно младших и средних классов, отличаются способностью к психологическому переносу отношения к одному, отдельно взятому учителю на отношение ко всем учителям, к педагогическому коллективу в целом. И наоборот.

Сколько раз мне приходилось слышать: «Да, все учителя друг за друга заступаются! Правды не найдешь!» Или: «У нас учителя очень хорошие, добрые, справедливые!» — хотя имеют дело всего лишь с несколькими педагогами. Высоки требования к личности учителя, он должен быть, как жена Цезаря, вне подозрений, а ошибаться не должен, как папа римский.

Право на ошибку он имеет, как и всякий нормальный человек. Другое дело, если случается ошибка педагога, а не педагогическая ошибка. Это не одно и то же. Первую можно как-то простить, вторая — недопустима. Если сомнения в профессиональных, человеческих качествах у школьников возникли по отношению лишь к одному, наиболее близко к ним стоящему учителю, то тень этих сомнений вольно-невольно ложится и на других.

Если же тень на учителя набрасывает его же коллега, строящий свой авторитет на «костях» авторитета другого, то фиаско терпит и тот и другой. Так что понятие «честь учительского мундира» выходит за рамки обычных представлений. Скрывать нечего: есть разные учителя. Есть разные пути, ведущие их к успеху. Один — трудовой, связанный с повседневной, черновой, будничной работой, другой — внешне эффективный, но не слишком обременяющий учителя.

Успех общего дела всегда определяется личным вкладом каждого члена коллектива. С другой стороны, усилия одного человека не могут определять успех всей группы людей. В условиях педагогического коллектива очень трудно выделить личный вклад каждого учителя, потому что он связан многочисленными нитями, каналами с усилиями коллег. Чем скромнее каждый учитель будет оценивать свой вклад, чем больше он видит результатов общих усилий, тем больше у него возможностей заслужить признание товарищей по работе, завоевать авторитет.

Скромность не означает, что учитель не может и не должен правильно оформлять, показывать результаты своей работы, свои достижения. Практика подсказывает, что в педагогических коллективах стихийно складывается три типа работников, отличающихся умением (выполнять работу и оформлять ее результаты).

Первый — педагог, который много и плодотворно работает, очень хорошо, наглядно умеет показать достижения

Второй — хорошо работает, но не умеет так же хорошо оформить результаты своего труда и труда руководимого им детского коллектива.

Третий — работает недостаточно, но умеет очень хорошо «подать» себя, результаты труда своих учащихся.

Второй тип учителей чаще всего вызывает наибольшие симпатии, потому что добросовестный труд сочетается у них со скромностью. Но это только лишь на первый взгляд. В таком важном деле, как показ достижений детского коллектива и результатов руководства, подобная скромность не несет воспитательной нагрузки. Чаще всего это просто неумение, организационная слабость педагога, которая отнюдь не украшает его как мастера своего дела.

Естественно, третий тип не может вызвать симпатии, потому что показуха в школе — опасное явление, ее вредные последствия трудно переоценить в деле воспитания подрастающего поколения.

Наиболее целесообразна деятельность учителей первого типа, которые ничем не нарушают норм педагогического такта, а доказывают свой высокий уровень профессионального мастерства.

Как бы то ни было, при неодинаковом уровне развития профессионального мастерства и при всем многообразии характеров учителей, сливающихся в единый педагогический коллектив, соблюдение норм педагогического такта в отношениях друг к другу — совершенно объективное условие, при котором успех одного делается успехом всех, а

неуспех, соответственно, бьет по позициям всех и каждого в отдельности.

СБЫВШАЯСЯ РАДОСТЬ

Однажды Ходжа Насреддин увидел толпу декхан, в центре которой стоял человек и радостно кричал: «Я говорил: мой ишак сдохнет — он сдох! Я говорил: саранча съест мой урожай — она его съела. Я говорил: мой дом сгорит — он сгорел! Я мудр! Я велик!» «Аллах лишил его разума, — говорили в толпе, — его нужно связать!» «Не трогайте его, — сказал Ходжа Насреддин, — он счастлив. Сбылось все то, что он предсказывал. У каждого свои радости».

О смысле этой притчи много спорили и продолжают спорить. Но одна мысль бесспорна. Когда ожидания человека сбываются, он начинает верить в себя. Только безумец радуется сбывшимся несчастьям, но, может быть, радость от способности предвидения сильнее всего остального? В учебном процессе много движущих сил. О них наш разговор еще, впереди. Среди этих побудителей самый могущественный — надежда на успех. Уберите ее — и усилия человека теряют смысл.

Надежда на успех живет в каждом ребенке. Но это не значит, что каждая надежда сбывается. Успех гарантирован не всякому, а лишь тому, кто прилагает силы. Для одного ребенка ожидание успеха привычно, для другого эпизодично, для третьего единично. Это состояние «сбывшейся радости». Творцами ее выступают и школьники, и учителя, и родители. Пути создания этой ситуации разные, как различны и те школьники, которым она идет навстречу.

Условно их можно разделить на несколько групп. Классификация нужна для ориентировки, продуманного выбора педагогических действий. Что лежит в ее основе? Отношение к учебе, соответствие результатов затраченным усилиям, характер ожидания. Подчеркиваю: все условно, не все бесспорно. Это — информация к размышлению.

У НАДЕЖНЫЕ»

Это — школьники самого разного возраста — от начальных до старших классов. Хорошие способности. Самая главная их отличительная черта — добросовестное отношение к своим обязанностям. Домашние задания выполняют регулярно. Исполнительны, активны в общественной работе. С самых первых дней школьной жизни у них сформировалась система

во всяких делах. Они приучены к самостоятельности, уверены в себе. Уровень их притязаний соответствует возможностям. Успеваемость всегда высокая. Отличные и хорошие отметки воспринимаются спокойно, как само собой разумеющиеся. В классе чувствуют себя комфортно, защищенно. Авторитетны. Эмоционально устойчивы. Дети, как правило, из хороших, дружных семей.

Секрет их надежности, устойчивости в работе — в постоянном ощущении сбывающейся радости. У них нет особых, ярких взлетов. Радость в чем-то буднична, но зато постоянна, глубока. Не зря сказано: «Глубокие воды — спокойны» И прав, пожалуй, В. Леви: «Радость, чем она меньше, чем, казалось, пустяковее, тем глубже, а вернее, надежнее по своему действию...» Страстные восторги вспыхивают ненадолго и оставляют после себя пепелища, малые же радости растут непрерывно и сами себя поддерживают...» (Леви В. Искусство быть собой. — М.: Знание, 1977. — С. 173.)

И у них могут быть сбои, Но специальных мер, как правило, принимать не следует. Это именно та редкая категория школьников, для которых лучшая помощь — не предлагать помощи, не навязываться с душевспасительными разговорами. Лучше на время оставить их в покое, дать возможность самим разобраться в себе и в обстановке. Вмешательство со стороны может сбить с устоявшегося ритма, разрушить привычные представления о себе, проверенный стереотип поведения.

Автор призывает к бездействию? Ни в коем случае! Отказ от вмешательства в педагогику тоже действие! Как и в юриспруденции. Если должностное лицо ничего не предпринимает в ситуации, когда оно обязано действовать, его бездействие обозначается как преступное или что-то в этом роде. Если человек знает о готовящемся преступлении и ничего не сообщает об этом кому следует, он тоже подлежит ответственности за попустительство, за «недонесение». То есть он допустил действие со знаком минус.

В педагогике отказ от действия может быть и со знаком минус, но и со знаком плюс. Если педагог должен был что-то предпринять, но не захотел, не смог — он бездействовал. Если он мог что-то предпринять, но счел это вмешательством — он совершил действие, поступок. У артистов высоко ценится способность «держаться паузу», красноречиво молчать. Воздержание от активности, осмысленное, продуманное, можно смело, как мне кажется, отнести к высотам педагогического мастерства. Тем более, что вся наша педагогика построена на культе действия во имя действия.

Когда у ребенка поднимается температура, первая и вполне естественная реакция родителей — сбить ее. Напичкать его полным набором лекарств. Сбить — во что бы то ни стало! Последствия такой активности бывают печальные, хотя и более отдаленные по времени. А падение температуры налицо, сиюминутно. Родители рады, хотя больше оснований печалиться. Температура — показатель борьбы организма. Ему надо дать время с ней справиться, мобилизуя его внутренние защитные механизмы. Говорят: «Промедление смерти подобно!» С таким же успехом можно заявить: «Поспешность опасна, как и промедление».

«УВЕРЕННЫЕ»

Чем они отличаются от первой группы? Способности могут быть выше, чем у «надежных», но система работы слабее. Периоды подъема, взлета могут сменяться расслаблением: добросовестное отношение к своим обязанностям кое-когда «пробуксовывает». Повышенно эмоциональны, активно реагируют на успехи и неудачи. Оценки и отметки переживают бурно. Как правило, семьи у них хорошие, заботливые. Отношение коллектива благожелательное. Пользуются симпатиями одноклассников, учителей. Ахиллесова пята этих школьников не только возможные сбои в работе, но и быстрое привыкание к успеху, девальвация сбывшейся радости, превращение уверенности в самоуверенность. Для такого рода школьников хорошее действие оказывает педагогический прием типа «х о л о д н ы й д у ш».

Ирочка Бровкина — ученица третьего класса. Учится прекрасно, успех за успехом, похвала за похвалой. Но вдруг маленькая неудача: вместо ожидаемой пятерки — тройка! Реакция самая бурная: слезы, подавленное настроение. Такая же картина и дома, все огорчены. Мама с бабушкой немедленно полетели в школу. Горячие объяснения с Лидией Семеновной, учительницей: «Ирочка так добросовестно готовится. Для нее эта тройка — удар. Она теряет веру в свои силы». Такова была аргументация взрослых. А что? Не лишено оснований. Доводы, прямо надо сказать, серьезные.

Доводы Лидии Семеновны: «При списывании домашнего упражнения она сделала несколько ошибок. Я предупредила ее, чтобы она исправила их и принесла в следующий раз. Ира все снова переписала, ошибки исправила, но работу сделала очень небрежно. Я сделала ей замечание. Раньше она бы покраснела, запереживала, а здесь выслушала с таким видом, словно ничего не произошло. Я не знаю, что с ней произошло. Но я почувствовала; что она не такая, как всегда. Раньше от пятерки в ладоши хлопала, сейчас «успокоилась». Я решила дать ей небольшую встряску».

Доводы учителя мне показались резонными. Мы убедили маму и бабушку, что за девочкой нужно понаблюдать. Кста-

ти, выяснилось, что мама уезжала в командировку, бабушка ходила в больницу к отцу и девочка некоторое время была предоставлена сама себе. Вполне могла «расслабиться» без постоянного надзора.

Опасения, что эта «шаловная отметка» может открыть цепь последующих неудач, ударит по сердцу ребенка, можно в принципе считать законными. Но учительница пошла на риск, полагая, что в поведении девочки будут действовать другие механизмы. Она не столько увидела, сколько почувствовала, что радость сбывшихся надежд стала привычной, потеряла свою остроту, «выгорела» и на ее месте действительно осталось пепелище.

Что же делать дальше? Элементарная педагогическая логика подсказывает: надо скорее дать возможность девочке исправить отметку, восстановить душевное равновесие всей семьи. Но всегда ли годится элементарная логика? Можно ли сложную педагогическую ситуацию решать только арифметическими действиями типа «дважды два»? Педагогика чаще всего рассчитана на алгебру, на высшую математику. Недаром ее образно называют наукой о парадоксах.

В нашем случае правильным мне кажется другой путь, который избрала Лидия Семеновна. Не только не спешить с исправлением отметок, но, наоборот, немного оттянуть акт отпущения грехов. Не только не поливать бальзамом задетое самолюбие, ущемленные амбиции родных, но и немного «подсыпать соли», как любил выражаться А. С. Макаренко.

Я заранее предвижу, сколько негодования вызовут эти слова. Только что автор призывал к гуманности, к чуткости, к личностному подходу и вдруг... Нет, не вдруг. Давайте рассуждать спокойно и диалектично. Девочка болезненно переживает тройку, потому что давно привыкла к высшим баллам, которые перестали приносить былую радость. Это сказалось на ее отношении к своим обязанностям. Если ей дать шанс немедленно восстановить статус-кво, все может войти в обычную колею. Опасность вполне вероятна. Девочка хорошо развита, имела отличную дошкольную подготовку, учеба давалась ей легко. Терялось чувство преодоления, девочка не встречала «сопротивления материала». У нее постепенно атрофировалось опасение неуспеха. Уверенность перешла в самоуверенность.

Лидия Семеновна, может быть, до конца и не представляла весь драматизм этой ситуации, но тонко уловила ее своим чутким учительским сердцем. Она пошла путем не формальной, а диалектической логики. К ее чести не поддалась

родительскому нажиму (а он был, да еще какой!), не вняла намеку завуча (знакомая родителей), а заставила Ирочку поволноваться и серьезно поработать. Лишь спустя месяц все пришло в норму. Но Ирочке пришлось переориентировать свое отношение к учебе. Педагогическая акция явно удалась. Был риск? Разумеется. Разумный, оправданный, хорошо «просчитанный». Это главное. Иначе нельзя.

«СОМНЕВАЮЩИЕСЯ»

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

Причины могут быть разными: заниженная самооценка, сформировавшаяся еще в дошкольный или младший школьный период; неустойчивое настроение, в основе которого слабость нервных процессов; сложная психологическая атмосфера семьи, конфликты, эпизодические неудачи и т. п. Вот где следует остерегаться «шалых троек»! Короче, причин много. В каждом отдельном случае приходится разбираться. Причем одному учителю это бывает не под силу. Нужна помощь родителей, медиков, учет мнения одноклассников и т. п.

В чем же выражается неуверенность «сомневающихся»? В перепадах не только настроения, но и результатов работы. В период подъема они активны, добросовестно делают все, что от них требуется, сообразительны. Как только температура эмоционального состояния падает, возникает состояние, в чем-то напоминающее депрессию, их трудно узнать... Учебные обязанности они выполняют по формуле: «Глаза боятся — руки делают», но это уже не та работа. Если не заметить это состояние, не разобраться в его причинах, депрессия может затянуться, стать хронической.

Мне приходилось сталкиваться с этой группой детей, изучать причины отклонений в их психологическом статусе. И я давно пришел к выводу, что наиболее болезненно они реагируют на несправедливость учителей, на необъективность оценки. В отличие от других, «сомневающиеся» не вступают в пререкания, не пытаются «качать права», не жалуются. Они тихо, но глубоко переживают, могут всплакнуть, ничем не выражают недовольства.

Это особенно неприятно и даже опасно. Бунтующий ребенок заставляет учителя как-то анализировать собственные действия, продумывать способы выхода из конфликта. Если к тому же педагог находит в себе мужество признать ошибку, не обязательно публично, пускай даже про себя, и пытается исправить ее, значит, тучи рассеются, опять засияет солнышко взаимопонимания.

А если ребенок молчит, ушел в себя? Если действует формула: «Дитя не плачет — мать не разумеет?» Тогда как? Тогда очень плохо. Психологическая слепота (или глухота) учителя рождает интеллектуальное и эмоциональное оцепенение ребенка, скрытое от чужих взглядов. Велика ответственность учителя, велика его вина за непродуманные действия перед детьми вообще, а перед «сомневающимися» — особенно. Досадно, что промахи допускают не только начинающие, но и опытные, грамотные, добрые по своей сути педагоги.

Лена взяла дневник, в который я только что поставил тройку, и, от-вернувшись, смахнула слезу. Понимаю, она, конечно же, рассчитывала на большее. Нелегко учиться в школе младшему в семье, если старший был учеником примерным, образцовым... Лена — третий ребенок в семье. Девочка способная, одна из лучших в классе. Но помнят учителя старшую Иру. Вот была ученица!.. Лена чаще всего проигрывает в сравнении со старшей сестрой. И способности не те, и упорства, характера такого нет. Другую на ее месте хвалили бы постоянно. Но учителя ждут от нее чего-то большего. Оценки ставят не самые высокие. Вот и я сегодня выставил Лене лишь тройку, хотя другому за ответ, наверное, поставил бы и больше. Я тоже жду от девочки чего-то такого...

Говорят, что человек делается лучше и сильнее, если от него требуют больше, чем он дает... Не знаю, сможет ли Лена повторить успех своей старшей сестры. Скорее всего, нет. Но спрос по большому счету, по-моему, пойдет ей только на пользу. (Залипаев В. П. Записки сельского учителя. — М.: Знание, 1982. — С. 86—87.)

Что происходит? Учитель систематически занижает оценки девочке, которую «хвалили бы постоянно», будь на ее месте другая ученица. За что же ей выпала такая немилость? Оказывается, на ее беду, она была сестрой той замечательной Иры, память о которой постоянно живет в сердцах и памяти учителей, и к ней по инерции предъявляются те же требования, что и бывшей «звезде», гордости школы.

Были ли для этого какие основания? Сам автор пишет: «...и способности не те, и упорства, характера такого нет...» :Что же от нее добиваются? Учитель сам не знает этого: «Я тоже жду от девочки чего-то такого...» Причем он далеко не убежден, что Лена сумеет повторить успехи сестры, даже предполагает, что «скорее всего, нет».

Разумеется, учителя исходили из лучших побуждений. Сам В. П. Залипаев тоже имеет свою позицию, хотя и не очень твердую: «Говорят, что человек делается лучше и сильнее, если от него требуют большего, чем он дает...» Здесь явно проглядывает тот грех, который так резко осуждал А. С. Макаренко как педагогический фетишизм.) «Никакое средство педагогическое, даже общепринятое... не может быть признано всегда абсолютно полезным. Самое хорошее средство в некоторых случаях обязательно будет плохим». (Собр. соч.: В 7 т. = Т. 5. — С. 117.)

Все зависит от личности ребенка, от его позиции, от понимания действительного отношения к себе педагога. Лена, безусловно, не подозревала, какие благие намерения руководили учителем, выводящим в ее дневнике заведомо заниженную тройку («отвернувшись, смахнула слезу...»). Судя по всему, никто ей требований не предъявил, никто не объяснил причины такого сурового подхода, ее реакции точно такие же, какими они были и должны быть у каждого ученика, дорожающего своей репутацией, своим трудом.

Нетрудно спрогнозировать и дальнейшее состояние Лены, если учитель вовремя не пересмотрит свою позицию. Здесь мы опять сталкиваемся с разными толкованиями. Одно дело — позиция педагога, другое — педагогическая позиция. Первая субъективна, отражает особенности личности, мировоззрения, представляет индивидуальное кредо педагога. Вторая объективна, в ней заключена суть педагогической этики. Педагогическая позиция В. П. Залипаева явно имеет изъяны. Судя по всему, этот опытный педагог, тонкий психолог (о чем свидетельствует содержание его книги, те примеры, которые в ней приводятся) не очень уверен в правильности своего подхода к оценке труда девочки. Он, судя по реплике, тоже сомневается. Как быть?

Формула юристов: «Сомнения — в пользу обвиняемого». В нашем случае я бы сказал так: «Сомнения — в пользу ученика». Если учесть ту категорию школьников, которую мы сейчас обсуждаем, то напрашивается каламбур: «Сомнения — в пользу «сомневающегося!» Если бы учитель имел дело с «уверенным», с «надежным» учеником, его риск был бы оправдан. В данном случае — нет.

Вина или беда В. П. Залипаева в сложившейся ситуации? Я думаю — второе. Отчетливо обнаруживается слабость педагогической диагностики, неподготовленность учителей к диагностическому процессу, незнание ими методов постановки диагноза. А сейчас поставим более оперативный вопрос: как работать с «сомневающимися»? Приемов много. Я ос-

тановлюсь на наиболее интересных, нестандартных, построенных на психологических поисках путей к ребенку.

✓ Эмоциональные поглаживания. В школу пришла новая учительница немецкого языка. Вскоре о ней заговорили. Завуч развернула журнал в конце четверти и ахнула: у каждого шестиклассника всех четырех классов стояло по пятнадцать — двадцать пятерок и четверок! У прежней учительницы их было раз в десять меньше. В чем дело?

Пошли к ней на уроки. Удивляться, действительно, было чему. Ребята наперебой тянули руки, трясли ими от нетерпения, умоляли спросить. Анна Никифоровна меньше всего напоминала учительницу, стоящую у стола. Скорее, это был дирижер на пульте, который взмахом пальца, движением бровей, мимикой давал знак, кому вступать, чья партия начинается, а кто должен помолчать.

Чем вызван этот, мягко говоря, ажиотаж детей? Оказывается, к каждому уроку ребята выучивали новые слова из русско-немецкого разговорника. Количество не ограничивалось. Десять слов — отлично, от пяти до десяти — хорошо. Важная деталь: на уроке нужно было говорить не отдельные слова, а готовые разговорные фразы. Сначала по-русски, потом по-немецки. Выходили к столу только по желанию. Устраивались диалоги, конкурсы на прочность запоминания. Загадывались загадки, приводились пословицы. Это был какой-то яркий, веселый праздник.

Не берусь судить о методике такого преподавания. Помню, что на методобъединении в адрес Анны Никифоровны какие-то претензии были. Бог с ней, методикой. Я видел только одно: горящие лица ребят, их увлеченность. И необыкновенного учителя. За один урок она сказала раз двадцать пять «молодец», раз тридцать — «умница» и раз десять: «Ребятки, я горжусь вами».

Первое впечатление трудно сформулировать. Странно все это, непривычно. Хорошо ли, когда с такой легкостью раздаются комплименты, когда учитель чуть ли не весь класс делает едва ли не вундеркиндами? Не грозит ли это девальвации похвалы? Чего доброго, дети привыкнут к такому потоку ласкающих слух эпитетов и перестанут их замечать. Похвала тогда ценится, когда ее трудно заслужить. Так подсказывает здравый житейский смысл.

Житейский и педагогический смыслы не всегда совпадают. Давайте разберемся: «молодец», «умница» — это что: только похвала? А может быть, это констатация факта? Может быть, ребенок потому и старается, что поверил учителю и стал принимать его реплики как само собой разу-

меющуюся оценку? «Да, я молодец, да, я умница. И за- служил эти слова. Я все время буду доказывать, что умница и молодец!» Может быть такой логика школьника-подростка, которому именно этих слов в жизни и не хватает? Думаю, вполне допустимо.

Мне пришлось быть на уроках во вспомогательной школе, у преподавателя русского языка Кивиной Эдуардовны Кобелевой. Постороннему человеку трудно поверить, что в этом шестом классе сидят умственно отсталые дети. Их активность, их ответы были настолько приличными, настолько осмысленными, что не всякий школьник и массовой школы мог на их фоне выглядеть интеллектуалом. Разумеется, сравнивать нормального и аномального ребенка не стоит. У них разные потолки развития. Ребятишки буквально смотрели в рот Кивине Эдуардовне, реакция которой на все усилия была однозначной: «умница», «ты у нас сообразительный», «ты очень способный» и т. п. Слова сопровождались и легким поглаживанием, ласковым прикосновением. Флюиды взаимной симпатии пронизывали атмосферу класса.

Вернемся к житейскому, здравому смыслу, к вопросу о девальвации похвалы. Страшна ли она? Особенно на фоне того, что составляет преобладающий тон школьных отношений. Если из уст учителя ребенок постоянно слышит: «тупица», «разгильдяй» и тому подобные определения? Девальвация таким эпитетам не грозит. Они всегда имеют один и тот же вес и цену. Скорее наоборот, чем чаще, чем охотнее употребляют их некоторые учителя, тем большим грузом, чугунной гирей ложатся они на сознание и душу ребенка, унижая, выхолащивая человеческую сущность отношений.

Внушить ребенку веру в себя, прикоснуться рукой к его плечу, протянуть ему на ладони свое обнаженное сердце, открытое для добра и сочувствия, — это и есть сущность того, что условно называется эмоциональным поглаживанием. Скрывать нечего. Не каждый учитель в состоянии применить этот прием. Характер не тот, темперамент, эмоциональная выразительность не вполне соответствуют. Не каждому дано. Но стремиться к этому, искать свои пути эмоционального контакта с детьми может и должен каждый, кто посвятил себя этому ремеслу. Именно ремеслу. Оно требует профессионализма во всех проявлениях.

Анонсирование. Речь идет о тех случаях, когда учитель заранее предупреждает школьника о предстоящей самостоятельной, контрольной работе, о предстоящей проверке знаний. Предупреждает не просто так. Иначе этот прием можно было бы обозначить как упреждающий контроль.

Смысл анонсирования в предварительном обсуждении того, что должен будет ребенок сделать: посмотреть план сочинения, прослушать первый вариант предстоящего ответа, вместе подобрать литературу к выступлению и т. п. Чем-то это напоминает репетицию предстоящего действия. «Сомневающимся» такая подготовка создает психологическую установку на успех, дает уверенность в силах.

А как это будет выглядеть с этической точки зрения? Как это будет восприниматься другими учениками? Не походит ли это на костыли, подпирающие слабого, но могущего ходить человека? Не смахивает ли обозначенный прием на элементарный сговор? Примерно такой комплекс вопросов обычно возникает у моих оппонентов на лекциях и семинарах. Отвечаю коротко и категорично: не походит, не напоминает, не смахивает. И воспринимается так, как положено, если делать это грамотно, тактично.

Я тоже могу выставить целый ряд вопросов: почему дополнительные занятия со слабыми учениками не вызывают подозрения в сговоре? Только потому, что учитель насильно заставляет многих из них оставаться после уроков или приходиться на эти занятия едва ли не под конвоем родителей? Почему нередко учитель объявляет тему контрольных работ непосредственно на уроке, неожиданно для школьников? Почему на контрольных работах их рассаживают по вариантам? Боязнь того, что заранее подготовятся, что они будут списывать друг у друга? Педагогика, построенная на недоверии? Почему учителя боятся объявить школьникам, что завтра будут спрошены такие-то и такие-то ученики. Одни будут заранее готовиться, а другие отдыхать? Опять недоверие?

Не слишком ли дорогая цена «внезапного нападения» на детей, когда их неожиданно вызывают к доске, к учительскому столу, если учесть, что в этот момент у них (я имею в виду прежде всего «сомнеющихся») поднимается давление, учащается пульс, иногда даже появляется дурнота, выступает холодный пот? Не потому ли быстрое интеллектуальное развитие современных школьников рука об руку идет с повышенной нервной возбудимостью, с психофизическим инфантилизмом многих из них?

В третьем классе мой сын попал в автокатастрофу. Пережил сильную физическую и психическую травму. Стал заикаться. Учеба покатилась вниз. Стал бояться говорить в классе. Появилась неуверенность, даже страх перед учителем, ребятами. Помощь невропатолога, психиатра результатов не дала.

Дома материал выучит, проговорит, а в классе на него как бы нападет

столбняк. И ничего сделать с собой не может. Мы договорились с Марией Львовной, что мой Леня будет приходить в школу перед уроком и отвечать ей материал по английскому. Маленькая «генеральная репетиция». И вы знаете, помогло! Сначала с английским, а потом с учительницей русского языка. (В. Н. Кадочников, спецшкола, г. Свердловск.)

Приблизительно так и выглядит один фрагмент анонсирования. Что в нем плохого? Разумеется, случай экстремальный. Никому не пожелаю столкнуться с аналогичной ситуацией, но суть приема ясна. В нем большой заряд педагогического оптимизма и разумной помощи недостаточно уверенным в себе детям.

У «ОТЧАЯВШИЕСЯ», ИЛИ ИСТОРИЯ МАКСВЕЛЛА

Странно звучит название этой группы. Мы ведем разговор о «сбывшейся радости», а здесь появляются какие-то «отчаявшиеся». Напоминаю, что ситуация успеха рассматривается только в неразрывной паре: успех — неуспех. Неуспех школьника — результат несбывшейся радости; преодолеть неуспех — значит создать условия для того, чтобы радость все-таки состоялась.

Кто они такие, отчаявшиеся? Преимущественно дети младшего и подросткового возраста. Имеют неплохую подготовку, способности, успехи в учебе. Подчеркиваю: их отчаяние родилось не на пустом месте, т. е. они испытали радость сбывшихся надежд, а потом потеряли ее по разным причинам. Если ребенок никогда такой радости не имел, то он либо болен, либо задержался в умственном развитии, либо с первых дней попал в очень неблагоприятные условия жизни, деятельности. Надежду теряет тот, кто ее имел. Неимущему терять нечего. Они относятся к другой группе, которую мы рассмотрим в иной ситуации («Равнодушные», «Индиферентные»)

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

Есть и еще одна причина. Поучительный пример из жизни великого физика Джеймса Максвелла.

У Максвелла в академии сразу же появилось прозвище — Дуралей. Он, казалось, нисколько не тяготился им, но с той памятной встречи со своими будущими соучениками не искал сближения с ними, предпочитая

одиночество. Время от времени он с непроницаемым лицом бросал какие-то фразы, саркастические замечания, большей частью непонятные окружающим. Его успехи в классе были далеко не блестящими. Учитель греческого мистер Кармайкл считал своей первой задачей рассаживать учеников в соответствии с их школьными успехами, и Джеймс никогда не сидел впереди. Он сидел где-нибудь в средних или даже задних рядах и под ритмичное бормотание... думал о чем-то своем. Он легко мог бы выполнять задания лучше, но дух соревнования в малопривлекательных занятиях был для него просто чуждым. В изучаемых греческих глаголах он видел лишь трупы слов, остатки мертвого языка. Учеба шла все хуже и хуже, он отсаживался все дальше и дальше назад, ко все более и более агрессивным соседям, отдававшим все свои силы и способности издевательству над Джеймсом... (Карцев В. П. Максвелл. — М.: Молодая гвардия, 1976. — С. 33.)

Ведущий мотив жизни и деятельности для подростка — самоутверждение в коллективе. Быть признанным, занимать определенное место, играть определенную роль — сверхценная идея этой категории школьников. Если она реализуется, подросток живет в мире и согласии с теми, кто его окружает. Если нет, то он либо замыкается в себе, либо становится агрессивным, либо стремится создать свой мир, в котором чувствует себя защищенным.

Чем меньше надежды на успех, тем активнее уход, тем более глубокой становится защита. Нестандартный ребенок, но конформист по своей сути может легко стать изгоем, чужим среди своих благодаря своей непохожести, нежеланию подделываться, менять мир своих устремлений, каким бы малым и узким он ни был. Ведь это его мир.

Я не встречал учителей, которые бы распределяли учеников по нумерованным местам в зависимости от успехов. Джеймс был, по официальному рейтингу учителя греческого языка, всего лишь четырнадцатым. Нашим учителям такая нумерация не под силу. Попробуйте каждому из сорока определить и присвоить номер. Нет официальных критериев. К счастью. Но рейтинг все-таки есть. К сожалению. Неофициальный, подпольный, субъективный. Он существует в самом учителе, который стихийно выделяет самых лучших и самых слабых учеников. Середняки им, как правило, не воспринимаются, они выступают как фон для «крайних».

Трудно живет ребенку у психологически незрячего учителя. И тому, чье развитие отстает, и тому, чье развитие обгоняет окружающих, кого не удовлетворяет слишком плоскостное, равномерное видение мира, кто представляет его объемным, многомерным, противоречивым.

Нелегко приходится таким школьникам в окружении сверстников даже из-за чисто внешнего расхождения во

вкусах, в манерах держаться, одеваться, выразить мысли, словом, выглядеть «как все».

Максвеллу повезло. Привожу последний отрывок из этой книги. Но советую: прочтите ее полностью. Она заслуживает того.

Тем временем в школе начали геометрию: ее, как и все другие математические дисциплины, вел мистер Глоаг, добрый человек, прирожденный учитель... Мистер Глоаг шутил, но мистер Глоаг и требовал. Он добивался безукоризненной строгости и четкости математических доказательств, заставляя выводить всевозможные «следствия» из теорем. На уроках мистера Глоага Максвелл был первым человеком. Ни один ученик, включая лучшего ученика академии — Льюиса Кампбелла, не мог соперничать с ним в сообразительности, остроте ума, оригинальности доказательств. Когда пришло время экзаменов, ученики академии поразились — Дуралей стал одним из первых... (Там же. — С. 46.)

История Максвелла удивительно напоминает сюжет сказки «Гадкий утенок». Именно так я и хотел бы назвать эту сложную педагогическую ситуацию. Причем это самая счастливая ситуация. Андерсеновский «гадкий утенок» был заранее «обречен» на ситуацию успеха. Ведь он рожден лебедем! Рано или поздно, в той или иной птичьей стае все равно сородичи должны были распознать его, взять с собой. Его самопознание неизбежно прошло бы путь от гадкого утенка до красавца лебедя.

А Максвелл и многие другие «гадкие утеныши» человеческого сообщества? Да, талант может быть, но талант еще не все. Нужны условия, чтобы он расцвел, нужно, чтобы кто-то поверил в него, захотел бы помочь подняться на ноги, помочь расцвести. Не попадись на пути Максвелла учитель математики Глоаг, кто знает, как пошла бы дальше судьба этого странноватого Дуралея. «Быть или не быть?» — именно так стоял вопрос. К счастью, удалось «быть». Талант плюс труд, плюс удача равны успеху. Но не гарантировано, не всегда.

Велика в этом роль и ответственность учителя. Особенно в тех случаях, когда имеется ситуация типа «Мышь в сметане». Звучит неаппетитно, но очень поучительно. Помните известную притчу о мышке, которая, попав в горшок со сметаной, мужественно сражалась за свою жизнь, неустанно работая лапками до тех пор, пока в последнюю для нее минуту вдруг не образовалось масло, т. е. появилась почва под ногами.

Это второй вид «отчаявшихся», которые оказались в сложной ситуации, но не утратили решимости добиться успеха. Правда, надеяться на то, что почва появится под их

ногами сама собой, не приходится. Здесь нужна помощь педагогов, коллектива, которые поддержат такое стремление, смогут внушить уверенность в своих силах, не дать «утонуть». Какими путями? Ответы на этот и другие вопросы будут даны в описании других видов ситуаций успеха. В отрыве от них технологию помощи «отчаявшимся» раскрыть трудно. Придется повторяться. Это непродуктивно.

НЕОЖИДАННАЯ РАДОСТЬ

На первый взгляд здесь все ясно. Неожиданная радость — это чувство удовлетворения от того, что результаты деятельности человека (школьника) превзошли его ожидания. А если разобраться поглубже? Так ли все ясно? В чем неожиданность этой радости? Может ли радость быть вообще неожиданной, если весь педагогический процесс должен быть построен на ожиданиях этой «завтрашней радости»? И учеба школьников нацелена на ожидание успеха.

С педагогической точки зрения (а мы только с такой и можем ее рассматривать!) неожиданная радость — результат продуманной, подготовленной деятельности учителя. Значит, для него здесь нет и не должно быть ничего неожиданного. Он, конечно, может радоваться вместе с учеником его достижениям, но он-то отлично знает, что эти достижения им были запрограммированы. Значит, неожиданной радостью может быть только для ученика.

Ее может породить: результат, которого ребенок не ожидал, ограничивая свои возможности каким-то смутным или осознанно предполагаемым потолком; не ожидал, зная уровень требований данного учителя; не ожидал, опасаясь предвзятого к себе отношения учителя; не ожидал потому, что не хотел такой радости, предпочитал роль «серого», среднего ученика.

Не хочу быть категоричным. Вполне допускаю, что и для учителя радость его воспитанника может оказаться неожиданной, если он попросту не предполагал его скрытых возможностей, взлета мыслей, дремавших до поры до времени и разбуженных прикосновением учительской заботы, мудрости.

Радость учителя может быть неожиданной, если он убедился, что результаты ребенка оказались выше ожидаемых благодаря его моральной поддержке, или благодаря применению новых, не испытанных до сих пор методов, или благодаря созданию новой психологической ситуации. Подчеркиваю: в основе радости учителя — осознание своей сопри-

частности к успеху, осмысление творческого начала в своей деятельности, убежденности в правильности примененных методов.

В каждой из ситуаций могут одновременно сочетаться несколько из перечисленных моментов. Поэтому трудно говорить о каких-то специальных приемах создания неожиданной радости. Но что-то общее все-таки существует. Можно выявить определенные закономерности, разработать своеобразный алгоритм педагогических действий. О нем и пойдет разговор.

ПРИЕМ «ЛЕСТНИЦА», ИЛИ «ВСТАНЬ В СТРОЙ»

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

Татьяна А. — ученица седьмого класса. С первого класса училась средне. В школу пришла умея читать, считать, кое-что рисовать. Девочка общительная, добрая. Воспитывает Таню приемная мать, которая взяла ее прямо из роддома, где работала медсестрой. Заботилась о девочке, но, естественно, уделять особое внимание ее развитию она не могла, потому что приходилось трудиться много, зарабатывать на жизнь, создавать девочке приличные условия. Женщина, добросовестная, старательная, честная, приучила дочку ко многим хозяйственным делам.

Вот с учебой дела шли труднее. С первых дней Тане пришлось самостоятельно подниматься по ступенькам премудростей программы первого, второго и последующих классов. Что-то удавалось, с чем-то не справлялась. Постепенно у девочки сложился и определенный стереотип работы: задания легкие, приятные — делаю в первую очередь; не очень легкие, но очень приятные — во вторую; трудные (арифметика) — в последнюю. Во время работы постоянно чем-то отвлекалась, выполняла и хозяйственные дела, подолгу разговаривала по телефону. Нередко списывала домашние задания у одноклассников.

Как знать, у строгой учительницы — Валентины Ивановны Татьяне пришлось бы несладко, но выручал ее веселый, общительный нрав. Она была послушна, исполнительна, когда речь шла об общественных поручениях, доброжелательна с одноклассниками. «Звезд с неба не хватает, но крошечная девочка. Если бы не ленилась, совсем было бы хорошо...» — эта формула сопровождала ее всю начальную школу.

Валентина Ивановна имела достаточно объемную картину ее достоинств и недостатков, причем человеческие качества Татьяны, ее симпатичная «мордашка» настолько располагали к ней окружающих, что на второй план уходили слабости, и девочка чувствовала себя вполне защищенной. Разговор о «мордашке» я завел не случайно. Оказывается, для учителей начальных, особенно первых-вторых, классов привлекальные качества детей располагаются в следующей последовательности: приятный внешний вид, доброжелательность, послушание, исполнительность, а уж потом учебные результаты и все остальное. (См.: Ценципер А. Б. Зависимость положения ученика в системе личных взаимоотношений от некоторых особенностей его личности и поведения // Автореф. канд. дисс. — М., 1967.)

11 Что поделаешь, если наша человеческая сущность определяет наше отношение к другому человеку, начиная прежде всего с его внешнего вида, с его эмоциональной реакции на других людей. И учитель — человек, и дети — человеки. Нетрудно догадаться, что ребенок из хорошей, заботливой семьи, послушный, дисциплинированный, чистенький, аккуратненький внешне сразу же зарабатывает «аванс симпатии» и одноклассников, и всеми уважаемой Валентины Ивановны.

А если все наоборот? Тут какой «аванс» выдается? Ясно, не самый лучший. Так и начинается трудновоспитуемость...

Замечено, если учитель не говорит о недостатках ребенка в младших классах их не замечают и окружающие. Ребенок живет, не очень переживая свои временные неудачи, которые стали для него привычными в своем временном постоянстве. Но время идет. Таня перешла в четвертый класс, попала в руки не одного, а целой группы учителей во главе с классным руководителем. Каждый учитель — своя позиция, свой взгляд на детей, свои оценки.

Меняются и взгляды детей на себя, на других. Теперь их положение (особенно в пятом-шестом классах) будет определяться прежде всего отношением к учебе, успеваемостью, интеллектуальными способностями. Точнее: не столько отметками за успехи, сколько проявлением быстрой сообразительности, эрудиции и возможности помочь одноклассникам. Таня, не очень утруждая себя учебой, теперь уж не могла рассчитывать на внимание, благосклонность учителей, подруг. Она постепенно все больше и больше чувствовала себя отстающей. Об этом ей напоминали и учителя, и классный руководитель на классных, родительских собраниях. Мама Тани переживала за дочку, несколько раз приходила советоваться, но реальных итогов не наблюдалось.

Наступил и тот день, когда Таня особенно остро почувствовала себя «не в строю». Намечали провести КВН между командами седьмых и восьмых классов. На классном часе в седьмом «А», где училась Таня, стали выбирать будущих участников конкурса.

Перед этим классный руководитель сказала: «Ребята, нам важно выиграть конкурс у старшеклассников, доказать, что наш седьмой «А» самый сильный среди других седьмых и может одолеть старшеклассников». В команду включили и Таню. Как это случилось, трудно сказать. Но когда соседка по парте выкрикнула ее фамилию, никто не возразил. Конкурс прошел неудачно для седьмого класса. И Таня не сумела блеснуть ни остроумием, ни находчивостью...

... Еще за кулисами сцены она услышала фразу, которую бросил небрежно Игорь, капитан команды: «Насобирали всяких танек, манек и рассчитывают на победу». Таня поняла, кого имел в виду Игорь, ведь в команде была только одна Таня и одна Мария. Хлестнул не столько тон Игоря, сколько подтверждение ее личных, хотя и не вполне осознаваемых, но тем не менее реальных опасений, что она действительно не «на своем месте». Стыд — это гнев, обращенный на самого себя. Именно в этот момент, как потом призналась сама девочка, она поняла, что не средняя она, а именно «серая». И так стало ей досадно, обидно...

— В этой сложной психологической ситуации у Тани могло сложиться несколько моделей поведения: обидеться, замкнуться, отказаться от контактов не только с обидчиком, но и с другими ребятами. Путь для нее явно непродуктивный. Это не вязалось ни с ее характером, ни с прежними отношениями. Она могла быстро забыть неудачу, не делать из нее трагедии, а слова Игоря пропустить как бы мимо ушей. И это маловероятно. Сказалась бы Танина эмоциональность, а самое главное — равнодушное отношение к Игорю, фигуре в классе, безусловно, самой заметной, авторитетной. Нельзя забывать и такую деталь: Таня считала себя виновной в том, что подвела класс, не оправдала надежд классной руководительницы, и ее слова: «Нам важно выиграть конкурс и доказать, что наш класс самый сильный...» — постоянно преследовали девочку.

Педагог может ошибаться. Точнее: не может не ошибаться, потому что педагогика — наука об искусстве воспитания — построена во многом на методе проб и ошибок. Но есть ошибки случайные, непредсказуемые, а есть и такие проколы в поступках учителей, которых можно избежать, потому что не одно поколение учителей спотыкалось на них, но тем не менее никак не могут извлечь из них серьезные уроки, хотя китайская пословица гласит: «Об один и тот же камень не спотыкаются!» Сколько сказано, сколько написано о том, что подстегивать детский коллектив призывами быть впереди, обогнать всех, доказать, что он самый, самый, не только непедагогично, но порой и безнравственно. Впрочем, и то и другое, пожалуй, всегда идут рядом. В сознании детей это часто преобразуется в представление о том, что главное — цель, а средства ее достижения вторичны.

В погоне за эфемерным, сиюминутным лидерством могут быть мимоходом отброшены в сторону такие вещи, как дружба, такт, бережное, уважительное отношение к состоянию чужой души...

Педагог из самых лучших побуждений бросила призывную фразу: «Нам важно доказать, что наш класс самый сильный...», чтобы стимулировать чувство гордости за коллектив, сопричастность к общему делу, воспитывать коллективизм. Это азбучно, элементарно как таблица умножения. А если задуматься: почему ребята должны доказывать, что они самые лучшие? Что в конечном итоге это может дать их самосознанию и, наконец, этому пресловутому коллективизму? Вообще, коллективизм ли это? Даже если взять только случай с Таней, которая оказалась как бы под колесами общего порыва «обогнать всех», то можно вполне серьезно поставить такое стимулирование под сомнение. Забота ли о коллективе движет учителем, когда он призывает своих воспитанников быть впереди других? Может быть, забота о самом себе, стремление через ребят самоутвердить себя? А может быть, и то, и другое одновременно? Боюсь показаться категоричным, но думаю, что эти вопросы не лишены оснований для размышлений.

Как бы там ни было, но ситуация, в которой оказалась наша Таня, далеко не исключительная. Она возможна в каждой школе, в каждом классе. Можно только твердо утверждать одно: чем выше психологическая культура педагога, чем глубже он болеет душой за свое дело (а не только за свой авторитет!), тем меньше вероятность таких ситуаций успеха — неуспеха, когда успех одних строится на обломках авторитета других членов коллектива.

Самое интересное и самое важное в этой истории не печальная ситуация неуспеха Тани, а тот способ, с помощью которого Евгения Михайловна сумела разрешить эту ситуацию, тот прием, который помог Тане «встать в строй». Так мы его и обозначили в заголовке. Да, именно Евгения Михайловна, классный руководитель седьмого, именно Евгения Михайловна, невольный виновник Таниной беды, опытный, внимательный педагог не только поняла свой промах, но и нашла пути к реабилитации. Хочу только подчеркнуть, что всю историю я узнал со слов самой Евгении Михайловны; в ее трактовке событий. Мне лишь удалось, как мне показалось, найти в ее действиях своеобразный алгоритм, который может пригодиться и другим учителям в подобных ситуациях.

Напомню, что алгоритм — это определенная последовательность шагов, приводящая к ожидаемому результату

¹ Шаг первый. «Психологическая атака». Суть состоит в том, чтобы переломить состояние психологического напряжения. Создать условия для вхождения в эмоциональный

контакт. Евгения Михайловна понимала, что так просто разговор с Таней на большую для нее тему завести будет трудно. Поэтому она поступила (по вдохновению) не только не шаблонно, но в чем-то неожиданно для самой себя. Она написала и положила на перемене в Танин дневник записку: «Таня, жду тебя в 9 часов вечера у входа в видеосалон» Без подписи.

— Почему именно записка?

— Так было легче вступить в контакт. Ведь у нее был по отношению ко мне своего рода психологический барьер. Она могла его и не осознавать, но чувствовала наверное.

— Почему же так поздно назначено время свидания?

— Во-первых, хитрость. Пускай думает, что пригласил кто-то из одноклассников. На свидания ведь приходят поздно. Во-вторых, пускай целый день ломает голову: кто мог пригласить и для чего? Во всяком случае не учительница.

— Зачем вам это было надо?

— Важно было застать девочку как бы врасплох. Чтобы она не сумела выстроить психологическую защиту от вмешательства учителя в свой внутренний мир: «Удивить — значит победить».

— Почему же именно у видеосалона?

— Конспирация. Разве учитель приглашает в видеосалон?

— И каков результат?

— Отличный! Таня, действительно, была настолько поражена, что безропотно пошла со мной. Мы ходили по городу, говорили...

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

— Как вам это удалось?

— Я ей рассказала один случай. После восьмого класса я решила идти в педагогическое училище. Мне классная руководительница сказала откровенно: «Артистка из тебя может получиться. Инженер, врач, юрист. А вот учительница — никогда! Мягкости у тебя нет, упрямая и вредная...»

Меня это очень обидело. Я назло ей поступила в училище. И окончила с отличием. Сейчас работаем в одной школе. Я ей об этом не напоминаю, но думаю, что она наш разговор помнит.

— Какая же связь с переживаниями Тани?

— Самая прямая. Я ей доказывала, что в человеке всегда могут ошибиться. Даже самые близкие люди ошибаются. Но доказать ошибку может только тот, кто верит, что в нем ошибаются. Только доказывают не слезами, а словами и делом. Из разговора я поняла, что дело не в том, что она плохо выступила (говорит, что растерялась), а в том, что именно Игорю она показалась такой «серой».

— Вот так нечаянно я и нащупала самую болевую точку девочки. Отсюда и началась моя точка отсчета.

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

— В данном случае вы поняли, что ключ к Таниному самочувствию — в позиции Игоря?

— Именно так. Мне надо было серьезно подумать, как изменить ситуацию. Что я могла противопоставить влиянию Игоря? Повлиять на мнение ребят после провала девочки на конкурсе? Слова здесь бессильны.

Допустим, Таня начнет усердно заниматься, у нее появятся хорошие отметки. Тем самым она сможет доказать, что у нее есть способности, она может учиться лучше. И только. Но разве секрет в этом? Ей надо доказать, что и у нее есть какая-то искра божья, и у нее есть свой мир интересов, да не каких-нибудь, а именно интеллектуальных! Нужно было доказать именно Игорю и тем ребятам, для которых он был авторитетом, что они неправы не только в отношении Тани, но и других девочек.

Я стала ожидать подходящего случая.

Шаг четвертый. «Выбор равных возможностей». Суть заключена в том, чтобы создать условия, при которых школьник, для которого создается соответствующая ситуация успеха, имел примерно равные возможности проявить себя по сравнению с одноклассниками.

— Что значит равные возможности?

— Таня наиболее уверенно чувствует себя в литературе. Она очень неплохо пишет сочинения. В математике — гораздо слабее. Игорь же по математике идет намного успешнее. Где можно сравнивать их результаты? Ясно, что не в математике.

Сама я веду физику, и мне пришлось посвятить в свой план Валентину Иосифовну, учителя литературы. Она меня не только поняла, но и сама загорелась идеей помочь девочке. Предложила им интересную тему домашнего сочинения.

Но мне пришлось немного влезать, чтобы исключить риск. Я поговорила с Таней, посоветовала прочитать кое-какие книги, публицистические статьи. Список дала Валентина Иосифовна. Думаю, что это было вполне допустимо!

Шаг шестой. «Неожиданное сравнение». Класс сочинение написал. Через несколько дней Валентина Иосифовна принесла его на урок: «Сейчас я прочитаю вам два сочинения, а вы решите, какое лучше». Громко, выразительно зачитала. Первое — на среднем уровне. Все, что положено по программе, с правильно поставленными логическими акцентами, но без блеска. Второе сразу же обратило на себя внимание искренностью, глубокой убежденностью, показало знакомство с серьезной критической литературой.

«Итак, какое сочинение вам больше всего понравилось?» — обратилась Валентина Иосифовна. Нетрудно догадаться, какой был ответ. «Кто автор этого сочинения?» — продолжала учительница. Класс молчал. Потом кто-то неуверенно назвал фамилии двух самых лучших учениц. Учительница выждала паузу, потом спокойно, без нажима сказала: «Таня Патокова». Класс удивленно зашевелился. «Ничего особенного, я давно знаю, что Таня имеет свою позицию, большой запас не только знаний, но и души... Второе сочинение я зачитала не столько потому, что оно хорошее, просто от автора ожидала большего. Кто он?» Тихо, никто не делает никаких предположений. Но когда учительница назвала фамилию Игоря, по рядам пронесся шелест... Раздались какие-то возгласы. Игорь явно смущен.

Шаг седьмой. «Стабилизация». Суть заключена в том, чтобы приятная для отдельного школьника общая реакция удивления не оказалась единственной, чтобы неожиданность стала привычной. Важно, чтобы «неожиданная радость» трансформировалась в «сбывшуюся», заранее рассчитанную, подготовленную. Разумеется, прием «неожиданного сравнения» может сработать единожды. Далее, сыграв роль стартового пуска, он должен развиваться за счет собственных резервов.

— Как сказалась эта ситуация на самочувствии Тани? Игоря?

— Об Игоре сказать трудно, потому что он воспринял это достаточно спокойно, ведь его авторитет был долгие годы незыблем. И не в нем дело. Важно, что Таня получила своего рода реванш, с нее как бы сняли эмоциональное напряжение.

- Не поняла ли девочка преднамеренность этого успеха?
- Если бы эту «акцию» осуществила я, то, может быть,

это оказалось бы опасным. Но ведь я стояла в стороне. Главное действующее лицо была Валентина Иосифовна. Она была вне подозрения... Самое главное, Таня в следующий раз сама подошла к учительнице, попросила подсказать литературу по теме нового сочинения...

Итак, выстроим алгоритм в одну линию: «Психологическая атака» — «Эмоциональная блокировка» — «Выбор главного направления» — «Выбор равных возможностей» — «Неожиданное сравнение» — «Стабилизация». Вдумаемся: что представляет собой эта последовательность актов-шагов? Совокупность определенных педагогических действий по строго заданной программе, рассчитанной на успех? С одной стороны, это так. Но это внешняя и довольно привлекательная для очень многих (к сожалению) учителей-практиков схема. Действуй строго по этой схеме, соблюдай перечисленные выше условия — и успех обеспечен! Заманчиво, а самое главное, просто.

Такое впечатление — иллюзия. Алгоритм в педагогике и алгоритм в математике находятся в разных измерениях. Педагогический алгоритм отличается от арифметического примерно так же (пусть читатель не судит строго за такое сравнение), как евклидова математика от неевклидовой. Как бы наш здравый смысл не протестовал против мысли о пересечении двух параллельных прямых, тем не менее она истинна. В педагогическом алгоритме ценностью состоит не столько в том, чтобы соблюдать последовательность всех операций, сколько в том, чтобы постоянно подвергать ее сомнению и стремиться нарушить складывающийся порядок, искать новые пути, новые сочетания действий.

Педагогический алгоритм — это прежде всего последовательность мыслей учителя, а уж потом действий. Если в математическом алгоритме главное действие, то в педагогическом — логика его подготовки. Если в математическом алгоритме действие уже заранее подготовлено строго обоснованной логикой, то в педагогическом — каждое действие может (и должно) начинаться с поиска н о в о г о логического обоснования. Иначе алгоритм станет не средством стимулирования творческого поиска, а его губителем, набором профессиональных отмычек, не открывающих, а валамывающих дверь в сознание и душу ребенка. Иными словами, не алгоритм определяет действие педагога, а именно действие должно в конечном итоге выявить алгоритм:

Вернемся опять к известной философской формуле: «Человек в опасности бежит не потому, что испугался, а испугался, потому что бежит». Ее нетрудно опровергнуть с

психофизиологической точки зрения, но с позиций педагогической диалектики (а она, по моему глубокому убеждению, существует вполне самостоятельно) ею не следует пренебрегать и можно выразить следующим образом: «Я добиваюсь успеха не потому, что следую какому-то алгоритму, но потому, что из моих действий можно вывести алгоритм»). Внутренний ритм деятельности педагога — это, очевидно, то, что выводит его на уровень мастерства, на уровень творческого подхода, позволяет решать сложные ситуации в трудных условиях с наименьшими потерями.

Алгоритм в педагогике не передается. Он остается со своим творцом. Алгоритму чужому нельзя научиться — он всегда рождается как бы заново. Нет ничего опаснее, чем стремление некоторой (и немалой!) части учителей к механическому копированию чужих находок.

ПРИЕМ «ДАЮ ШАНС»

Это трудный прием. Что значит дать шанс? Правильно ли говорить вообще о каком-то шансе? Шанс — это, если следовать обычному пониманию, какой-то счастливый миг, случай, удачное совпадение обстоятельств, наконец, звездный час человека, который нельзя упустить. Упустишь — и «поезд уйдет»! Шанс в педагогике нечто более существенное, упускать его тем более нельзя. «Звездный час» человека — понятие единичное. Шанс с позиций педагогики — понятие множественное, а самая минимальная его величина — пара: ученик — учитель, учитель — группа, учитель — коллектив.

Шанс ученика — это практически всегда и шанс учителя, потому что в его реализации нужны усилия обеих сторон. Вот почему понятия «шанс в педагогике» и «педагогический шанс», хотя и различны, но неотрывны один от другого. Без усилий учителя недостижима радость ученика, без радости ученика нет истинной радости учителя. Зловещая ухмылка учителя при виде рыдающего от двойки ученика, удовлетворение педагога, заставляющего воспитанников трепетать от беспощадной кары за малейшие упущения, находятся далеко за пределами педагогики. Сотрудничество в том и состоит, что учащие и учащиеся вместе делают одно дело, вместе находят шанс, вместе его реализуют.

И все-таки о каком шансе идет речь, что имеется в виду? Ни о чем другом, как о заранее подготовленной педагогами (или отдельным педагогом) ситуации, при которой ребенок получает возможность неожиданно, может быть, впервые;

раскрыть для самого себя собственные возможности, какую-то сторону если не таланта, но какой-то скрытой до сих пор способности. Подобную ситуацию учитель может и не готовить специально, но его воспитательный дар проявится в том, что он этот момент не упустит, правильно его оценит, сумеет как-то материализовать.

Я стояла с мадемуазель Муш* возле открытого библиотечного шкафа и советовалась с ней, что выбрать почитать для практики французского языка.

— Возьми повесть Вольтера, ну хоть «Кандида», это читается легко, — сказала мадемуазель Муше.

Я сунула руку в книги Вольтера и не глядя вытащила очень объемистую, тяжелую, вызвав энергичный протест моей советчицы:

— Не прочтешь, тяжело, скучно, а главное, начав, надо непременно кончить. Неоконченные книги, как недоеденные куски на тарелке, портят людям характер...

Что-то упрямое встало во мне, я объявила: «Раз взяла, значит, закончу, вот увидите, закончу!» Это был огромный том о царствовании блестящего короля-солнце. И это была первая книга в моей жизни прочитанная «от доски до доски»... И, жертвуя свободным временем, стойко держась сказанного слова, я начала изо дня в день читать свой объемистый томик, читать, не предвидя никакой радости, назло себе, почти с отчаянием, и первые страницы прошли для меня как наказание божье...

Я то и дело заглядывала в нумерацию страниц, чтобы узнать, сколько еще осталось, и передо мной уходил вдаль бесконечный неисчислимый путь, растянутый, как вся жизнь этого ненавистного Луи Каторза. А чувство долга вышивалось, а воспитание характера требовало: читай дальше! Держись! Назвалась груздем — полезай в кузов! Мне казалось, я глупею с каждой страницей...

...Но это не чтение. Это как набирать дождик в сито. Я снова с первой страницы начала своего Вольтера, сказав себе: «Буду теперь всерьез!» «Всерьез» означало (хоть я тогда и разбиралась в этом) приложить от себя работу, а не просто хлопать и моргать глазами по страницам... Оказывается, чтобы книга вам что-то дала, вы ей сами должны дать отдачу, получение — вечная двойка процесса жизни!

Как только я отдала первым страницам Вольтера свое прилежание и внимание, мне в ответ книга протянула смысл. Это был еще очень слабенький и бледный смысл, как отражение отворяющейся двери в зеркале — все в прочитанной странице сдвинулось. Я так обрадовалась первому успеху... (Шагинян М. Человек и время // Новый мир. — 1971. — № 4. — С. 150—151.)

В этом раздумье, хотя и малая, но «педагогическая поэма». Это тот самый классический пример того шанса в педагогике, который не упустила ни педагог (мадемуазель Муше), ни ее воспитанница. Умело опираясь на знание особенностей девочки, тонко играя на ее чувствах самолюбия, упорства, самостоятельности, она побудила ее открыть для самой себя не только потрясающую глубину жизненного смысла нечитанного слова, но и свой мир познания, свои неведомые до сих пор черты характера, нашла свой путь его

закалки. Для вступающего в большую жизнь молдого человека это может быть открытием новой галактики.

Это, образно выражаясь, «неожиданная радость» самой высшей пробы, самого высокого разряда. В обычной школьной жизни встречаются подобные ситуации довольно часто, но они «рангом пониже» и далеко не всегда оставляют такой серьезный след в жизни, но их педагогическая значимость, с нашей точки зрения, немалая. Вот ситуация, описанная студенткой пединститута Эльвирой Пядышевой:

Алеша, ученик девятого класса, — отличник. По всем предметам у него глубокие знания. Но где-то в середине третьей четверти начал сдавать. Появились другие, внешкольные интересы. На уроке истории вышел отвечать, но настолько слабо, что учитель, разочарованный, удивленный, вынужден был поставить тройку. На следующем уроке, полагая, что первая неудача была случайной, немереваясь дать Алеше шанс исправить положение, снова вызвал его отвечать. Снова слабый, серый ответ... На протяжении последующих трех недель учитель ни разу не напоминал Алеше о его неуспехе, ни разу не спрашивал (несколько демонстративно!), хотя понимал, что класс ждет от него иной тактики.

В конце месяца учитель сделал краткий обзор успеваемости класса в целом и дал характеристику работы каждого ученика в отдельности. Когда дошла очередь до Алешки, то он сказал, что удивлен его «успехами» и намерен спросить его сегодня же. Лицо Алешки вытянулось. Этого-то он никак не ожидал. Но тем не менее учитель вызывает его к доске и начинает задавать вопросы. Алеша отвечает плохо. Но учитель ко всеобщему удивлению ставит ему высший балл и предупреждает, что с этого момента он будет ставить ему на каждом уроке отличные отметки, но спрашивать не будет (?!), пока он сам не захочет показать настоящие знания.

На следующем уроке обещание учителя было выполнено, но Алеша чувствовал себя явно неуютно. Для него это оказалось слишком сильным эмоциональным натиском, который он выдержать не смог. На последующем уроке он принял активное участие в работе класса, поднимал руку, дополнял хотя желая выйти к столу не изъявил... Было всем очевидно, что процесс его «выздоровления» начался.

Эту ситуацию мы заслушали на семинаре по педагогике, посвященном ситуациям успеха. Затем я попросил студентку дать свой психолого-педагогический анализ. Он заслуживает того, чтобы привести здесь его полностью. «Я отношу эту ситуацию к типу «неожиданная радость», а прием ее создания — «Даю шанс». Здесь есть несколько очень важных и интересных моментов. Ситуация далеко не типичная, можно сказать уникальная, в чем-то «рискованная». Но учитель был очень опытный, и он твердо верил в сознательность Алешки, в его умение правдиво все оценить и во всем разобраться.

Именно в этот трехнедельный период учитель не только наблюдал за Алешей, но и беседовал с его родителями, с классным руководителем. Его интересовало, нет ли каких-то веских причин для такого неожиданного срыва. Серьезных

причин не оказалось. Поэтому учитель резонно предложил, что у Алеши наступило временное расслабление, переключение на однодневные интересы. Значит, его надо было чем-то обязательно «встряхнуть»! Учитель точно знал, что высокий авторитет, которым пользовался Алеша в классе, поможет ему, учителю, выиграть эту ситуацию. Если Алеша безмолвно примет эти ничем не обоснованные пятерки, то он, безусловно, потеряет в глазах товарищей репутацию порядочного человека, которая у него всегда была. Разумеется, он на такое никогда не пойдет. В этом учитель был глубоко уверен. Учитель обоснованно предположил, что срыв Алеши — слабость сильной личности, а потому необходимо сделать так, чтобы временная слабость не превратилась в постоянную, опереться при этом на силы самого школьника.

Таков анализ ситуации с позиции учителя. Попробуем понять теперь состояние Алеши. Он не мог не почувствовать, что попал не только в необычную, но и сложную ситуацию. Здесь он столкнулся не с прихотью учителя, а с выбором: или — или. Идти отказаться от такого заманчивого, но, наверное, коварного предложения, или принять его. Ни того, ни другого он сделать не мог. Не так был воспитан. Если бы учитель принялся беседовать с юношей, обсуждать его срыв, Алеше, конечно, стало бы не по себе, стыдно. Но чувство стыда, которое испытываешь в момент разговора, постепенно притупляется, а потом может вообще исчезнуть. Произошло бы привыкание к угрызениям совести. Учитель своим приемом поставил в ситуацию, когда надо было принимать решение без какого-либо промедления. Или безвозвратно «пропасть» в глазах окружающих, или найти достойный выход.

Разрешившись таким образом, эта ситуация дала возможность юноше не только не упасть в глазах учителя и одноклассников, но подняться значительно выше прежнего уровня. Однако этот подъем не был очевидным для окружающих, потому что у одноклассников не возникло даже мысли о том, что произошло нечто серьезное, что Алеша может переступить черту доверия и собственной порядочности. Для большинства момент расслабления Алеши показался очень кратковременным — от первой незаслуженной пятерки, включая вторую, до привычного отличного ответа.

Хочу подчеркнуть, что после этой истории авторитет учителя еще больше укрепился, так как оправдался выбор его тактики, укрепилась вера в безукоризненность его решений. Мудрость учителя состояла еще и в том, что, используя общественное мнение класса, он не допустил сомнений кол-

лектива в порядочности Алеши, заставил их самих задуматься над моральной стороной этих событий. А это важнее целого десятка «правильных» бесед...»

А вот студенческое описание «неожиданной радости», основанное на приеме «Даю шанс».

Я учился на металлургическом факультете. Учился неплохо, но с физикой дела не ладилась. Приближалась сессия. Предстоящий экзамен по физике вызывал у меня страх, а возможность получить тройку казалась пределом мечтаний. И вот экзамен. Шесть человек уже час потеют над своими билетами. Первым идти никому не хочется. Внезапно преподаватель, видимо, стараясь нас приободрить, заявляет: «Тот, кто первый пойдет отвечать, получит на один балл выше».

Обрадованный таким поворотом событий, я хватаю листок с билетом и тороплюсь к экзаменационному столу. Надо сказать, что ответ был, с моей точки зрения, на твердую тройку, но профессор, не говоря ни слова, ставит мне неуд и предлагает прийти в следующий раз. Я был настолько поражен, что молча взял зачетку и вышел из аудитории. Дело не в отметке, а в том, что этот профессор был известен студентам как «человек своего слова». И вот такой неожиданный сюрприз! Два дня я буквально не поднимал головы от учебника. Выложился до предела. Шел на переэкзаменовку очень злой и про себя думал: «Интересно, что он сейчас сможет мне сказать! Теперь и я не растеряюсь, выложу ему все, что думаю по поводу него!»

Билет был непростым, но все же я получил четверку. «Эту хорошую отметку вы заработали честно. Я, конечно, мог вам и в тот раз поставить тройку, но я не хотел унижать вас таким дешевым «авансом». Я твердо был убежден, что вы способны на большее. Ведь зачет вы мне сдавали в прошлом семестре вполне прилично...» Домой я шел окрыленный. Для меня такая оценка моих способностей уважаемым профессором была действительно неожиданной радостью...

Как ни странно, но мне хотелось бы прокомментировать эту ситуацию с позиций критики действий профессора. Впрочем, это могло быть и в любой школе, а не только в вузе. Как мне кажется, нет никакого криминала в том, что преподаватель предоставил режим наибольшего благоприятствования первому отвечающему. Хотя с педагогической точки зрения такое условие вряд ли составляет большую находку, но тем не менее с психологической — в нем что-то есть. Вопрос в другом. Нужно ли вообще создавать условия, при которых учащиеся боятся выходить к столу, рассчитывают на счастливый случай, на удачный билет? Нужно ли превращать экзамен в стрессовое контрольное мероприятие? О каком сотрудинчестве, о каком взаимном обогащении может идти речь в таком случае?

Здесь мы имеем дело с крепко устоявшимся подходом, который заслуживает всяческого уважения, так как на нем лежит вековая пыль традиций, за его спиной стоит проверенная практикой метода, на которой взросло не одно поколение

учящих и учащихся. Однако наше время нуждается и в других подходах, заставляет иными глазами взглянуть на традиции и в чем-то их пересматривать.

Поделюсь личным опытом. Студенты приходят на экзамен по педагогике имея при себе конспекты лекций, которые они кладут на стол преподавателя перед началом экзамена. Затем вся эта группа получает шесть вариантов контрольных вопросов (по четыре в каждом варианте), которые в совокупности составляют комплекс опорных знаний (КОЗ), и дают на них письменные ответы.

Время ответов не ограничивается. А это означает, что создается возможность успокоиться, собраться с мыслями, продумать логику изложения. Впрочем, никто более часа обычно не засиживается. Далее, написавшие письменный ответ кладут листок на стол экзаменатора и выходят в коридор. После того как сдана последняя работа, студенты заходят в аудиторию поодиночке в том порядке, в каком они сдали работы. Экзаменатор в присутствии студента быстро просматривает его письменный ответ и делает вывод. Если ответ вполне достаточен, задается один-два контрольных вопроса по любому разделу программы (!) и согласовывается отметка.

В чем заключено это согласование? Экзаменатор спрашивает: «Как вы сами оцениваете свои знания?» Студенты (уже знающие об этой особенности метода преподавателя) высказывают свое мнение. Преподаватель смотрит письменный ответ, соглашается или, наоборот, выражает сомнение: «На «хорошо» ваш ответ, пожалуй, не тянет. Будете защищать свою самооценку?» Если студент соглашается, мы начинаем обсуждение. В конечном итоге либо студент убеждается в правильности оценки преподавателя (это чаще всего), либо преподаватель соглашается с мнением студента. Такое, хотя и реже, но встречается.

Помню, как одна студентка второго курса категорически заявила: «Я знаю материал на «отлично!»», хотя ее письменный ответ не тянул более чем на «хорошо». Не скрою, такая категоричность, граничащая с самоуверенностью, несколько покорила, и мне пришлось основательно пройтись по всему курсу. Ничего не поделаешь, она-таки знала материал отлично! Пришлось встать, пожать ей руку и сказать: «Поздравляю, коллега. Вы доказали свою правоту!» Это был именно тот случай, когда победа обучаемого доставила истинную радость обучающему, еще раз подчеркивая мысль о том, что радость успеха имеет особую ценность, когда она разделяется учащими и учащимися, которые видят в ней

взаимную ситуацию успеха, когда материализуется идея сотрудничества, когда из красивой декларации она превращается в реальную практику; в основу деловых и личностных отношений. Добавлю только, что этот случай немедленно стал известен студентам (такая информация имеет быстрые ноги!) и, не скрою, придал нашим отношениям дополнительную теплоту.

ПРИЕМ «ИСПОВЕДЬ», ИЛИ КОГДА УЧИТЕЛЬ ПЛАЧЕТ

«Шел выпускной экзамен по истории. Принимала его Анна Ивановна Штемберг, учитель свердловской школы № 80. Ребята отвечали неплохо, хотя далеко не одинаково. Вот к столу вышел еще один ученик. Первые же его слова заставили всех насторожиться. В хорошем смысле. Чеканная речь, блестящее знание материала, широкая эрудиция. Мы слушали его, затаив дыхание. Отличником он не был, но всегда выделялся из числа одноклассников какой-то добротностью, интеллигентностью. Ответ закончился. Комиссия молчит. Молчит и Анна Ивановна. Молчание затягивается. Мне, молодому учителю, члену комиссии, неудобно первому включаться в разговор. Обращаюсь к Анне Ивановне и вдруг вижу: на ее глазах — слезы. Что случилось?! Теперь уже вся комиссия, все ребята смотрят на нее. «Извините, ничего не могу с собой поделать. Такого ответа я еще никогда на экзаменах не слышала! Видно, не зря я столько лет работаю. Сегодня это поняла по-настоящему!..»

Давно это было. Но случай запомнился, похоже, на всю жизнь. Дорого стоят такие слезы. Признаться, больше мне как-то не пришлось сталкиваться с чем-то похожим. И в моей учительской практике такой радости со слезами на глазах не случалось. Жаль. Впрочем, один подобный факт вспоминается. Он, пожалуй, известен почти всем. На выпускном акте в Царскосельском лицее Державин до слез растрогался, слушая стихи будущего гения России...

Личная практика субъективна. Я обратился к слушателям факультета повышения квалификации с вопросом: доводилось ли вам испытывать слезы радости от достижений учащихся? Сразу же поднялось несколько рук. Ситуации оказались схожими с той, что описана выше. Приятно сознавать, что многим педагогам свойственны такие тонкие движения души.

Мы и сегодня видим слезы на лицах счастливых людей. Плачут звезды олимпиад, стоя на пьедесталах почета; плачут победительницы конкурсов красоты. Понять можно: ре-

акция на сильнейший стресс, восторг от небывалого успеха, осознание своей значительности. И все-таки это не те слезы. Это радость — за себя. Прежде всего и главным образом. Учительские слезы — радость сначала за другого, а уж потом за себя. Спорно? Может быть. Но я так думаю.

Радость за себя учителю тоже свойственна, но проявляется она все-таки через успехи других. Вот одно из доказательств.

Отношения у меня с девятым классом не сложились. Мне трудно сказать почему. Может быть, я очень резко стала требовать, может, слишком педантично проверяла контрольные работы, строго ставила отметки. Но слушала мои объяснения нового материала внимательно, задавали вопросы. Сначала по делу, потом с подковыркой, с подтекстом. Где-то начинают журналы типа «Наука и жизнь», «Техника молодежи» и на каждом уроке подбрасывают мне такие вопросы, что и клуб знатоков не справится. Я не очень расстраивалась, переводила вопрос на программный материал, задавала встречные вопросы. Особенно донимал меня Олег Меньшиков. Из интеллигентной семьи, умный, развитой, но ужасно самолюбивый. Когда-то я, очевидно, наступила на его любимую мозоль. Кажется тогда, когда он не смог решить довольно сложную задачу, а я вызвала Катю Борисову и расхвалила ее за «физическую направленность мышления».

Олег очень авторитетен в кругу мальчиков. Они все делают по его команде. Однажды он мне устроил настоящую обструкцию. Я давала открытый урок по физике для учителей нашего района. Очень долго, добросовестно готовилась. Урок не получился. Вернее так: провалился! Произошло самое ужасное, что я могла только предположить, что иногда снится мне в кошмарных снах. Ребята молчали. Не поднималась ни одна рука. На мои вопросы отвечали еле-еле. Даже те девочки, которые всегда были моей опорой, и те были как замороженные...

Ночь я не спала. Мучилась, не знала, что делать, с кем посоветоваться. И то сказать: что можно посоветовать, не понимая сути нашего конфликта, который и я сама до конца не понимала. Утром я села к письменному столу и начала писать. Зачем? Я сама толком не знала. Но мне надо было выложиться, излиться, хотя бы на бумаге, хотя бы перед собой. Я исписала почти полностью школьную тетрадь.

Я писала о том, что с детства мечтала быть учителем. Что мне нравится моя профессия, мой предмет — физика. Что я люблю свой класс, своих ребят. Что мне нравится с ними спорить, отвечать на их вопросы. Что они умные, способные. Но очень жестокие. Что они не только не помогли мне, а совершили в отношении меня предательство. Что не понимаю, чем оно вызвано. Что обмануты мои самые лучшие надежды. Что я не приду больше в их класс... И еще что-то, теперь уже не помню. Впрочем, я действительно заболела, у меня поднялась температура, страшно разболелась голова.

Я попросила завуча сообщить ребятам, что на урок не приду, но передаю им мою тетрадку, чтобы староста класса прочел ее вслух. Я не сказала о содержании; она, видимо и ребята, были убеждены, что речь идет о каком-то задании...

Дверной звонок выдал трель. Я открыла дверь и невольно отшатнулась. На площадке стояла труппа. Почти весь девятый «В». Зашли. Пригласила пройти в комнату. Отказались, сгрудились в коридоре. Вперед вышел Олег с какой-то тетрадкой в руке. Негромко сказал «Ответ». И начал читать. Я никак не могла включиться, но что-то

все же стало доходить. Я узнала, что ребята несколько раз прочли мою исповедь. Что в классе было бурное собрание. Что я, оказывается, очень умный, очень грамотный учитель. Что я замечательный человек. Что они гордятся таким учителем. Но оказывается, я все время подчеркивала перед ними свое превосходство. Что, выходя к доске, многие из них боялись моих язвительных реплик. Что меня считали высокомерной, черствой. Что обструкция была, действительно, заранее продуманной: чтобы не дать мне повода подтвердить публично свою исключительность. Что они после моего письма поняли, как были предвзяты ко мне, что искренне сожалеют, что они докажут мне свое уважение, преданность и любовь. Затем ко мне подошел Олег, взял мою руку и поцеловал ее. Я ничего не могла им ответить. Я редела. Редела с удовольствием, с радостью, редела от благодарности к этим замечательным, благородным негодяям, которых, оказывается, я плохо знала...

Это было в одной из школ г. Челябинска. Я обещал ничего больше об авторе этой истории не сообщать. Лично меня эта почти необыкновенная история поразила и восхитила. Какая все-таки радость для учителя получить неожиданно для себя такое излияние души. Мне кажется, что в действиях этой учительницы физики стихийно был использован прием, который можно было бы условно называть так: «Исповедь».

Я очень рекомендую подумать над ним, взять его на вооружение и применить в тех случаях, когда есть надежда, что искреннее обращение учителя к лучшим чувствам детей получит понимание, породит ответный отклик. Как его применить — дело техники, опыта, интуиции и культуры педагога. Здесь надо все точно просчитать, правильно спрогнозировать возможные реакции. Риск есть. Но мы уже говорили о том, что без риска никакого творчество невозможно. Эту мысль А. С. Макаренко я полностью разделяю.

ОБЩАЯ РАДОСТЬ

Она состоит в том, что школьник достиг нужной для себя реакции коллектива или той его части, мнением которой он особенно дорожит. Напомню, речь идет о положительной, нравственной реакции, потому иная может оказаться ненужной или даже опасной. О таких «видах радости» мы еще поговорим особо.

Напрашивается другой вопрос: «Что значит нужная реакция? В чем она состоит?» Возможны три варианта: удовлетворение, удивление, удивление с большим удовлетворением. Еще вопрос: «Что значит реакция коллектива?» Опять возможны варианты: всех без исключения; значительной части группы; наиболее близких, мнением которых дорожит; одного-двух, наиболее значимых. Может быть и

так: кто-то удивился, кто-то восхитился, кто-то позавидовал, а кто-то и расстроился! И все это имеет большую гамму оттенков, переживаний, осознаваемых, неосознаваемых.

Общая радость может быть подготовленной учителем, может быть спонтанной, нечаянной, заметной, незаметной, высказанной, невысказанной. Можно ли это все учесть? Откровенно сказать, сомневаюсь. Да и нужно ли обязательно все это учитывать? Давайте оценивать эти вещи с позиций возможного, реального, доступного для педагога и его воспитанников.

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

Что же означает с этих позиций общая радость? Это прежде всего эмоциональный отклик окружающих на успех члена своего коллектива. Каждого ли? Любого ли? Разумеется, нет. Это радость за тех, кого уважают, в успехах которого видят общий престиж. «У нас есть такой-то ученик!», «Он у нас учился!», «Я с ним сидел(а) за одной партой» и т. п. Такую радость, разумеется, следует культивировать, не слишком увлекаясь. В чем-то она напоминает эксплуатацию чужих заслуг. Способна ли она воспитать истинную радость за коллектив? Всегда ли ученический и педагогический коллектив вправе утверждать, что это он его вырастил, что это он дал ему возможность взлететь?

Вопрос непростой, а ответ на него еще сложнее. И да, и нет. Все зависит от тех усилий, которые коллектив приложил для того, чтобы его члены «взлетели». Сколько есть в истории случаев, когда личность состоялась не столько благодаря, сколько вопреки давлению коллектива, особенно когда требования детского коллектива были всего лишь отзвуком требований педагогического.

Общая радость — это мелодия, которая исполняется людьми, владеющими разными инструментами. Уходит в прошлое представление о детском коллективе, исполняющем одну мелодию на одних и тех же инструментах. Коллектив — это не объединение индивидуумов, это сочетание личностей. И чем богаче каждая личность, тем красочнее ее индивидуальная мелодия. Точнее, мелодия должна быть одной, но инструментовка — разная.

Главное в том, чтобы в достижениях школьника окружающие видели результаты своего труда, а сам ребенок понимал, что его радость — это радость поддержки, ра-

дость состояния «своего среди своих». Может быть, именно в таких ситуациях и проявляется сплоченность детского коллектива, его способность к заботе о других, его воспитанность и в значительной мере — зрелость. Мне думается, что в том, как реагирует детский коллектив на успехи или неудачи своих членов, особенно заметно проявляется его нравственная сущность.

В общей радости много непредсказуемого. Вряд ли учитель, каким бы опытным и мудрым он ни был, в состоянии всегда точно прогнозировать реакции детского коллектива на успехи отдельных учеников. Но и подчиняться стихии неразумно. События можно упреждать, ими нужно управлять. Чем глубже анализ, тем надежнее прогноз, чем серьезнее подготовка, тем надежнее результаты.

Сильный ученик, например, радуется общему признанию своих достижений, но не они стимул его усилий. Для него это привычное состояние, само собой разумеющееся. Бывают ситуации, когда школьникам не только не нужен шумный публичный успех, а, наоборот, они предпочитают оставаться в тени. Есть коллективы, где отличная учеба, трудолюбие не слишком высоко котируются, где придерживаются немного иной шкалы ценностей.

Радость тогда в радость, когда она воспринимается с остротой, новизны, когда к ней нет привыкания, когда она доказывает рост ребенка, его прорыв к лучшему. Такая радость особенно важна подросткам, которые особенно чутки к мнению группы. Можно выделить три группы таких ребят. Одновременно раскроем те педагогические приемы, с помощью которых можно создавать ситуации успеха для таких школьников, вызывающие общую радость.

ПРИЕМ «СЛЕДУЙ ЗА НАМИ»

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

Есть у них и достоинства. Они доброжелательны, у них хорошие отношения и с учителями, и с товарищами. Поведение у них устойчивое, без взлетов и падений, без вспышек эмоций. Добросовестно выполняют общественные поручения. О таких учителя нередко говорят: «Звезд с неба не хватает, но хороший, милый ребенок». У сверстников имеют репутацию надежного друга, верного товарища.

Смысл педагогической тактики состоит в том, чтобы разбудить дремлющую мысль школьника, дать ему возможность обрести радость признания в себе интеллектуальных сил. Реакция окружающих будет служить для него одновременно и сигналом пробуждения, и стимулом познания, и результатом усилий. Прием «Следуй за нами» построен на конкретном алгоритме. Это первая ступень пробуждения ума, когда ребенку хочется догнать ушедших вперед одноклассников.

Алгоритм начинается с диагностики интеллектуального фона коллектива. Можно ли разбудить мысль школьника, вызвать у него ожидание радостной реакции от окружающих, если большинство из них тоже находится в состоянии интеллектуальной спячки, если нет общего настроя на учебу, на творчество, на углубленный интерес хотя бы к некоторым предметам? Такое встречается в нашей современной школе, и явление это не экстраординарное.

Велик соблазн немедленно браться за создание ситуации успеха. Но прежде надо все хорошо просчитать: Стоит ли? Не вызовет ли наше доброе намерение совсем не добрую для данного ребенка реакцию? Представьте себе слабого ученика, у которого сложились прочные отношения с такими же, как и он, середняками. Он чувствует себя в их среде эмоционально защищенным, их интересы совпадают далеко за пределами учебных дел, он нравится именно своей отрешенностью от успехов в учебе, отсутствием интеллектуальных притязаний.

И вот такому школьнику создают «ситуацию успеха» в надежде, что он будет рад положительной реакции коллектива. Но ведь коллектив для него неоднородное целое! Что толку для него, что многие, пусть даже большинство одноклассников, удивлены, обрадованы его достижениями, а самые близкие и самые значимые для него сверстники не только не восторгаются, но, наоборот, отворачиваются, презрительно кривят губы, пускают пренебрежительные реплики. Ведь для них он своего рода штрейкбрехер, или того хуже — предатель. Еще раз подчеркну, что в педагогике не всегда формула «добро + добро = добру» верна. Именно в педагогике самые благие намерения могут вести далеко не в райские кущи. Вот почему задача диагностики интеллектуального фона коллектива так важна.

Второй шаг алгоритма: выбор интеллектуального спонсора. Опять увлечение модным словом? Нельзя ли проще, скажем так: прикрепить сильного ученика, найти способного шефа и прочее. Ничего не поделаешь, у нового време-

ни — новые песни. У каждого нового явления — новые обозначения. Слово «прикрепить» явно отдает чем-то застойным. Прикрепить — значит накрепко привязать. Знаем мы эти школьные «прикрепления». Ходят прикрепленные — повязанные одной веревочкой, выполняющие обязанности по решению кого — того, а много ли толку? Сколько примеров с прикрепленными шефами, когда кроме иждивенчества, привычки надеяться на кого-то ничего другого не формируется.

Спонсор — значит обеспечивающий за свой счет, бескорыстно, безвозмездно, не связанный никакими требованиями, принуждениями: Обычно о спонсорах говорят, когда нужно что-то поддерживать материально. Обеспечивать можно не только материально, но и морально. Разве поделиться своим интеллектуальным капиталом, если хотите, не спонсорство? Не исключены и другие трактовки, но мне думается, что нет большой беды в таком толковании. Стоит ли сомневаться в том, что идея найти в коллективе человека, который бы щедро поделился своими знаниями, умениями решать интеллектуальные задачи, несет в себе добрый заряд?

Найти интеллектуального спонсора — задача непростая. Здесь не поможет ни простая просьба, ни тем более приказ, ни решение общего собрания. Интеллектуальный багаж из рук в руки не передается. Нужны какие-то побудительные мотивы, нужен взаимный интерес. А он, как известно, возникает в совместном деле.

Трудно привести здесь какой-то конкретный пример, потому что он не сможет отразить всю гамму возможных ситуаций, но есть возможность перечислить наиболее типичные варианты интеллектуального спонсорства: совместное участие в подготовке, проведении тематических вечеров, смотров, олимпиад, конкурсов и тому подобное.

Наиболее эффективный путь — привлечь к интеллектуальному спонсорству старшекласника. Это дает много преимуществ. Здесь и реализация чувств «старшего», и осознание собственного интеллектуального «Я» (убежден, оно существует и создает комфортную обстановку для нашего соискателя успеха), а кроме того, забота о младшем не может не облагораживать старшего. В то же время слабому ученику лестно принимать помощь старшего, чувствовать его внимание. Он не испытывает свою унижительную слабость перед одноклассниками, у него существует аванс доверия к возможностям своего спонсора. Проблема в том, как их свести воедино, как направить линию

интереса старшеклассника на помощь младшему: «Коллеге»? Вот случай из родительской практики.

Мой сын поступил в первый класс, а соседский мальчик был в шестом. Уроков он не учил, родителей не признавал, грубил им. Они уже не знали, что им делать. Тогда я попросила его помогать учить уроки моему сыну. Мальчик отнесся к этому заданию очень серьезно. Он сам разогревал еду моему сыну, заставлял мыть его руки и тарелку после себя, а также по нескольку раз переписывать уроки. Сын закончил первый класс на одни пятерки, а соседского мальчика будто подменили — стал спокойный, начал сам учиться. Правда, иногда мой сын пблучал от него «по шее», но, я считаю, справедливо. Сейчас «наставник» моего сына закончил институт, работает ведущим инженером. (Г. Кострова, педиатр, г. Куйбышев.)

Вот еще пример интеллектуального спонсорства.

Преподаватель радиодела (здесь был свой учебный цех при заводе «Промсвязь») Евгений Зигизмундович Баранов готовил ребят к традиционной выставке детского технического творчества. Среди его воспитанников был и семиклассник Валерий В. Мальчик с явно техническими наклонностями по гуманитарным предметам учился слабо. В разговоре с Евгением Зигизмундовичем учительница географии Мария Васильевна Фелицина посетовала: «У Вас он из кожи лезет, старается, а у меня на уроках слова у него не вытянешь! Да еще и прогуливает через урок!»

Евгений Зигизмундович заинтересовался ситуацией. Из разговора с мальчиком понял, что у того, во-первых, сильно запущен материал, а во-вторых, сам предмет не вызывал особого интереса. Тогда учитель обратился к девятикласснику Виктору С., с которым Валерий вместе разрабатывал довольно сложный аппарат. Разговор с Виктором был короткий: «У Валеры не ладится с географией, историей. Ты помоги, а то придется его отстранить от разработки. Жалко парня». Вот и все. Как шел разговор Виктора с Валерой, мы не знали. Но через несколько дней, в той комнате, где они занимались радиотехникой, на стене появилась географическая карта. Перед началом работы Виктор командовал: «На зарядку становись!»

Валера брал указку, подходил к карте. «Покажи путь из Балтийского моря в Черное. Рассказывай, какие страны проедешь, какая там погода...» В таком духе проходили у них «зарядки» несколько недель. Постепенно игра увлекла обоих. Но разговорами дело не кончилось. Наступил день, когда Мария Васильевна не пришла, а буквально прибежала к Евгению Зигизмундовичу: «Сегодня на уроке Валера вместе с Виктором втащили электрифицированную карту мира! Теперь можно проверить знания у всего класса за один урок!»

Это была общая радость. Великим географом Валерий не стал, но отношение к предмету изменилось. Главное, пожалуй, в том, что изменилась и самооценка Валерия, изменился общий настрой в учебе. Исчезла избирательность в оценке роли предметов. Интеллектуальное спонсорство в данном случае было построено сначала на жесткой детерминации (угроза срыва подготовки аппарата), а затем превратилось в устойчивый взаимный интерес к сотрудничеству. Точнее, сотрудничество между школьниками было и раньше, но стало многограннее, богаче по содержанию.

Из этого примера можно вывести третий шаг алгоритма: фиксация результата и его оценка. Она проявилась и в радостном сообщении Марии Васильевны, и в том эффекте, который произвела занесенная в класс электрифицированная карта. Оценить результаты спонсорства можно было и по-другому, в иных обстоятельствах. Но это дело техники каждого учителя, конкретного сочетания условий. Главное, чтобы доброе дело не осталось вне поля зрения детского коллектива, получило бы его поддержку и самое главное — желание повторить, развить его.

ПРИЕМ «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ВСПЛЕСК», ИЛИ «ТЫ ТАК ВЫСОКО ВЗЛЕТЕЛ!»

Вторая группа школьников — это те, у кого нет интеллектуальной запущенности, но они вышли из ритма, немного «потеряли себя». Речь идет о школьниках с хорошими способностями, с достаточным запасом знаний. Как правило, они хорошо учились в младших классах. В пятых-шестых классах общий уровень их учебы начинает снижаться.

Причин тому может быть много: потеря системы в занятиях из-за неурядиц в семье, из-за снижения учебного интереса в классе; серьезно влияют внеучебные увлечения подростков спортом, коллекционированием, музыкой, общением в неформальных группах (особый вид самостоятельной деятельности) и т. п.

У этой группы школьников, как правило, хорошие отношения с одноклассниками, с учителями. У них нет заметных нарушений дисциплины, они могут добросовестно выполнять общественные поручения. Опасность заключена в том, что интерес к учебе может угаснуть, дойти до критической отметки. Но гипертрофированно разовьются другие увлечения. В чем суть гипертрофии?

Если увлечение становится очень сильным, оно порой может превратиться в психологическую доминанту поведения, приобрести характер сверхценной идеи. Подобная акцентуация личности находится уже на грани между психологической нормой и патологией. Характерная черта этой группы школьников: повышенная эмоциональная реакция как на похвалу, так и на публичное осуждение. В работе с ними особенно эффективен прием «эмоционального всплеска».

Ученик 6 класса Вадим Г. не очень любил русский язык, но занимался более или менее регулярно, имел средние отметки. Мальчик

способный, но предпочтение отдавал точным наукам. На одном уроке русского языка он получил хорошую отметку, успокоился, решил не очень обременять себя домашними заданиями.

Пришел черед нового урока. Вадим что-то слушал, что-то пропускал мимо ушей. У него наступило привычное состояние пассивного отсиживания. Вдруг он услышал вопрос учителя, который попросил его повторить правило, изученное на прошлом уроке. Правило не вспоминалось, мысли путались. Вадим в затруднении. И вдруг он услышал голос учителя, услышал слова, сказанные с такой надеждой, добротой, поддержкой: «Вадим! Ты не можешь молчать. Ты подумай, ты вспомни! Ты так высоко взлетел! Ты взлетел и летишь так высоко, ты понимаешь, что это? А сейчас ты можешь упасть, а падать всегда больно!»

Сразу вспомнились откуда-то выплывшие строки правил, изученных на прошлом уроке, примеры, подтверждавшие эти правила. И Вадим стал отвечать. Говорил верно, с небольшими паузами, четко, с надеждой, что его поймут и поддержат! Домой не пришел, а вбежал: «Мама, ты знаешь, она мне вот так и сказала: «Ты полетел!» Я вспомнил! Я все вспомнил, мама! Я не упал...» (Алла Муслимова, дефектологический факультет.)

Ни в одном учебнике педагогики нет описания подобной ситуации, которую приводит студентка пединститута: Слова учителя, безусловно, экспромт, вдохновение, настоящий эмоциональный всплеск ее искреннего стремления помочь ребенку, создать ему ситуацию успеха. Почему мы трактуем эту ситуацию как общую радость? Изюминка ее в том, что она описана очевидцем событий, которые произошли шесть лет назад. Но именно этот факт поразил ее воображение, произвел, можно сказать, ошеломляющий эффект на весь класс.

Какой огромный эмоциональный заряд скрывается в добром слове учителя, всем сердцем желающего успеха своему воспитаннику! Какой колоссальный интеллектуальный потенциал скрывается в каждом ученике, на вид ничем не примечательном, среднем, если найти способ воспламенить этот заряд, высвободить его энергию, превратить в своего рода цепную реакцию, где пропитанное горячим чувством слово учителя рождает усилие, усилие рождает мысль, а мысль расщепляется на знание и ответное чувство признательности. В конечном итоге формируется вера в себя, вера в успех.

Продолжая сравнение, можно только поразиться тому, сколько теплоты родилось от мудрого педагогического акта. Его хватило на то, чтобы согреть радостью всех присутствующих и оставить глубокий след в их душах, который они пронесли через школьные годы не только как пример педагогического мастерства, но и как проявление истинной человечности, никогда не остающейся безответной.

ПРИЕМ «ОБМЕН РОЛЯМИ», ИЛИ О ПОЛЬЗЕ ЗАНЯТИЙ, КОТОРЫЕ ВЕДУТСЯ НЕПРАВИЛЬНО

Когда я учился в школе, мои знания по географии были посредственными. Да и поведение было не всегда удовлетворительное. На одном из уроков географии Светлана Александровна сделала мне замечание. Она иронично сказала: «Может быть, ты будешь вести урок?» Я ей в тон ответил: «Давайте!» И она поручила мне подготовиться провести урок по заданной теме (не помню сейчас, по какой именно).

Готовился основательно. Прочитал много дополнительной литературы, которую она мне порекомендовала. На следующий раз я вышел к доске, а Светлана Александровна села на мое место. Я взял указку и под смехи класса начал объяснять новый материал. Потом смех прекратился, и все ребята стали слушать меня внимательно. Потом я сел за стол учителя и начал спрашивать одноклассников заданный на прошлом занятии материал. В классе были заметны улыбки, но отвечающие старались ответить на вопросы как можно полнее, старались заглянуть в книги или тетради. Ведь отметки я ставил в журнал!

К следующему занятию Светлана Александровна снова велела мне подготовиться, а за прошлый урок поставила пятерку. Ребята хорошо подготовились к занятию, и урок прошел в более серьезной обстановке. А вот третьего урока не получилось, так как кто-то из администрации школы сделал Светлане Александровне замечание за «неправильное ведение занятий». Но ребята к ней стали относиться с еще большим уважением. А мне еще после первого урока ребята сказали: «Ну, ты даешь! Смотри, из тебя учитель, а то и директор школы получится!» Хотя они и шутили, но я чувствовал, что они действительно не ожидали от меня такой смелости и поддерживали... (Игорь Галляхметов, дефектологический факультет.)

В чем психологический и педагогический смысл этой истории? Ничем внешне не примечательный ученик во внезапно сложившейся ситуации на уроке обнаруживает такие качества, которые никто не мог предположить в нем, а они выделяют его, подчеркивают его неординарность. Если в предшествующем варианте школьник лишь сумел «встать в строй», то в данном случае он в чем-то повел коллектив за собой. Можно, разумеется, здесь найти и расставить другие акценты, но нас интересует именно желтая майка лидера, которую одел на себя (вольно или невольно, осознанно или неосознанно) тот, у кого такая возможность никак не предполагалась.

Кто эти ученики, которых мы и относим к третьей группе? Как правило, школьники седьмых—девятых классов, у которых самое уязвимое место — несистематичность работы. Способности неплохие, могут успешно справляться с трудными заданиями. Но чаще всего остаются на уроках пассивны. У них нет каких-то особых увлечений на стороне. Их считают ленивыми, но это не совсем так. Вернее, совсем не так. Им скучно на уроке, хотя познавательный интерес развит.

Читать они любят, но без разбора, увлекаются лишь интригующим сюжетом. Это главные потребители детективной и фантастической литературы. Любители предаваться мечтаниям, но чаще всего абстрактным, не побуждающим к действию. Самолюбивы, обидчивы, хотя в коллективе уживаются неплохо. На общественную работу их не выдвигают, считая пассивными, а они не очень стремятся ее иметь, предпочитая оставаться на позиции наблюдателя.

Очень дорожат мнением наиболее близких одноклассников, входящих в так называемый первый круг общения (1—3 человека). С учителями вступают в пререкания или даже в конфликт лишь в тех случаях, когда те задевают их самолюбие. В конфликтах могут действовать необдуманно, резко, допускают крайности, не очень заботясь о последствиях. Но быстро успокаиваются, могут сожалеть о случившемся, готовы принести извинения.

Что вызывает беспокойство в отношении этой группы подростков? Если им не дать шанс как-то проявить себя, показать, что они способны на гораздо большее, чем от них ждут, то дело может кончиться конфликтными отношениями с учителями, с родителями, поисками удовлетворяющих их потребности отношений вне класса, на улице. В стихийных уличных группировках они могут получить то признание, которого не добились в «родном» коллективе. А это чревато...

В истории с Игорем Г явно сработала счастливая случайность. Ироничное предложение учительницы занять ее место за столом было, безусловно, неожиданным для окружающих, и для самого Игоря (если внимательно вчитаться в описание ситуации, которое он дает): Сначала это была явная бравада. Но коль скоро нечаянный вызов Светланы Александровны был необдуманно им принят, игру надо было продолжать. Именно игру. Никто в этом не сомневался.

Игра была продолжена. Незаметно для всех ее участников она выросла в серьезное дело: Если описать ситуацию строгим языком науки, то здесь произошло делегирование полномочий учителя ученику, который не только принял их, но и доказал..., а что, собственно говоря, он доказал? То, что может вести уроки так же, как учитель? Это несерьезно. Такая мысль вряд ли могла прийти кому-нибудь в голову.

Доказал свою смелость, граничащую с безрассудством? Может быть... Но мне кажется, что соль этой ситуации в другом. Игорь доказал, что не стоит учителю так ирони-

чески относиться к возможностям среднего ученика. Они гораздо больше, чем думают иные педагоги. Игорь знал, что он всего лишь один из многих, ничуть не выделяющихся из общей массы, скорее наоборот. И если он, вполне «средний», даже «ленивый», может так убедительно вести урок, то что можно сказать о других ребятах, не менее способных и более старательных? Да, ему выпал шанс проявить себя, свои скрытые до сих пор возможности, не столько интеллектуальные, сколько волевые, духовные.

А что чувствовали, о чем думали его одноклассники? «Игорь смог. Неужели я не смогу? Ведь я ничуть не хуже его!» Предполагаю, что часть ребят мыслила, чувствовала именно так. Другие могли и засомневаться. «Вряд ли у меня хватило смелости решиться на такое... Игорь молодец, решился...» Могли так они подумать? Мне кажется, могли. «Общая радость», очевидно, в том и состояла, что поступок Игоря, как бы неоднозначно его ни восприняли, создал ощущение общей причастности к успеху, самосознание непроявившихся возможностей.

Можно ли свести «общую радость» лишь к успеху одного из членов коллектива, того же Игоря Галиахметова? Ведь не случайно вырос и авторитет Светланы Александровны, которая приняла явно нестандартное решение сложной ситуации. На этом фоне иронично звучат слова о том, что кто-то из администрации сделал замечание о «неправильном ведении занятий». Вряд ли будет передержкой такая мысль: ситуация успеха Игоря Г., радость коллектива означали одновременно и ситуацию успеха учителя. Успех — неуспех учителя — это одновременно успех — неуспех его воспитанников, и наоборот. Перед нами, как мне кажется, один из каналов сотрудничества, раскрывающего духовный, интеллектуальный потенциал и коллектива, и личности, и Учителя.

Нельзя сказать, что прием, которым воспользовалась учительница, сам по себе уникален. Во многих школах довольно широко распространилась ролевая игра под названием «День самоуправления». Не скрою, лично меня эти игры вначале не очень восхищали. Каков смысл этого лицедейства? Ну, хорошо, день-два поиграли, а дальше что? Чего в конечном итоге добились? Оппоненты возражали. Во-первых, ребята почувствовали на самих себе, каков труд учителей, особенно в тех случаях, когда с дисциплиной не ладится. При этом рассказали забавный случай, когда учителя собрались в одном классе, уселись на задней парте и стали оживленно переговариваться в то

время, как ученик излагал новый материал. Он терпел, и, наконец, не выдержал: «Уважаемые коллеги, вы мне мешаете. Если не прекратите разговаривать, я попрошу вас выйти в коридор...» Учителя внутренне торжествовали: добились-таки своего!

Во-вторых, это создает хорошую атмосферу в школе; в-третьих, школьники привыкают к самостоятельности. Пускай это маленький, но важный урок самоуправления и т. п.

Со всеми доводами можно было бы согласиться, но смущала игровая форма этого самоуправления, его бутафорская сторона и быстротечность всего этого действия. Что-то вроде театра марионеток... Потом, после разговоров с учителями и с учениками, со студентами младших курсов, у которых школьные впечатления были еще свежи, пришлось точку зрения изменить.

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

В современной педагогике существует понятие «поле интеллектуального напряжения коллектива», в котором каждый его член имеет возможность реализовать свои интеллектуальные возможности. Чем богаче возможности каждого, тем насыщеннее и поле коллектива. Обмен ролями не только усиливает тенденции к сотрудничеству, но и способствует значительному усилению потенциала этого поля. Правильно ли сводить общую радость лишь к оценке реакций коллектива на успех отдельного члена, даже если он и выступает в сотрудничестве с учителями? «Общая радость», несомненно, должна быть связана и с общим успехом. В данном случае речь идет о коллективе не только как об объекте, но и как о субъекте интеллектуальной радости, успеха.

Не может ли случиться так: учитель предложил занять свое место ученику, а тот не только не оказался на высоте, но напротив — превратил ситуацию в «цирковую», начал паясничать, или наоборот — стушевался, оробел, не смог раскрыть рта? Думаю, такая вероятность не исключена. Риск в таких случаях неизбежен. Напомню опять же слова А. С. Макаренко о том, что никакое творчество без риска не обходится.

Вопрос в другом: как свести его до минимума, как не потерять контроля над ситуацией? Вспоминается картина, которую видел на выставке, посвященной сорокалетию Победы. На фоне почти черного неба два ярких голубых луча, а в их перекрестии маленький силуэт самолета. Теперь, когда его взяли в это перекрестие, ему не вырваться. Эта ассоциация из далекого прошлого в нашем случае вполне уместна. Интеллектуальный фон коллектива, который так важно было учитывать в ситуации «Следуй за нами», — это всего лишь один мощный луч изучения коллектива. Казалось бы, педагогическая удача в том и состоит, что учитель сумел сфокусировать его на тех учениках, которые в этом особенно нуждались.

Беда таких ребят состоит в том, что в этот луч трудно попасть, однако и остаться в поле его действия непросто. Восходящий поток человеческого интеллекта окрыляет, дает возможность «взлететь». Но чтобы остаться в нем, нужно пересечение с другим лучом, который несет в себе мощный импульс тепла, заботы, истинно человеческого внимания. Этот луч — эмоциональный фон коллектива.

Что это такое? Учителям данное явление (или феномен) хорошо знакомо, хотя теоретически оно в педагогике еще не сформулировано. Приходишь в один класс — настроение делается устойчиво хорошим, приподнятым. Испытываешь творческий подъем, спокойно реагируешь на сложности. Через несколько минут приходишь в следующий класс той же параллели, в той же школе, но настроение заметно меняется, появляется тревога, раздражительность. Очевидно, мы имеем дело с разным эмоциональным фоном детского (а может быть, и взрослого!) коллектива.

Можно предположить, что складывается он из многих элементов: характера взаимоотношений между детьми, между детьми и учителями, между группами, группировками в самом коллективе. Но не вызывает сомнения, что в эмоциональном фоне коллектива проявляется уровень его нравственной, психологической культуры, насыщенность духовной жизни. Полагаю, что стремление обеспечить сня-

ние интеллектуального и эмоционального фона — ключевая задача в формировании детского коллектива. (с.д)

Попробуйте представить себе ситуацию; когда отдельный школьник добивается заметного успеха в учебе, большинство одноклассников, а тем более самые влиятельные из них встречают этот успех с сомнением, скептически: Может ли возникнуть в таком случае состояние радости? Во всяком случае, об «общей радости» говорить трудно. С другой стороны, если ребенок оказался на пересечении этих двух потоков-лучей, в их фокусе; то можно смело прогнозировать новые усилия, новые успехи не только в учебе, но и в других видах деятельности ребенка.)

Означает ли важная роль пересечения и фокусировка двух потоков их равенство? Что важнее: интеллектуальный или эмоциональный фон коллектива или они равнозначны в любом случае? Вопрос непростой, специально не изучен как педагогикой, так и психологией. Многие определяется, как подсказывают наши исследования, возрастом школьников. В начальных классах явно доминирует эмоциональный фон; в подростковых фонные значения примерно равнозначны; в старших классах преобладает интеллектуальный. Велика роль педагогов, особенности их личностей, а самое главное, стили взаимоотношений с детьми. Серьезные педагогические ошибки связаны именно с недооценкой этого фонового фактора.

Возьмем, к примеру, так называемый «синдром четвертых-пятых классов». Работают в начальных классах два учителя. Одна — подтянутая, высокоорганизованная, с четкой системой обучения, строгая, справедливая. Ребята из ее класса — дисциплинированы, активны, исполнительны, аккуратны. Успеваемость, само собой, высокая. Другая — не очень собранный человек, мягкая, добрая, очень нетребовательная. Ребятушки из ее класса — плохо организованы, учатся по мере способностей, не отличаются избытком дисциплинированности.

Первую, естественно, и руководители школы, и коллеги, и родители, и сами ученики оценивают очень высоко, гордятся ею, ставят в пример. Другой учительнице, нетрудно догадаться, достаются упреки и замечания. Но вот школьники переходят из младших классов в средние, с ними начинают работать многие учителя, и... Бывший образцово-показательный класс удивляет новых учителей своей пассивностью, неумением самостоятельно работать, а самое главное — равнодушием к общим делам, какой-то черствостью, несвойственной младшим подросткам.

«Еще больше удивил другой класс. Ребята активны, дружны, отзывчивы и по отношению друг к другу, и по отношению к учителям. Хотя класс слабее по учебным результатам, но учителя охотно идут сюда на занятия. Им нравится психологический климат этого коллектива, они чувствуют себя в нём комфортно.

В чем же дело? Может быть, первая учительница создала только видимость активной деятельности (у нас такое порой в школах встречается!), может быть, она вводила в заблуждение внешней формой организации детей, не думая о ее содержании? Такие предположения стоит отвергнуть без сомнения. Это прекрасный учитель, она действительно много и умело работает. Ее вина и беда в том, что она слишком многое забрала в свои руки, заставила ребят смотреть друг на друга ее глазами, не научила их самостоятельности. Иными словами, высокий авторитет учителя незаметно превратился в авторитарность, которая подавляет детей, мешает развитию их творчества.

У второго педагога дети давно поняли, что «спасение утопающих дело рук самих утопающих», и, не чувствуя постоянную мелочную опеку, они сами строили свои отношения, сами находили интересующие их дела. Слабость второго учителя диалектически обеспечила раскованность детского коллектива.

Каковы же педагогические выводы? Нужно бороться с авторитарностью учителей, развивать детскую инициативу, формировать общественное мнение буквально с первых дней жизни коллектива первоклассников. С другой стороны, предоставляя детям относительную свободу, не следует все-таки забывать о дисциплине, организованности, порядке. Выводы логичны, убедительны, педагогически значимы. Но только ли в этом все дело? Нет ли в «синдроме четвертых-пятых классов» более глубоких, менее очевидных проблем?

Мне кажется, здесь нельзя обойтись без фоновых характеристик. Первая учительница, выигрывая в успеваемости класса, в его организации, проигрывала в развитии гуманных отношений между детьми. Не потому ли, что, сама того не подозревая, создавала прежде всего интеллектуальный фон, упуская при этом роль эмоционального? Не потому ли у второй учительницы страдал интеллектуальный фон, что на первом плане у нее находились проблемы чисто человеческих отношений?

Хотя в чисто профессиональном ракурсе она явно уступает первому учителю, однако стихийно, непреднамеренно выиграла в главном — создала в детском коллек-

тиве, атмосферу доброты, взаимопомощи. Подчеркиваю, в младших классах эмоциональный фон — ведущий. Именно на его основе ~~можно развивать интеллектуальные силы~~ детей. Личность расцветает в коллективе именно на линии их пересечения.

Иная картина в средних и особенно в старших классах, в которых усиливается доминирующая роль интеллектуального фона. Но забывать об эмоциональной стороне детских взаимоотношений — значит заранее обрекать себя на поражение. А нам нужны победы, нужна общая радость!

~~Любое творчество в области дидактики не может и не должно исключать нравственную, эмоциональную основу~~ обучения. «В наших экспериментальных классах утвердились такие принципы. Если замечание по ответу того или иного ученика делает не учитель, а класс, то отметка этому ученику не снижается. Таким образом, поднимая руку, они не губят своего товарища, а спасают... В такой атмосфере урока есть не только познавательная удовлетворенность детей, но и нравственная удовлетворенность... Мы не физика или математика делаем, мы делаем человека с широким кругозором, который мог бы глубоко понимать содержание науки и историзм ее развития. И красоту ее. А человек, постигающий красоту, неотвратимо делает шаг вперед в своем нравственном развитии». (Кокашинский В. Высоты и основания//Литературная газета. — 1977. — № 22.) С этой позицией нельзя не согласиться.

ПРИЕМ «ЗАРАЖЕНИЕ», ИЛИ «ГДЕ ЭТО ВИДАНО, ГДЕ ЭТО СЛЫХАНО...»

Он ударил, как следовало, по клавишам три раза, а на четвертый Мишка опять откинул левую руку и наконец запел:

Папа у Васи силен в математике,
Учится папа за Васю весь год...

Я сразу подхватил и прокричал:

Где это видано, где это слыхано —
Папа решает, а Вася сдает?!

Он снова ударил три раза по клавишам, а на четвертый Мишка аккуратно выкинул левую руку в сторону и ни с того, ни с сего запел сначала:

Папа у Васи силен в математике,
Учится папа за Васю весь год.

Я сразу понял, что он сбился. Но раз такое дело, я решил допеть до конца:

Где это видано, где это слыхано —
Папа решает, а Вася сдает?!

И когда музыка дошла до места, он снова вымахнул левую руку, и как пластинка, которую «завело», завел в третий раз:

Папа у Васи силен в математике,
Учится папа за Васю весь год.

Мне ужасно хотелось стукнуть его по затылку, и я заорал со страшной злостью:

Где это видано, где это слыхано —
Папа решает, а Вася сдает?!

Борис Сергеевич заиграл, а Мишка вдруг осмелел, опять выставил свою левую руку и на четвертом ударе заголосил как ни в чем не бывало:

Папа у Васи силен в математике,
Учится папа за Васю весь год.

Тут в зале прямо завизжали от смеха... Ну, а я, пока суд да дело, докрикиваю:

Где это видано, где это слыхано —
Папа решает, а Вася сдает...

Тут уж началось что-то ужасное. Все хохотали как зарезанные, а Мишка из зеленого стал фиолетовым.

— Дениска, пой один! Не подводи! Музыка! И!

И, когда дошла музыка, я почему-то тоже выкинул в сторону левую руку и совершенно неожиданно завопил:

Папа у Васи силен в математике,
Учится папа за Васю весь год...

Я даже плохо помню, что было дальше. Было похоже на землетрясение... (Драгунский В. Денискины рассказы. — М.: Детская литература, 1982. — С. 64—66.)

То, что это один из самых веселых рассказов В. Драгунского, нет нужды доказывать. Я о другом. Перед нами прошел великолепный психологический этюд на тему «Заражение». Есть такой психологический феномен. Когда один из собеседников зевнет, а за ним по кругу начинают зевать другие — это хрестоматийный пример психологического заражения. Когда один ребенок начинает бросать снежком в дверь или окно дома, за ним начинают бросать другие дети. Когда один из подростков начинает употреблять какое-то новое жаргонное слово, а за ним невольно начинают повторять и другие — это тоже заражение. Примеров можно привести много, причем обычно имеются в виду случаи не очень хорошего, не очень полезного заражения. Не случайно этот термин ассоциируется с «заразой».

В медицине заражение требует профилактики или интенсивного лечения. В педагогике «заражение» может быть очень эффективным, очень полезным средством оздоровле-

ния атмосферы коллектива, источником успеха и общей радости.

И Педагогическое заражение построено на точном расчете, в котором главное — выбор гносионосителя (гносио — познание), т. е. мощного источника интеллектуального заражения. Кто он? Увлеченный школьник, умеющий отдаваться своему делу без каких-то крайностей, без нежелательных акцентуаций. Это может быть школьник любого возраста (но преимущественно средних или старших классов), увлекающийся историей, литературой, техникой, математикой, физикой, химией — словом, всем тем, что образует систему знаний, интеллектуальный кругозор, далеко выходящий за рамки школьной программы.

Выбирать хорошо, если есть из кого. А если такой яркой индивидуальности в классе не имеется? Ответ, по-моему, однозначен: «Нельзя взять то, чего нет; из ничего не получится даже нечто» — афоризмы хотя и старые, но верные. Мне не единожды приходилось выслушивать заявления примерно такого содержания: «У меня в классе сплошная серость, не на кого опереться...» С такими заявлениями трудно спорить. Учителю виднее. Но и согласиться нельзя.

Я не очень разделяю оптимистические декларации типа: «Все дети талантливы», «Бездарных детей нет», «Все школьники способны хорошо учиться» и т. п. Зачем скрывать, есть одаренные, есть и не очень; есть талантливые; а есть и бесталанные. Есть дети хорошо развитые, а есть с задержками в развитии. Говорить о каком-то абстрактном таланте бессмысленно. В природе ребенка заложено очень много. Но у одного была прекрасная семья, оказались толковые учителя, он сумел развиваться, реализовать свой потенциал. У другого ничего этого не было. Среда его обитания, деятельности не дала ему такого шанса. Вина ли, беда ли взрослых людей в этом — говорить трудно.

Для ребенка — беда. Это бесспорно. Меня беспокоит другое: насколько учитель имеет основания делать утверждения о серости своих воспитанников? Умеет ли он ставить диагноз, не действует ли здесь правило: «Живущему в болоте весь мир кажется мокрым»? Напоминаю: разговор идет об интеллектуальных возможностях детей. Ребенок может не очень блистать в учебе, но быть способным; не увлекаться науками, но быть непревзойденным мастером в других делах.

В формуле: «Все дети талантливы» есть солидная доля истины. Но она относится не к каждому ребенку в отдель-

ности, а к детскому сообществу в целом, даже если оно замыкается в рамках класса, школы. В каждом таком сообществе не могут не быть потенциальные генераторы интеллектуальной энергии.

Важно их распознать, выделить, поддержать.

В широком социальном плане эту задачу решают созданием специальных профильных школ, специальных школ-интернатов, специальных летних лагерей и т. п. Все это нужно, важно, полезно. Но когда проблема решается широким захватом крупнейшей государственной сетью всяческих учреждений, есть большой риск, что маленькая, еще не достигшая заметной величины поросль способных детей легко проскальзывает через эти ячейки, не попадая в поле зрения всякого рода целевых программ.

Учитель ближе всех стоит к ребенку. От его зоркости, зависит очень многое, а иногда почти все. Заметить способности, развернуть их, сделать достоянием других, «заразить» стремлением к самостоятельному творчеству — этого никто не сможет сделать лучше учителя. Дело трудное. Возможны ошибки. От одной хочу сразу же предупредить:

Мой ученик, восьмиклассник Леня Горохов, занял призовое место на районной олимпиаде по химии, хотя соревноваться ему пришлось в основном с девятиклассниками. Районный методист по химии, поздравив меня с успехами моего воспитанника и сказала, что у призера районной олимпиады должны быть по предмету во всех четвертях непременно только отличные оценки. Я не могу сказать, что это было требование. Просто методист размышляла вслух: если уж восьмиклассник на олимпиаде побеждает девятиклассника, то, понятное дело, в школе у него должен быть полный ажур по предмету, в котором он так ярко себя проявил.

Поначалу это размышление-требование меня немного смутило, а потом я посчитал его справедливым. Я считал, что все произойдет само собой: разве призер олимпиады по химии, обогнавший сверстников по объему знаний, даст учителю химии повод для упрека? Но как я ошибся! Нет, Леня Горохов таланты свои не растерял, но, как говорят школьники, был «по случаю ленив». В переводе со школьного жаргона это означало, что он учил только то, что ему хотелось учить. И подчас готовил уроки тогда, когда точно знал, что его спросят...

Вызываю к доске Леню раз, другой, отвечает вроде хорошо, но в его голосе нет того блеска, который всех восхищал. Однако с легким сердцем ставлю ему отличные отметки, ибо, во-первых, ответ Лени почти на уровне школьной пятерки, а во-вторых, помню наказ методиста. Но тут я почувствовал, что класс, в котором учился Леня, как будто подменили. Вроде бы на урок приходят и рассаживаются по своим местам те же восьмиклассники, что и раньше, но относятся ко мне они стали с каким-то особым снисхождением. Не с тем снисхождением, которое происходит от понимания некоторых учительских слабостей или недостатков характера. В данном случае ощущалось снисхождение к человеку справедливому, но ненароком нарушившему эту справедливость. Слово «ненароком» тут совершенно уместно, ибо если бы справедливость

была мною нарушена иначе, то с их стороны я ощутил бы не снисхождение а ненависть. До этого, к счастью, не дошло. (Гельман Э. Сохранить достоинство//Воспитание школьников. — 1989. — № 4.)

Ситуация на первый взгляд кажется предельно ясной. Учитель, заботясь о ситуации успеха для одного ученика перешел важную грань в нормах педагогической этики, нарушил принцип справедливости, восстал против себя детский коллектив, понял это и вовремя остановился. Такова нехитрая фабула этой истории. Причем же здесь «общая радость»? Это скорее антирадость. Это путь, который следует избегать. Действительно, справедливость — главный нерв воспитания.

Разве обида школьников только в том, что учитель несправедливо ставит отметки? Что он имеет любимчика, которому прощает многое? Но восьмиклассники знали, что избранник педагога — ученик стоящий, талантливый, заслуженный, если хотите. Немного лентяй? Но кто из учеников может претендовать на роль схимника, денно и нощно грызущего корень познания? И если бы такой нашелся, то кто может поручиться, что он не стал бы в нынешних условиях объектом насмешек, иронического сочувствия, а то и пренебрежения. «Фанаты» у многих школьников в почете. Но какие? Футбола — да. Хоккея — безусловно. Самбо, дзюдо, каратэ — говорить нечего.

Про «фанатов» учебы мы что-то не слышали. Если они и есть, то в глубокой конспирации. Афишировать подобную страсть, мягко говоря, немодно. Отсюда следует: если ты имеешь хорошие способности, показал отличные знания и при всем этом умеешь пустить пыль в глаза очарованного тобой педагога, не очень напрягаясь, значит, ты «наш человек». Осуждать тебя не за что.

Учитель полагает, что ученики отнеслись к его заблуждению снисходительно: «...ибо если бы справедливость была мною нарушена иначе, то с их стороны я бы ощутил не снисхождение, а ненависть». Ему, разумеется, виднее. Кто лучше его самого может оценить ситуацию? Меня смущает слишком резкое противопоставление отношений: от снисхождения до ненависти. Не слишком ли круто? За многие годы учительства я что-то не встречал случаев, когда старшеклассники возненавидели бы справедливого учителя только за его пристрастие к действительно талантливому товарищу, к которому, судя по всему, тоже относились неплохо.

Мне кажется, здесь действовал какой-то иной психологический механизм отношений. По-моему, восьмиклассники

отнеслись к своему учителю с благожелательной дозой на его поведение, причем неосознаваемой, а лишь ощущаемой. Досадой за что? Я бы выразился так: за то, что учитель лишил их радости сопереживания, лишил их возможности проверить свои способности.

Здесь мы выходим на принципиальный разговор о соотношении личного и общего успеха, о взаимообусловленности и нравственной ценности. Помните: «Если я сам за себя, то зачем я?» Вернемся к первоначальной трактовке понятия «Общая радость», которая дана вначале. Она обозначена как радость школьника от сознания того, что его достижения вызвали радость окружающих. В таком виде она кажется слишком узкой, не вполне корректной по отношению к коллективу. Хорошо ли все сводить к радости отдельной личности? Разве коллектив не может быть самостоятельным носителем этой радости? Разве ему чуждо переживание общего успеха, в котором слились успехи отдельных его членов и совокупность которых формирует новое качество?

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

Мы вправе, как думается, эти закономерности приложить к анализу и педагогических явлений. Тем более, что речь идет о реакциях с положительной, конструктивной направленностью, последствия которых не только можно, но и нужно предвидеть, т. е. которыми можно педагогически управлять. «Заразить» детский коллектив интеллектуальной радостью можно в том случае, если успех отдельного школьника станет стимулом для успеха других, перерастет в успех многих, а осознание этого успеха вызовет радость всех. Тогда и ребенок, послуживший источником

этого заражения, будет чувствовать как бы умноженную радость не столько за себя, сколько за окружающих.

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

На моей памяти такая ситуация была. В восьмом классе у нас появился свой поэт. Володя Савельев. Явился он миру таким образом. Наша учительница Вера Георгиевна предложила домашнее сочинение на какую-то литературную тему. Не свободную, а программную. Какую — сейчас не помню. Через некоторое время принесла в класс сочинения и начала читать. Одно прочтала в самом конце. Сказала о нем коротко: «Сочинение уникально. Хотя не совсем по теме». Да, такого мы еще не встречали. Сочинение в стихах. Почти вся школьная тетрадь исписана ладными, непривычными рифмами. Особенно сильное впечатление производили образные сравнения.

Веру Георгиевну, молодую красивую женщину, мы уважали не только за ее педагогические способности. Она покорила наши отроческие сердца и обаянием своей личности. Мы тепло относились к литературе, переноса на этот предмет и свое отношение к ней. Володя Савельев стал героем того дня. Но потрясло и еще одно событие. Вера Георгиевна предложила этому «герою» вечером проводить ее до дома чтобы поговорить по дороге «за жизнь». Теперь этот Савельев стал «дважды героем». Дорого бы дал каждый из нас за такое удовольствие.

Вера Георгиевна заслуживает особого разговора. У нас сейчас другая задача. Коротко скажу. Пройдут годы. Я буду работать директором школы. Вера Георгиевна станет заведующей районо. Вместе с ней мы многое задумывали, многое сумели сделать. Я еще раз убедился, что это был действительно замечательный педагог и прекрасный человек. Наше «обожательное уважение» было не случайным.

Через несколько дней Анатолий Татусь громогласно объявил, что он тоже написал сочинение в стихах. Вера Георгиевна прочтала и на одном из уроков заявила: «Толя — тоже подающий надежды поэт». И предложила... проводить ее вечером до дома, «поговорить». Прошла еще одна-две недели, и Радик Пузанов официально провозгласил, что он — автор оды. Вера Георгиевна и о его произведении отозвалась одобрительно, и Радик тоже оказался в числе произвожающих.

Далее началось какое-то сумасшествие. Появился автор басни кто-то сотворил нечто вроде пушкинской «Гаврилиады»... По классу стали расходиться эпиграммы. Наступил день, когда на дверях класса был приколот листок с язвительными стихами, стрелы которых летели явно в сторону Толи Татуся. Через пару дней, появился ответный листок, — не менее язвительный, теперь уже в адрес Володи Савельева. Внутренняя часть классных дверей вся была обклеена стихами.

Тогда не было кабинетов. Тогда школьники имели свое помещенье и вели не кочевой, а оседлый образ жизни. Тогда кочевали учителя, а не дети. Это сейчас все наоборот! Исчезло понятие «родной класс». Не убежден, что это хорошо.

Эпиграммы сменяли одна другую. Страсти разгорались. За перо

взялись те, кто раньше и в мыслях не держал попыток к такому творчеству. Вера Георгиевна сначала была нашим арбитром. Но поток поэтических страстей оказался таким бурным, что и она оказалась как бы отодвинутой на второй план. Потом все как-то стихло. Страсти улеглись. Но мы уже были какими-то другими. От мыслей о поэзии перешли к другим вещам, более прозаическим, более сложным. Вера Георгиевна по-прежнему оставалась главным поверенным наших душ. А Володя Савельев действительно стал профессиональным поэтом. Она правильно предсказала его будущее. Его стихи печатались и в местных, и в центральных изданиях.

Нам важно выяснить механизм заражения. Первое, что фиксируется совершенно отчетливо: позитивное единство эмоционального и интеллектуального фона коллектива. Представьте себе: перед вами на празднике выступает одноклассник и, как испорченная пластинка, произносит одни и те же слова. Вы к нему относитесь неважно. Он входит в другую группировку, с которой у вас конфронтация. Ваша реакция? Вариантов много: удивление, возмущение, злорадство..., но вряд ли снисхождение, вряд ли сочувствие.

А если отношения добрые, дружеские? Почему реакция зрителей в рассказе В. Драгунского была именно второго типа? Нетрудно догадаться: причина в благоприятном эмоциональном фоне.

Почему зрители увидели в действиях героев этого рассказа именно юмористическую сторону, а не какую-то другую? Всякий ли коллектив способен именно так реагировать на сложную психологическую ситуацию? Думаю, что не всякий, а лишь тот, где эмоциональный фон достаточно высок. Почему реакция Веры Георгиевны на первое стихотворное сочинение ученика была встречена коллективом так благосклонно, что породила стремление к подражанию? Несомненно, эмоциональный фон коллектива к этому располагал. Почему возник этот всплеск поэтического творчества? Интеллектуальный фон коллектива давал такую возможность. Там, где подобной почвы нет, трудно рассчитывать на педагогически значимое «заражение».

Второе неперемное условие, как уже отмечалось, — выбор гносионосителя (гносно — познание), третье — создание ситуации состязательности и педагогически целесообразного соперничества. Если в классе появился гносионоситель, т. е. ребенок, который отличается особой приверженностью к какому-то виду интеллектуально-творческой деятельности, то это еще не означает, что «его пример — другим наука». Это означает, что за ним тут же бросятся толпы последователей, почитателей его таланта, каким бы благоприятным ни было сочетание эмоционального и

интеллектуального фона коллектива. Наши наблюдения показывают, что уважения, признания окружающих такой школьник добивается, но с последователями дело обстоит гораздо сложнее. «Заражения» не происходит.

Оно возможно в тех случаях, когда у первого гносионосителя появляется «соперник», т. е. одноклассник, претендующий на эту же роль. Каждый из них стремится раскрыть свои возможности, причем не обязательно за счет друг друга. Если сопоставительность превращается в соперничество, но педагогически управляемое — это мощный стимул к саморазвитию; к усилению влияния на других, к «заражению». Если оно выходит из-под педагогического контроля, то может приобрести нежелательные акценты. Тогда интеллектуально-творческая сопоставительность и соперничество превращаются в личное соперничество, доходящее до конфронтации, до личностно-группового антагонизма. Это выходит далеко за допустимые рамки. Мудрость педагога заключается в том, чтобы удержать соперников на грани. В этом педагогика сродни дипломатии: готовность идти на разумный риск, видеть пределы возможного, умение предотвратить нежелательное.

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

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

Очень многое зависит от выбора таких лидеров, от тесного взаимодействия каждого этапа. Если палочка (символическая форма связи) потеряна, происходит сбой, эстафета теряет темп. Темп, но не смысл! Можно передавать эстафету простым прикосновением. Следовательно,

главная педагогическая задача состоит в том, чтобы интеллектуальный предмет состязания был все время в поле зрения коллектива, а если возникает необходимость, то и быстро менял форму передачи стимулов.

Зримой формой стимулирования в нашем классе было одобрение Веры Георгиевны, а приглашение проводить ее домой для душевной беседы придавало этому стимулу особый аромат. Дальше, когда началось состязание многочисленных авторов, заработали другие механизмы — стремление самовыразиться, доказать свои творческие возможности. Вера Георгиевна отошла на второй план, но очень внимательно читала наши вирши, давала свою оценку. По мере заражения и эти оценки отошли на второй, а может быть, и третий план. Главное было — реакции группировок, команды болельщиков.

Что же в итоге? Что дало это «заражение»? Несомненно, резко повысился интеллектуальный фон коллектива. Мы почувствовали себя не только классным объединением, но общностью единомышленников, еще более активно проявился феномен сопереживания. Выросло самоуважение коллектива в целом.

Я думаю, что именно в этом феномене и заключен необыкновенно глубокий смысл «общей радости». В педагогической и психологической литературе такое понятие отсутствует. Есть термин «самоуважение личности», но применительно к коллективу он не используется. Видимо, настало время разобраться в этом.

Трудно дать какое-то законченное толкование. В. А. Сухомлинский некогда утверждал, что коллектив должен быть для каждого своего члена «непрочитанной книгой». Это тоже говорит о многомерности, непредсказуемости проявлений коллективного духа. Самоуважение коллектива — одна из таких категорий. В чисто рабочих целях я определил бы его так: это состояние ученического сообщества, при котором его члены воспринимают себя как союз личностей с потенциалом творческих возможностей, способных сопереживать успехи друг друга и оценивающих достижения в единстве личного и общего. В самоуважающем себя коллективе не может быть злорадства, «черной» зависти, попытки выдавать желаемое за действительное, униженного положения отдельных членов. Именно в нем личность чувствует себя наиболее раскованной и защищенной.

СЕМЕЙНАЯ РАДОСТЬ

Это радость особая. По-своему она просто уникальна. На первый взгляд все предельно ясно: ребенок испытывает радость от того, что его успехи вызвали радость в семье, подняли его престиж, обеспечили эмоциональное благополучие в круге самых близких, самых дорогих людей.

На самом деле все гораздо сложнее. Любая другая ситуация успеха связана с действием элементарной системы: учитель — ученик или: педагогический коллектив — ученический коллектив. В этом двухзвенном организме почти все поддается контролю и управлению. Чем выше мастерство педагогов, тем проще и легче держать нити всех ситуаций в своих руках.

«Семейная радость» в эти рамки не вписывается. Здесь вступает в действие третья сила — семья, которой школа не только не может «управлять», но не всегда имеет возможность проникнуть в ее недра. Если семья — союзница, силы школы утраиваются (школа+ученик+семья), если же союза нет, силы школы уменьшаются на две трети или, по крайней мере, наполовину.

Эти арифметические подсчеты не следует принимать слишком серьезно, я привожу их для того, чтобы психологически подчеркнуть: без помощи семьи, разумеется нормальной, мы лишаемся возможности сотворить самую большую для ребенка радость — чувствовать себя творцом радости для других, для тех, чей авторитет, чье мнение для него наиболее важно и авторитетно.

Более того, даже в неблагоприятных, конфликтных семьях, где нет мира между взрослыми, между взрослыми и детьми, где порой потеряно взаимное уважение, нет заботы друг о друге, может сложиться такая ситуация, которая объединит всех, создаст новую атмосферу, новый стиль отношений. Надолго ли? Бывает всякое, но даже разовое состояние радости дорого стоит!

Семейная радость рождается не столько какими-то приемами, каким-то алгоритмом действий, сколько системой отношений, в основе которых нравственность, честность, доброта и искренность. Именно они определяют успех.

ЧТО НЕ СЛЕДУЕТ ЗАБЫВАТЬ ПЕДАГОГАМ?

Позиция педагога и родителей в подходе к ребенку всегда будет иметь различия, объективные и неизбежные по своей сущности. Учитель строит свои отношения с детьми

прежде всего на деловой, официальной, научной основе. Для родителей характерен житейский, эмпирический подход, поэтому забота о ребенке для них не служба, а нравственная потребность.

Родители знают своего ребенка в самых разных условиях, в самых разных проявлениях. По легкому движению, по выражению глаз, по тысяче других заметных или почти незаметных признаков они могут определить его состояние, намерения, заметить то, что не замечают другие. Никто никогда не способен так полно и глубоко знать ребенка, как его родители. Если, разумеется, это настоящие, заботливые, вдумчивые родители. И даже если родители и не вполне соответствуют этим требованиям, они все равно в области психологической жизни ребенка вне конкуренции.

Заметьте, мы все время употребляем слово «знать», преимущественно в связи со словом «внешние проявления», но осторожно относимся к термину «понимать». Знание внешних особенностей, понимание настроений (т. е. кратковременных, не очень устойчивых психических состояний) еще не означает понимание нравственных, духовных качеств личности ребенка.

Сколько горьких разочарований испытали многие, весьма достойные родители, убежденные в безусловном понимании внутреннего мира своих детей, столкнувшись лицом к лицу с фактами, начисто опровергающими их прежние представления. Сколько раз в подобных случаях раздавалось сакраментальное: «Кто бы мог подумать!» И это не столько вина, сколько беда родителей, становящихся «жертвами» непонятных ими диалектических закономерностей воспитания.

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

Эта вера заставляет истолковывать их каждый шаг ребенка в лучшую для характеристики его нравственных качеств сторону. Она формирует у родителей своеобразную доминирующую психологическую установку, побуждающую их фиксировать в памяти и чувствах (порой неосознанно, стихийно) все, что подтверждает их идеальную модель, и отвергать то, что не вписывается в ее рамки.

Не многим родителям дана способность взглянуть на

детей трезвым, спокойным взглядом. Парадоксально, но чем сильнее, чем эмоциональнее любовь родителей, тем больше и опасность принимать желаемое за действительное. Догадываются ли они об этом? Возможно, догадываются, но, во-первых, далеко не все, а во-вторых, ничего с собой в этом случае поделать не могут.

Таков «актив» и «пассив» родителей. А как в этом плане выглядит позиция педагогов? Она слабее позиции родителей по нескольким пунктам. Если родители знают своих детей по внешним проявлениям, но слабее представляют их связь с нравственным содержанием, то молодой, неопытный учитель применительно к отдельному ученику не знает ни того, ни другого. И особенно это бросается в глаза, если у него мал жизненный опыт, нет практики воспитания собственных детей.

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

И все-таки учитель далеко не так безоружен и беззащитен, как может показаться, если и дальше «сгущать краски» (в целях психологического анализа, разумеется). За годы обучения молодой педагог твердо усвоил (или мог усвоить) основные принципы, методы воспитания, особенности работы с коллективом. В его сознании сложилась определенная схема-модель организации учебно-воспитательного процесса. Он знает, «как должно быть», и начинает сравнивать идеальные представления с фактами повседневной школьной жизни.

Постепенно, из общей массы своих воспитанников он начинает выделять отдельные лица, индивидуумы, личности. В первую очередь, разумеется, тех, кто «не вписывается» в готовую схему, кто выделяется и поведением, и учебой. Нетрудно догадаться, что речь идет, с одной стороны, о трудных, слабых, недисциплинированных и, с другой — о примерных, дисциплинированных, особо способных детях.

На первом плане, естественно, трудновоспитуемые, потому что именно они мешают учебному процессу, вызывают у педагога тягостные состояния, осложняют его вхождение в профессию, в коллектив, накопление позитивного опыта.

По отношению к данной группе школьников у педагога, при всем его искреннем стремлении быть объективным и доброжелательным, формируется негативное отношение.

Исследования показали, что «плохому» ученику дается на ответ меньше времени. При неверном ответе его не просят подумать, ему не предлагают вопросы в качестве подсказки и ругают за поведение и учебу гораздо чаще. А желание учиться у такого всегда оценивается ниже, чем у сильного. Часто оцениваются по-разному объективно одинаковые ответы. На такое отношение ученик зачастую отвечает грубостью, агрессивностью, ложью, прогулами... (См.: *Иванников В. А. Психология сегодня.* — М.: Знание, 1981. — С. 73.)

Нужно ли доказывать, что подобное отношение к ребенку сказывается и на позиции родителей? Они — идут на встречу с педагогом, заранее не ожидая ничего приятного, много обещающего. Их психологическая установка на якобы неизбежную конфронтацию заставляет очень болезненно реагировать на первые же проявления недовольства со стороны учителя.

Нередко положение усугубляется непродуманной с психологической точки зрения методикой проведения родительских собраний.

Еще не изжиты, например, такие обсуждения итогов четверти, учебного года, когда классный руководитель не скупится на похвалу сильным учащимся, благодарит их родителей и не очень стесняется в выражениях, когда оценивает работу слабых, недисциплинированных школьников, адресуя свои упреки к семьям таких детей.

Если учесть, что большинство трудных школьников живут в неблагоприятных семьях, то упреки педагогов не только не достигают положительной цели, но еще более усугубляют положение. На родительские собрания, конференции, заседания советов приходит, как правило, отцы, матери, бабушки, дедушки, которые серьезно занимаются воспитанием своих детей. Родители же второй группы стараются избегать встреч с педагогами, потому что претензии школы им и без того хорошо известны, а исправить существующее положение они чаще всего оказываются не в состоянии.

Проведенный нами опрос 47 родителей учащихся пятых — седьмых классов позволил установить следующие группы причин (данные в процентах, общее количество ответов — 100%), по которым они систематически пропускали родительские собрания.

1. Перегрузка работой, общественными поручениями
2. Перегрузка домашними делами в вечернее время

— 47
— 17

| | |
|---|-----|
| 3. Слабая информированность о дате, времени проведения собраний | —12 |
| 4. Неприязненное отношение к школе в связи с «придираками» учителей, классного руководителя | — 7 |
| 5. Конфликтные отношения с классным руководителем | — 3 |
| 6. Затруднялись объяснить причину | —14 |

На первый взгляд главная причина слабой активности родителей заключена в их перегрузке служебными и домашними делами.

Непосещение собраний по отрицательным мотивам составляет всего лишь 10%. Однако изучив особенности поведения и учебы школьников, родители которых затруднились объяснить причины пропусков собраний, мы пришли к выводу, что они связаны именно с негативным отношением к школе, так как их дети систематически нарушали дисциплину, слабо учились и были постоянным объектом осуждения. Очевидно, эта группа родителей опасалась своими откровенными признаниями осложнить и без того непростые отношения с педагогами класса и школы. Таким образом, общее число негативно настроенных родителей составляет фактически 24%.

Складывается довольно парадоксальное положение: те родители, которые успешно выполняют свои педагогические функции, получают квалифицированную помощь от школы, а та группа родителей, которая больше всего в такой помощи нуждается, оказывается в изоляции, в психологическом конфликте с учителями, классными руководителями. Разорвать подобный порочный круг может только тактичность педагога, его культура общения.

Родительские собрания в большинстве школ давно уже стали средством педагогического просвещения. Вопросы успеваемости, посещаемости, дисциплины перестали носить чисто информационный характер, они рассматриваются органически в плане общей культуры работы семьи и школы.

Встреча с опытным педагогом, лекция на актуальную тему обучения, воспитания, обмен опытом, консультации по сложным случаям — вот что становится главным содержанием таких встреч. Родители уходят из школы с большим чувством удовлетворения, потому что получили новый запас полезных сведений, перед ними была раскрыта объективная и в то же время оптимистическая (это обязательное условие!) перспектива успехов и неудач их ребенка, подсказаны пути дальнейшего сотрудничества.

Критические замечания, разумеется, не исключены, но их целесообразно сделать в такой форме, которая бы не вызывала негативное отношение к учителю. В школе № 65 им. М. И. Калинина г. Свердловска ежегодно проводились торжественные итоговые собрания, на которых вручались грамоты, подарки лучшим ученикам. Вместе с ними на сцену поднимались и родители, которые получали из рук директора благодарственные письма за отличное воспитание сына или дочери. Эта церемония всегда вызывала большой эмоциональный отклик у присутствующих. Здесь же на глазах у всех дети обнимали своих родителей, родители в свою очередь обнимали детей, сердечно благодарили педагогов за их нелегкий труд.

После одного из таких торжественных актов к директору школы подошел один отец и сказал: «Мне еще никогда не было так больно, как сегодня. Я сидел в зале и думал: почему я не заслужил такой радости, такого почета, чтобы подняться со своим сыном на сцену и получить благодарность? Почему мой сын и я не справились со своими обязанностями? Мне за несколько минут пришлось продумать больше, чем за все эти годы... Да, что-то надо менять...»

Вряд ли подобной реакции можно было бы добиться упреками, грозными требованиями, даже обращением к общественности по месту работы нерадивых родителей. Опора на лучшие чувства, качества личности родителей дает такой же большой эффект, как и работа с трудными школьниками. Это одно из важнейших требований педагогической культуры.

Воспитание, обучение родителей не может ограничиваться только массовыми мероприятиями. Большое значение имеют и личные контакты, приглашение родителей на урок, на праздники, олимпиады, где они могут быть не только почетными гостями, но и активными участниками.

Важно добиться, чтобы посещения классного руководителя учащихся на дому были связаны с положительными, теплыми чувствами. К сожалению, в 92% случаев приход педагогов или вызов в школу для беседы воспринимается как «сигнал бедствия».

Шестикласснику Саше дали общественное поручение. Он так хорошо с ним справился, что привел в восхищение педагогов. Директор решил объявить благодарность родителям за хорошее воспитание сына и с этой целью пригласил отца в школу. Но он почему-то не пришел. А на завтра, позвонив по телефону, извинился: «Я был занят срочной работой. Но вы не беспокойтесь, я его уже выпорол. Я сразу понял, что он что-то натворил...» (Чернокозова В. Н., Чернокозов И. И. Этика учителя. — С. 110.)

Педагогический коллектив имеет безграничные возможности влияния на неблагополучные семьи непосредственно через самих учащихся. Сила педагогического влияния заключена именно в раскрытии тех потенциальных возможностей воспитанников, которые до поры до времени не могли раскрыться, хотя родители и верили в их существование. Велика бывает признательность семьи педагогу за то, что он сумел создать условия для расцвета лучших качеств ребенка, поверил в них сам и заставил верить других, и, наоборот, негативные чувства испытывают родители по отношению к учителю, усилия которого были направлены на доказательство того, что их ребенок «хуже всех». Может быть, это и справедливая оценка, но воспитательный эффект ее воздействия всегда несет отрицательный заряд.

Как бы ни были пристрастны педагоги к ученикам, их взгляды и оценка имеют одно несомненное достоинство: они более объективны в оценке недостатков детей, чем родители.

Педагог имеет возможность сравнивать детей между собой, с о п о с т а в л я т ь их качества. По мере становления его опыта, роста мастерства растет и профессиональная способность понимать воспитанников, которая делает его в целом ряде случаев более зорким, чем некоторые родители. В его пристрастности гораздо больше объективности, чем в мнимой «беспристрастности». Опытные педагоги быстро разрушают барьер взаимного непонимания с отдельными родителями, если разговор о недостатках начинают с рассказа о положительных качествах детей, доказывая тем самым свою профессиональную зрелость и объективность в глазах родителей. Необходимо помнить, что в конфликтах между педагогами и родителями нет победителей. Есть только одни побежденные. А жертва этих баталий только одна — ребенок, во имя интересов которого возникают эти конфликты. Это тоже парадокс. И ему не должно быть места!

Опытные классные руководители не сравнивают результаты деятельности школьников между собой, а показывают личное продвижение вперед каждого в отдельности. При этом умеют раскрыть оптимистическую перспективу. Ведь можно сказать так: «У вашего сына пока только четверки». А можно так: «У вашего сына уже четверки!» Совсем иная тональность, хотя суть одна.

СИТУАЦИИ, КОТОРЫХ НЕ ДОЛЖНО БЫТЬ

«Сейчас семья и школа, как мне кажется, остаются достаточно чужими друг другу мирами», — утверждал журналист В. Кротов со страниц «Комсомольской правды». Не только неверное, но и опасное заключение. Однако винить в этом автора трудно, потому что основания для подобных выводов дает сама школа. Вот как он описывает события:

До круглой отличницы моя дочь не дотягивала, но тресчницей никогда не была. А тут полный разлад с историей... Надо идти в школу — узнать, что я могу сделать, чтобы пробудить у дочки интерес к истории. Тем более что в школе специальный день для встречи с учителями... Учительница нехотя отрывается от оживленного разговора и, едва узнав причину моего визита, переходит в наступление. За пятнадцать минут энергичного выяснения отношений я узнаю следующее: а) за что моей дочери поставлены двойки, учительница не помнит, потому что нет журнала, но уже, конечно, все полностью справедливо; б) по другим предметам она может учиться хорошо и прекрасно, но по истории пятёрки не будет иметь никогда, потому что не умеет рассказывать, и я должен быть благодарен, если ей «натянут» четверку; в) лично я в этой ситуации ничем помочь не могу, разве что не ходить понапрасну в школу. Похоже, в чем-то дочка оказалась права: меня же еще и отругали...

Следуя манере изложения журналиста, можно сказать, что учительница действительно нарушила нормы педагогического такта по четырем пунктам:

1. Она не сочла нужным объяснить отцу девочки, в чем заключены пробы в ее знаниях... «Не умеет рассказывать» — довод, не выдерживающий критики. Школьница, вполне прилично успевающая по всем гуманитарным наукам, вряд ли страдает косноязычием. Как учитель истории, могу утверждать, что здесь имеет место либо непонимание девочкой логики предмета, особенностей его изложения (они действительно есть), либо нежелание отвечать из-за предвзятого отношения учительницы. Скорее всего, второе.

2. Учитель не может и не должен делать категорическим тоном такие пессимистические заявления: «пятерку не будет иметь никогда». Это неверно по существу и недопустимо по форме.

Если речь идет о первой причине неудач, то небольшая помощь девочке, поддержка могли бы сразу изменить положение. Любой школьник в состоянии хорошо учиться по такому увлекательному, содержательному и общественно значимому предмету, как история.

3. В разговоре с отцом учительница проявляла так называемое «педагогическое чванство», посоветовав ему

«не ходить понапрасну в школу». Это уже граничит с нарушением родительских прав и соответственно — обязанностей. Вспоминается сцена из кинофильма «Доживём до понедельника». Учитель истории Мельников получил от отца одной девочки письмо, в котором тот категорически требует, чтобы педагог поставил его дочери четверку, потому что он «сам проверял ее знания».

Этот эпизод неприятен. Вызывает раздражение угрожающий тон письма. Но немного отвлечемся и представим себе, что этот же учитель истории написал письмо отцу этой же девочки, обвиняя его в том, что тот плохо исполняет свои профессиональные обязанности (инженера, врача, юриста и т. п.). Что можно было бы сказать об учителе Мельникове? По меньшей мере, его нельзя было бы воспринимать всерьез.

В бестактной позиции отца девочки, однако, есть свой резон, и его письмо, если говорить откровенно, могло бы при определенных условиях заслужить самое серьезное внимание. Есть две области знаний, в которых многие люди наивно полагают себя достаточно сведущими: медицина и педагогика. И хотя их знания не выходят за рамки житейских представлений, иллюзии упорно могут сохраняться.

Если кто-то из родителей неплохо осведомлен в вопросах истории, его знаний достаточно, чтобы определить, хотя бы приблизительно, их уровень и возможности своего ребенка. Поэтому к подобного рода вопросам учителю-профессионалу следует относиться с полным соблюдением норм культурного обращения и педагогического такта: В данном случае педагог отнеслась к вопросам отца как постороннего наблюдателя, а не своего соратника по общему делу.

4. Учительница, к сожалению, подтвердила уже сложившееся у своей ученицы мнение о необъективности, предвзятости. Теперь к этому выводу пришел и отец («Похоже, дочь оказалась права: меня же еще и отругали...»).

Мы рассмотрели здесь ситуацию, когда сами родители пришли в школу выяснить причины неудач дочери. Чаще же всего приходится иметь дело с родителями, которых необходимо буквально «затащить» в школу, особенно если речь идет о слабых учениках, о трудных, педагогически запущенных детях. В общении с ними опасно даже малейшее проявление бестактности, «педагогического чванства».

Вот как описывают подобную ситуацию ученые-педагоги М. М. Поташник и Б. З. Вульф:

Клавдия Михайловна вызвала в школу маму Артема. Разговор состоялся в учительской во время перемены.

— Товарищ Зайцева, вы совершенно перестали следить за сыном! — начала Клавдия Михайловна.

— То есть как перестала следить? Дневник, тетради проверяю, по-моему, он приходит всегда в школу чистым. — попыталась возразить мать.

— Так что ж, выходит, что мы — учителя лжем вам и от нечего делать вызвали вас в школу?! — раздраженно продолжала учительница.

— А что собственно натворил сын? Он вообще мне все рассказывает.

— Он дерзит учителям, срывает уроки. Вот вчера безобразничал на уроке черчения, на литературе стрелял из рогатки...

— Вы знаете, Клавдия Михайловна, дома он мне не дерзит.

— Ну, значит, я лгу вам. — перебила учительница. — Тогда мы будем с вами разговаривать в другом месте — у вас на работе: у администрации и в общественных организациях.

— А вы меня не пугайте этим, — зло и раздраженно в свою очередь ответила мать. — Артем плохо ведет себя на тех уроках, где неинтересно. Все ребята рассказывают, что на уроках черчения они на головах ходят...

— А вы нам не делайте замечаний, лучше сына воспитывайте!

— А вы мне не грозите жалобами на работу, я тоже могу пожаловаться на школу в роно!

— В таком случае мне с вами больше не о чем разговаривать. — и Клавдия Михайловна повернулась к окну.

Мать Артема ушла раздраженная, с глазами, полными слез. Полезного разговора не получилось... (Педагогические ситуации. — М.: Педагогика, 1983. — С. 88—89.)

Авторы приводят данный случай как пример педагогической бестактности. В поведении учительницы они справедливо видят стремление командовать, поучать, быть непререкаемым авторитетом, пример неуважительного отношения к мнению родительницы и т. п. Мы полагаем, однако, что и мать Артема вела себя далеко не безупречно. Вместо того чтобы спокойно выслушать мнение педагога, обратиться к Клавдии Михайловне с просьбой помочь разобраться в причинах, посоветоваться о путях воздействия на мальчика, она фактически стала его оправдывать. И доводы, ее вряд ли можно признать состоятельными.

То, что Артем дома не дерзит, а на уроке черчения «ходит на голове, как все», — не оправдание. Матери самой бы следовало подумать, почему мальчик держится дома одной линии поведения, а в школе — другой.

Если уроки, как утверждает мать, неинтересны, а дисциплина не на высоте, то почему же именно ее ребенка считают наиболее трудным, почему именно ее вызвали в школу? Прежде чем переходить в атаку, ей следовало бы самой серьезно подумать над фактами. В результате вза-

имной несдержанности, преобладания чувств над разумом важный разговор не состоялся.

Вину за это мы целиком возлагаем на педагога. И дело не столько в ее личностных качествах, в элементарной человеческой бестактности (она начала разговор в учительской, не предложив матери Артема сесть), сколько в незнании некоторых психологических механизмов взаимопонимания в отношениях семьи и школы, в низком уровне профессионализма.

Мы исследовали 277 случаев критических высказываний в адрес школы. Если принять данную цифру за 100%, то причины недовольства родителей можно сгруппировать следующим образом:

51% — сомнения в объективности оценки знаний и поступков учащихся.

29% — неудовлетворенность режимом дня школы, питанием детей, работой воспитателей групп продленного дня.

12% — несогласие с поступками некоторых учителей и линией их поведения, обвинения в бестактности.

6% — сомнения в профессиональной подготовленности отдельных учителей-предметников.

2% — общее недовольство организацией учебно-воспитательного процесса в школе, ее психологической атмосферой.

Проверка критических замечаний показала, что в подавляющем большинстве случаев (81%) замечания были справедливы. В первую очередь это касалось претензий, предъявляемых школе за плохую или недостаточную организацию режима, за работу групп продленного дня, за нетактичное поведение отдельных педагогов. В меньшей степени критику можно было считать правильной, когда речь шла об оценке знаний и поведения школьников, а тем более о профессиональной компетентности учителей.

Одновременно мы установили, что многие конфликты могли быть предотвращены, если бы классные руководители внимательно отнеслись к критике со стороны родителей и провели бы с ними соответствующую разъяснительную работу, проявляя максимум выдержки, не становясь в позицию обиженных. Защита пресловутой «чести мундира» в подобных случаях может нанести делу воспитания непоправимый урон.

Изучая характер реакций педагогов на критические замечания в 71 случае конфликтных ситуаций, мы установили следующие наиболее характерные ошибки (данные в процентах):

Встречное обвинение родителей в некомпетентности — 18

Встречное обвинение родителей в предвзятости — 29

Частичное признание своих ошибок — 17

а. Полный отказ от признания своих ошибок — 26

Уход от ответа на критические замечания — 10

Во всех перечисленных выше случаях конфликты принимали затяжной характер и становились достоянием общественности. В то же время анализ 21 случая откровенного признания с последующим исправлением своих ошибок позволял полностью ликвидировать конфликты на начальной стадии.

Умение признавать и исправлять допущенные промахи свидетельствуют о действительно высокой культуре общения педагогического коллектива с родителями учащихся.

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

О ЧЁМ ХОЧЕТСЯ НАПОМНИТЬ РОДИТЕЛЯМ

«Дом должен быть норкой для маленького ребенка и берлогой для большого, для подростка. Когда бы и откуда ни вернулся сын домой, встретим его с радостью. Из многих и многих воспитательных мер я не знаю более сильной, более значительной по влиянию на судьбу, чем радость родных, когда человек входит в свой дом. Все дети, видимо, делятся на тех, кого встречают с радостью, и тех, кого встречают безразлично, хмуро, сердито, — с выговорами и нотациями». (Солбейчик С. Л. Педагогика для всех. — М.: Детская литература, 1989. — С. 19.)

В этих словах заложен смысл той ситуации, которую мы обозначаем как семейную радость. Но здесь явно доминирует эмоциональная сторона дела, литературная характеристика отношений. Если ее продолжить, то можно добавить еще несколько слов.

Быть отцом или матерью не профессия. И даже не обязанность в привычном понимании слов. Это естественная потребность, это счастье. И в то же время великая ответственность. Не так уж трудно стать родителем, выполняя известный биологический закон продолжения рода человеческого. Но сложно быть настоящим отцом или матерью,

чтобы в полной мере понять и оценить все своеобразие «сладчайшего бремени нашего».

Быть настоящим родителем очень трудно, потому что жизнь человека, взявшегося за исполнение этих обязанностей, наполняется тысячами разных проблем, решение которых никто не подскажет. Опыт каждой семьи неповторим, а семейные ситуации могут быть настолько уникальны, что не помогут никакие «ответы в конце задачника», никакие советы, рекомендации бывалых, мудрых людей, ученых-педагогов. Родители лишь тогда становятся родителями, когда отчетливо начинают понимать эти немудреные истины.

Вывод из сказанного, надеюсь, ясен: семейная радость создается прежде всего в недрах самой семьи, и никто другой не в состоянии сделать то, на что способна семья, понимающая всю меру своей ответственности за счастье ребенка.

Для любых родителей, и это можно утверждать смело, сын или дочь — уникальное творение. «Голос крови», вечный, могучий зов всегда заставляет нас смотреть на детей как на продолжателей рода, как на воплощение всего лучшего и светлого, что есть в нас самих, как на самую главную надежду. И как хочется, чтобы эта надежда сбылась!

Мы часто, независимо от нашей воли, видим своего ребенка таким, каким нам хочется его видеть. Этот сладкий самообман (далеко не всегда безобидный) делает нас поразительно наивными, удивительно близорукими, пристрастными ко всему тому, что касается нашего сына или дочери. Хотя в отношении других детей мы бываем зоркими, рассудительными и мудрыми.

Жить в мире иллюзий не так уж трудно, но небезопасно. Когда они исчезают, а действительность оказывается не такой розовой, как хотелось бы, наступает разочарование. Чем сильнее разрыв между большими ожиданиями и маленькими достижениями, тем глубже разочарование. Чем больше мы возлагали надежд на своих детей и чем меньше они их оправдали, тем горше наши переживания. И в этом случае мы пытаемся иной раз найти оправдания, смягчить горечь неудачи рассуждениями о том, что наш ребенок «не такой, как все», он требует особого подхода, особой чуткости. Эта мысль утешает, дает возможность как-то оправдать себя в собственных глазах.

Отсюда следует и второй вывод: семейная радость рождается не только усилиями учителей, школьников, но и

способностью родителей трезво посмотреть на возможности детей, реально оценивать их достижения. Я не говорю: будьте довольны тем, что имеете, но подчеркиваю: не требуйте от ребенка (и учителей!) невозможного. Не заставляйте его брать высоты, которые ему не по силам. Это может кончиться трагедией. Не случайно А. Лиханов в своей книге «Драматическая педагогика» описывает случай, когда прекрасный ребенок из прекрасной семьи стал жертвой родительских амбиций, заработал инфаркт в 17 лет после провала на вступительных экзаменах в институт.

Пусть ребенок и его семья радуются достижениям, какими бы скромными они ни были, но заслуженными и добытыми без напряжения его физических и духовных сил, а уж тем более без сделок с совестью, без поисков обходных путей.

А ВОТ ЭТО РОДИТЕЛЯМ НАДО ЗНАТЬ ОБЯЗАТЕЛЬНО!

В чем может проявиться сотрудничество школы, ребенка с родителями, другими членами семьи? Разумеется, в выполнении домашних заданий. Это именно тот труд, в котором обнаруживаются разные грани семейной жизни, проявляется педагогическое кредо семьи, ее психологическая готовность и уровень ее грамотности. Есть много и других сторон сотрудничества, но домашние задания — наиболее серьезный момент, наиболее выпуклый показатель психологической атмосферы семьи.

Мне не очень нравятся те новации в школьной жизни, которые связаны с попытками «уничтожить» домашние задания или свести их до минимума. Есть много доводов в пользу этой идеи: разгрузка, профилактика перегрузки, свободное время, раскрытие творческих возможностей... Все это так. И не совсем так.

Возьмем чисто психологическую сторону. Между тем моментом, когда ребенок получил информацию на уроке, и тем, когда он усвоил ее, должен быть обязательно какой-то промежуток времени для того, чтобы в сознании и подсознании личности произошла внутренняя работа по переживанию этой информации, распределению ее по каким-то ассоциативным связям, чтобы она отложилась в памяти как краткосрочной, так и долговременной.

Почему-то ни у кого из нас не возникает сомнений в методе многих писателей, в том числе и знаменитых, при которой они откладывают материал на неопределенное вре-

мя, а уж потом возвращаются к нему, оценивая его новыми более глубокими мерками. Мы и сами замечали эту психологическую особенность в своей практике. Так и у школьников. Одно дело слушать материал со слов учителя списывая с классной доски, другое дело, сидя за столом дома, возвращаться к нему, переварив его, закрепив в процессе самостоятельной работы. Подчеркиваю: домашние задания — очень и очень важный вид самостоятельной работы. И помощь родителей можно с определенными оговорками поставить в один ряд с работой учителя на уроке.

Вот почему отношение ребенка к домашнему заданию, мотивы его выполнения надо обязательно учитывать и самое главное — помогать их правильно формировать. Наши исследования показали, что отношение школьников к выполнению домашних заданий проходит несколько стадий.

Первую можно условно назвать романтической. Что для нее характерно? Она свойственна первоклассникам. Работа выполняется с интересом, в котором проявляется новизна деятельности. Именно новое, ранее неизвестное состояние, в котором ребенок как бы подтверждает свой новый статус школьника, ученика, ищет его особенности. «Мне задали домашнее задание, я его буду выполнять, потому что я тоже стал школьником, я стал другим, я вырос, я не маленький, я не просто ребенок, я — школьник!» — так можно условно выразить это состояние.

Постепенно ребенок втягивается в ритм школьной жизни, начинает ощущать (пока только ощущать!) ее непривычность, несхожесть с прежней, безоблачной, беззаботной... Первоначальные, романтические представления о том, что школа — это нечто такое, где всем всегда весело, интересно, где трудятся добрые, приветливые учителя, где дети имеют красивую форму, где есть таинственные дневники, где ставят какие-то пятерки и двойки, где будут давать «настоящие» домашние задания, начинают постепенно тускнеть, стираться, превращаться в нечто другое.

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

Если все идет благополучно, то на втором-третьем году обучения по воле естественных процессов развития может начаться заметная дифференциация отношения ребенка

к домашним заданиям. Одним они даются легко, доставляют удовольствие, другим — не совсем, ну а третьим портят настроение. Соответственно меняется и качество работы.

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

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

Ребенок (это происходит где-то на рубеже четвертых-пятых классов) пытается не только понять причину своего разного отношения к отдельным предметам, но и как-то связывает их с отношением к учителям. Такой перенос в системе учитель-предметник — ученик — всем хорошо известный феномен. В общих чертах о нем знают и сами учителя, и их родители. Но лишь на уровне интуитивных догадок. Школьники же такую отдельно взятую связь не выделяют, но пытаются в своем сознании ее как-то оформить: «Люблю историю — очень интересный предмет. Про войну, про восстания, про то, как люди жили в разные времена...» — это формула оценки по содержанию предмета. Ясно, что выполнение заданий по истории не требует особых усилий, контроля со стороны. Такой искренний интерес может быть в отношении любого предмета: математики, географии, литературы и других... Важно, что ребенок заинтересовался его сутью.

Разумеется, здесь велика и роль мастерства учителя: «Мария Сергеевна (речь идет о математике школы № 68 г. Свердловска, засл. учитель РСФСР М. С. Коротяевой) так все расскажет, что не заметишь, как зазвенит звонок...» (Миша П., 8 кл.) Эта формула профессиональной оценки в выборе симпатий.

Еще большой вес имеют такие человеческие качества педагога, как справедливость в оценке знаний, поступков, способность понять его состояние, помочь в трудную минуту.

Если говорить о школьниках четвертых—шестых классов (это младший подростковый возраст), то перенос симпатий к личности учителя на преподаваемый предмет встречается почти в 80% изученных нами случаев. Естественно, это

определяет отношение школьника к домашним заданиям. У любимого учителя и задания желанны.

Пройдет еще немного времени, младший подросток становится старшим, меняется сфера его интересов, и стадия осмысления постепенно переходит в стадию выбора. Теперь ему наиболее близки предметы, которые связаны не столько с личностью педагога, с его умением увлечь (хотя это остается серьезным фактором), сколько с собственными интересами. И все-таки это пока пассивный выбор, слабо осознаваемый. Здесь все пока господствует формула: «нравится — не нравится».

Лишь в старших классах можно говорить о самой развитой стадии отношений к домашним заданиям — о выборе в действии; когда на первый план выступает «надо». Интересы, разумеется, сохраняются, но и они начинают подчиняться устремленности старшеклассников в будущее. Чем серьезнее ориентированы они на предстоящий вид деятельности, тем более глубок их выбор предметов, которым они уделяют время, внимание и усердие.

Итак, отношение школьника к домашним заданиям развивается по стадиям познавательного интереса, определяется особенностями возраста, условиями жизни и деятельности. Напомню, что стадии выделены условно, их названия ориентировочны. Все это нужно было сделать в целях анализа.

Не может ли случиться и так, что ребенок застрянет на какой-то стадии, скажем, на ритуальной или осмысления и дальше не пойдет? Что будет в таком случае? Замечу, что это не только теоретическое предположение, но и горькая реалья нашей школьной (и семейной!) жизни.

Да, есть школьники, которые не хотят учиться, не желают выполнять домашние задания, которых нужно уговаривать, буквально силой (пока это возможно) усаживать за письменный стол, стоять над душой, контролируя каждый шаг.

Еще вопрос: не может ли случиться так, что ребенок все эти стадии не пройдет, а пробежит легко, играючи, с хорошим настроением? Его приходится не «тащить» к столу, а «оттаскивать», чтобы хоть немного отдохнул, не переутомлялся. И такое встречается, хотя намного реже, чем в первом случае. От чего зависят два таких разных, почти диаметрально противоположных отношения? Можно утверждать категорически: ребенок здесь ни при чем. Упрекать его не только бесполезно, но и попросту глупо. Дело не в злой воле ученика. Корень зла — в незнании.

В педагогике существует принцип природосообразности. Его сформулировал еще Я. А. Коменский. Суть принципа в следующем: ребенка надо учить и воспитывать в соответствии с природными законами его развития. Если не считаться с природой ребенка, то может произойти насилие над ним, будет нарушен ход его гармоничного вхождения в общество.

Помощь родителей детям в учебе не может обойти этот закон-принцип. Даже самое горячее желание старших облегчить учебные страдания школьников может оказаться не только бесплодным, но и попросту опасным. Помощь семьи, если учитывать принцип природосообразности, тоже подчиняется определенным правилам, тоже должна учитывать какие-то стадии, развиваться последовательно, продуманно.

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

Здесь встречаются по меньшей мере три подводных камня, которые следует избежать, чтобы не навредить ребенку:

Одно дело, если родители работают совместно с ним, другое — когда задания выполняются вместо него.

В первом случае у ребенка создается ощущение психологической поддержки, своего рода эмоциональной защиты, во втором — быстро формируется интеллектуальная пассивность, иждивенческие настроения, склонность переложить малейшие затруднения на родительские (или тех членов семьи, которые ему помогают) плечи. Стоит ли доказывать, насколько это все опасно.

Особое внимание надо обратить на способы, формы и мотивы родительской помощи. У одной группы родителей помощь сопровождается спокойным, доброжелательным тоном, ребенку разъясняют, показывают, повторяют. Атмосфера — самая благотворная, самая продуктивная. Ведущий мотив этой группы — искреннее желание помочь школьнику, создать ему соответствующий эмоциональный настрой. С педагогической точки зрения — это самый идеальный вариант, но, увы, не самый распространенный.

как показывают наши наблюдения, опросы, анкетирования.

Другая группа родителей не менее добросовестно, можно сказать скрупулезно, контролирует каждый шаг, каждое действие ребенка, все время находясь в состоянии «готовности номер один». Малейшая ошибка — и следует немедленное решительное вмешательство, сопровождаемое нередко взрывом возмущения, упреками, за которыми могут последовать и карательные акции (шлепки, подзатыльники, оскорбительные эпитеты и тому подобное).

В самых крайних случаях дело доходит до того, что маленького школьника заставляют переделывать задание по нескольку раз (мне известен случай, когда отец заставил сына-первоклассника переписывать письменное задание 12 раз!). Это не педагогическая помощь, а настоящая экзекуция, вред которой неизмеримо больше, чем в случаях, когда ребенку вообще никто не помогает.

В чем беда подобных родителей? В мотивах этой помощи. Здесь ведущий мотив действий родителей не столько помощь ребенку, сколько удовлетворение своих амбиций: «Мой ребенок должен учиться лучше всех!», «Мне некогда с тобой долго возиться, делай все поскорее!», «Главное получить хорошую отметку, а все остальное — потом» и т. п.

Можно привести и другие мотивировки, но очевидно, что это позиция либо эгоцентристов, «любящих себя в своем ребенке», либо поведение взрослых-неврастеников, не контролирующих свои действия, не умеющих или не желающих проявить выдержку, терпение, настойчивость. Во всяком случае, ребенку приходится тяжело.

Трагедия в том, что нередко подобная практика «стояния над душой» приносит явные достижения. «Я с первого класса была своего сына по рукам, если он делал ошибки. Меня предупреждали, пугали последствиями, а сын, представьте себе, кончил школу с золотой медалью. И сейчас в институте учится на отлично...» — с гордостью рассказывает заботливая мама с явно диктаторскими замашками.

Не исключено, что все выглядит именно так. В тени остается только вопрос о других качествах личности этого отличника: учебы. Каковы мотивы его прилежания? Как он относится к подобной заботе и к такой методе воздействия? Уверенно можно сказать только одно: такая забота — штука обоюдоострая. Велик риск получить в конце концов результаты, далекие от ожидаемых, если иметь в виду человеческие отношения между родителями и их детьми.

Та ли это ситуация успеха, которая имеет педагогическую ценность?

Существуют и другие подводные камни, на которые рискуют наткнуться самые добрые родительские намерения. Например, сила привычного, стереотипного поведения. Консервативная устойчивость однажды найденного удачного опыта, боязнь перестройки на ходу.

Мы говорили до сих пор о включенном участии родителей в домашнюю работу школьников, когда они рядом, буквально плечом к плечу, локоть к локтю. Все это было бы прекрасно, если бы не грозило перерасти в опасную противоположность. Постоянная опека, выходящая за рамки разумного, не только не развивает ребенка, а тормозит развитие. Включенное участие хорошо лишь для первоклассника, для выработки у него привычки к добросовестному учебному домашнему труду, для создания психологической опоры, надежды на успех.

Второклассникам нужно нечто другое. Назовем это случаем. Помогать им нужно лишь тогда, когда у них (если они самостоятельно справляются с заданиями) возникают какие-то трудности. Здесь роль домашних помощников скорее консультационная, нечто вроде «скорой помощи».

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

Разумеется, такая градация очень относительная. Она нужна нам лишь в целях большей наглядности. Важно уловить ту грань, когда домашняя учебная работа становится для ребенка действительно полигоном испытания самостоятельности, закалкой его интеллектуальных возможностей, не опережать и не замедлять этот процесс, развивающийся по законам естественного развития и педагогического руководства.

Родительский контроль не простое наблюдение. Он держателен по своей сути. Скажу больше: в этом контроле существует своего рода разделение труда с учителями. Каждый отвечает за свое. Учитель отвечает за контроль по продукту, за конечный результат, а родители за сам процесс.

Девочке почему-то не давались стихотворения. В школе пошли плохие отметки, в дневнике стали появляться записи: «Не учит стихов», «Опять не выучила стихотворение». Родители... применяли соответствующую

шне меры. Девочку отправляли в другую комнату и объявляли: «Сиди, пока не выучишь!» Через некоторое время она появлялась.

— Ну что, выучила?

— Кажется, выучила...

Как правило, начав декламировать стихотворение хорошо и уверенно, девочка под конец где-нибудь сбивалась. Далее ее крепко ругали за отсутствие старания и вновь отправляли в ту же комнату, чтобы она наедине с собой учила злополучное стихотворение. Так повторялось несколько раз за вечер.

Для школьницы учить стихотворение постепенно становилось пыткой... А причина ее неудач была простой. Достаточно было один раз понаблюдать от начала до конца весь процесс заучивания стихотворения. Оказалось, что девочка, пытаясь запомнить стихотворение, всякий раз повторяет его с самой первой строчки. Сначала она выучивает первое четверостишие. После того как у нее появляется ощущение, что она его запомнила, она переходит ко второму. Но повторяет его вместе с первым. А когда дело доходит до третьего четверостишия, то она учит его, повторяя первое, второе и третье, все три вместе, с самого начала. Удивительно ли, что при таком методе работы конец стихотворения у нее оказывался всегда выученным хуже, чем начало, и, как правило, нетвердо? Достаточно было подсказать ей правильный прием работы и позаниматься с ней один вечер, показав, как им следует пользоваться, чтобы проблема стихотворений отпала сама собой...

Все эти ошибки и промахи, как правило, достаточно хорошо заметны глазу любого возраста, и совершенно не обязательно иметь специальную подготовку, быть педагогом или психологом, чтобы их обнаружить. Нужно только проявить внимание к делам своего сына или дочери... (Бардин К. В. Если ваш ребенок не хочет учиться. — М.: Знание, 1930. — С. 25—27.)

Могу добавить к этому кое-что из личных наблюдений.

Мой младший сын добросовестно выполнял все домашние задания. Но стоило ему выйти к доске, как на него нападало какое-то оцепенение. Голос делался едва слышным, речь путаной, невнятной. Учительница беспомощно разводила руками, несколько раз обращалась ко мне с просьбами помочь сыну, проверить его подготовку. Я старательно выполнял ее просьбы, сидя рядом, следил за работой сына, выслушивал его ответы. Дома все получалось прекрасно. Стоило выйти к учительскому столу или к доске, как все начиналось сначала — оцепенение, затем невнятное бормотание.

Обратились за консультациями к психоневрологу. Он тоже ничего вразумительного нам не сказал. Как все это объяснить сын? Почти что никак. «Я сам не могу понять, что со мной происходит. Перехватывает горло. Почему — не знаю. Ничего вроде не боюсь, чувствую себя уверенно, а слова из горла не лезут...» Явно какой-то невроз. С чем связан — неясно. Прошло полгода первого класса — движения вперед никакого. Пока в дело не вмешался случай.

Дано домашнее задание: подготовить рассказ о временах года. В классе планировался какой-то утренник, кажется, новогодний. Сын подошел ко мне с первым вариантом рассказа. В общем неплохо, но как-то скушно, серо. «Знаешь что, сочини-ка ты сказку! Ну вроде рассказа березки о том, как она меняет свой наряд в разное время года.» Идея понравилась. Вечером сын подошел и рассказал нечто стоящее. Похвалил его.

На другой день, он прибежал домой возбужденный. «Меня все слушали, Валентина Ивановна сказала, что моя сказка лучше всех рассказов!» В субботу сын принес дневник, в которой по чтению стояла жирная пятерка, а снизу была приписка: «Молодец». Через несколько дней позвонила учительница: «Что-то случилось! Ваш сын заговорил. И очень здорово. Даже слишком. На уроках стал разговаривать! Поздравляю с первым, а на второе обратите внимание!»

И верно, с того дня произошло какое-то раскрепощение, какой-то резкий психологический сдвиг. Что же случилось? Честно? Не знаю. Может быть, появилась уверенность. Может быть, исчезло опасение какой-то неудачи. Может быть, преодолел на взлете творческого подъема свойственную ему стеснительность (в раннем возрасте болел тяжело, поздно заговорил, хотя развитие было нормальное). Предположить можно многое. Но доказательств нет. Впрочем, я их и не ищу. Речь идет не столько о ситуации типа «семейная радость», сколько о сущности родительского контроля и помощи. Ведь не подскажи я ему эту идею — сказку сочинить, кто его знает, когда произошел бы этот долгожданный взрыв. Кто, кроме отца и матери, способен на длительное и постоянное наблюдение, на мучительное ожидание и нахождение выхода, пускай и случайное? У любящих родителей добрая случайность — закономерна.

И ЧТОБ БЫЛА ЗДОРОВА УЧИТЕЛЬНИЦА МОЯ!..

Хочу, чтобы на всей планете
Были счастливыми дети,
Чтобы мамы все улыбались,
Чтобы цвела цветами
Планета наша Земля
И чтоб была здорова
Учительница моя!

Вот такие замечательные стихи. С литературной точки зрения здесь замечательного, может быть, и немного. Замечательны они другим. Их автор — второклассник свердловской школы № 30. Стихи написал он от всей души, как говорится, по велению сердца. Но, опять же, не это я считаю самым замечательным. Дело в том, что в этом втором классе этой школы все второклассники — поэты! Все не все, но, по крайней мере, большинство.

Секрет простой. Ребята входят в поэтический клуб, который создала и которым руководит мама одной девочки — Елена Николаевна Овсянникова. В один прекрасный день (именно прекрасный!) она пришла в школу, в свой класс и сказала: «Давайте научим детей любить прекрас-

ное — поэзию. По ее мнению, любить — значит творить прекрасное. Интересно, что Елена Николаевна не поэт, не прозаик, даже не библиотекарь. Она — скромный технический работник, очень давно любит поэзию и настолько сильно, что всей душой хотела бы передать свою страсть другим людям. Прежде всего — детям. И вместе со стихами она передала детям нечто такое, что далеко выходит за рамки чистой поэзии — чувство благодарности к тем, кто вводит их в мир новых ощущений, благородных движений сердца.

Речь не о поэзии, не о помощи родителей школе. Речь о позиции, об отношении семьи к учительскому труду, об уважении к личности учителя. Стихи второклассника — выражение той радости, которую испытал ребенок — свидетель творческого содружества учителя и родителей. Чем больше вложено в ребенка родительских сил, тем глубже и семейная радость, усиленная осознанием своего вклада. Давайте для наглядности изобразим это формулой: $\text{труд учителя} + \text{труд ребенка} + \text{успех} = \text{радость родителей}$. Почему радость родителей, а не «семейная радость»? Потому что эта формула слишком элементарна. Здесь нет самого главного: сотрудничества. Давайте насытим ее более глубоким содержанием: $\text{творческий труд учителя} + \text{сотрудничество с учеником} + \text{успех} = \text{радость родителей}$

Опять родители. Почему же не семейная радость? Беда в том, что не всегда радость родителей совпадает с радостью ребенка. Бывают случаи, когда самые замечательные успехи ребенка, приводящие родителей в восторг могут оставить его равнодушным, если этот успех — результат «выкручивания рук», результат изматывающего стояния над душой. Какая же здесь «семейная радость», если центральная ее фигура — ребенок оказывается равнодушным? Следовательно, нужно углубить формулу: $\text{творческий труд учителя} + \text{сотрудничество с учеником} + \text{успех} = \text{радость родителей} + \text{радость ученика} = \text{семейная радость}$.

Здесь все на месте. Кроме одного: родители постоянно располагаются во второй, итоговой половине формулы-уравнения. Пассив какой-то. Их радость — всего лишь производное от усилий других. Это нехорошо. Давайте изменим немного: $\text{творческий труд учителя} + \text{сотрудничество с учеником} + \text{сотрудничество с родителями} + \text{успех} = \text{радость ученика} + \text{радость родителей} = \text{семейная радость}$. Мне кажется, это и есть реальная формула семейной радости, потому что в ее создании принимали участие и сами родители, и их дети, свидетели сотрудничества роди-

телей с учителями. Свой успех ребёнок рассматривает именно как производное от сложения этих трёх сил. Вольно или невольно, но инициатором такого сотрудничества он представляет учителей. И это, пожалуй, правильно. Отсюда и чувство благодарности к учителю за совместный творческий труд, за совместную радость.

Опытные учителя, руководители школ обязательно привлекают родителей к сотрудничеству. «Вот у меня три списка. Это списки родителей. Почему три? Потому что в одном — список родителей «для дела». Они помогают мне материально. Достают краски, мебель, оборудование для кабинета. Другой — родители «для головы». Это наши интеллектуальные кадры. Они выступают перед ребятами, ведут факультативы, иногда проводят уроки по каким-то важным темам. Особенно в старших классах. Третий список — родители «для души». Они ведут кружки, клубы, делятся творческими планами, шефствуют над трудными детьми, над неблагополучными семьями...»

— Это из нашего разговора с директором Свердловской школы, Екатериной Михайловной Симоновой. Давно был разговор, но и сегодня звучит ко времени. Свидетельствую, и как бывший директор соседней школы, и как родитель двух ее учеников, что школа действительно была центром культурной, творчески насыщенной жизни. Что родителей здесь ждали не как дорогих гостей, а как соратников, союзников. Сам проводил в классе своих сыновей несколько уроков истории. Трудно передать чувство, с которым мы возвращались домой вместе с детьми после того, как сделали в классе что-то интересное, стоящее. Это был праздник, как говорится, «именины души».

Как этого добивалась Екатерина Михайловна? Каким-то удивительным способом убеждения. На первом же родительском общешкольном собрании она заявила примерно так: «У меня в школе шестьдесят учителей, почти тысяча учеников. Можем мы хорошо воспитывать ваших детей, если на одного учителя приходится больше сорока питомцев в его родном классе, да больше сотни учеников в других классах, иногда и в разных параллелях? Как мы можем работать с ними индивидуально? Чтобы решать эти задачи, мне нужен коллектив педагогов человек в 150—200. И такие педагоги есть. Они среди вас, сидящих в зале. У них нет дипломов, но есть любящее родительское сердце. Я готова принять их в свой педагогический коллектив. Записывайтесь и укажите, кто что может сделать...»

Оригинально? Не очень. Эти призывы раздаются почти

в каждой школе. Может быть, не с такой силой убеждения, но они есть. Вопрос в другом: как от слов перейти к делу. Как вместо деклараций о сотрудничестве иметь его на самом деле. Сейчас, как мне кажется, настало, наконец, время, когда сложились подходящие условия. Советы школы помимо всяких других дел имеют возможность комплектовать свой педагогический коллектив на общественных началах. Если работа с родителями из официального раздела в школьном плане станет составной частью работы каждого учителя, его главной заботой о сотрудничестве, то сделать можно многое.

ЖАЛЬ, ЧТО ЭТОГО НЕ ПОНИМАЛА ТЕТЯ...

Но вот однажды в субботу Петя, не раздеваясь, вбежал в столовую, взволнованный, красный от счастья. Он размахивал нарядной записной тетрадкой, крича на всю квартиру:

— Тетя! Павка! Дуня! Идите сюда скорее! Смотрите, мне поставили отметки! Ах, как жалко, что папа на уроках! И торжественно отшвырнув тетрадь со стола, мальчик с гордой скроинностью отошел в сторону, как бы не желая мешать созерцанию отметок.

— А ну-ка, ну-ка! — воскликнула тетя, вбегая с выкройкой в руках в столовую. — Покажи свои отметки! Она взяла со стола тетрадь и быстро пробежала ее глазами.

— Закон божий — два, русский — два, арифметика — два, внимание — три, прилежание — три, — с удивлением сказала тетя, укоризненно качая головой. — Не понимаю, чего ты радуешься? Сплошные двойки!

Петя с досады даже топнул ногой.

— Вот так я и знал! — закричал он чуть не плача от обиды. — Как Вы, тетя, не понимаете? Важно, что отметки! Понимаете, от-мет-ки! А вы этого не хотите понять! Так всегда! — И Петя, сердито схватив знаменитую тетрадь, помчался во двор показывать отметки мальчикам. (Катаев В. Белеет парус одинокий. — М.: Детская литература, 1984. — С. 171—172.)

Какая колоритная сцена! В ней буквально психологический сгусток проблем семейной радости. Вернемся к нашей формуле. В последнем варианте семейная радость после знака равенства представлена так: радость родителей + радость ребенка. Напомню: разделенная радость — умноженная радость; неразделенная — во столько же раз уменьшенная. У героя повести — Пети Бачея радость оказалась не только не разделенной, но и попросту непонятой.

Радость Пети поймет любой психолог. Первоклассник, даже второклассник учится не столько ради знаний, не столько ради отметок, сколько ради того, чтобы заслужить одобрение старших, а самое главное — быть замечеными! На этом психологическом феномене и построен прием

«отсроченной отметки». То есть отметка выставляется лишь тогда, когда ребенок заслуживает либо положительную, либо повышенную отметку. Не следует при этом путать с оценкой! Отметка — зафиксированная оценка. Оценка может быть разной, она нужна всегда и обязательно. А отметка лишь тогда, когда она говорит о движении вперед, о достижении ребенка.

Все опасения такого рода: ребенок привыкнет ходить без отметок, совсем перестанет учиться — безосновательны. Ходить без отметки первокласснику и многим второклассникам гораздо тяжелее, чем иметь хоть какую-нибудь отметку. Пример с Петей — убедительное тому доказательство. Вывод ясен: не следует торопиться с плохими отметками, ребенку нужно дать шанс! Это психологический урок описанной выше ситуации. Жаль, что замечательная во многих отношениях Петина тетья не знала этого (хотя это была семья опытного педагога — Петиного отца!).

Педагогический же урок гораздо серьезнее. Реакция тети на Петины «достижения» вполне понятна и естественна. Какой отец, какая мать, а уж тем более тетья не изумится, если ребенок восторженно, можно сказать победоносно, кладет перед ними дневник, в котором сплошные двойки? Все правильно. Но, подчеркиваю, на уровне обыденного сознания, на житейском, бытовом уровне. С научно-педагогической точки зрения ее реакция была просто ужасной. Она по существу уничтожила в самом зародыше «семейную радость». Радость Пети не соединилась с радостью окружающих, следовательно, семейной радости нет. Что же в таком случае должна была сделать тетья? Восхищаться двойками? Сделать вид, что все замечательно? Подыграть мальчику фальшивым выражением фальшивых чувств?

Это не педагогика. Мне кажется, первая ошибка тети заключена в том, что она очень поспешила выразить свое отношение к Петиней радости. Если бы она задалась вопросом, чему мальчик радуется, почему у него такая неадекватная реакция, и постаралась бы понять его, то разговор мог бы пойти в другом, гораздо более продуктивном направлении. Наша извечная родительская и учительская беда: немедленно реагируем на то, что ребенок сделал, — вместо того, чтобы спокойно обдумать почему.

Вторая ошибка заключена в том, что подтвердились самые худшие опасения Пети: его не поймут. Такие опасения, судя по его фразе, были: «А Вы этого не хотите понять!»

Так всегда? В чем причина такого непонимания? В характере ли Петинной тете или в чем-то другом? Здесь, несомненно, причины более глубокие. Слепота многих умных, думающих и добрых родителей в слабости их основной позиции, а их, так сказать, методологии воспитания. Хотя в человеческом плане тетя Пети Бачея — душевный человек. Она вполне способна понимать состояние своих племянников, для которых волей судьбы стала второй матерью.

И вот тому доказательство:

— Ух, как я ловко выдержал экзамен! — возбужденно говорил Петя, торопливо шагая по улице...

— Друг мой, — замечала тетя, у которой от смеха дрожал подбородок, — успокойся. Это был не экзамен, а всего лишь испытание.

— Ну, тетя! Как Вы можете так говорить? — гневно багровея и топя ногами, на всю улицу кричал Петя, готовый зарыдать от обиды. Ведь Вы же не видели, а утверждаете! Это был самый настоящий экзамен, а Вы все это время сидели в приемной и не имеете права так утверждать! Я Вам говорю, что был экзамен!

— Конечно, я дура, а ты умный! Было испытание.

— А вот экзамен!

— Я ему — брито, а он мне — стрижено.

Но Петя не обратил на этот намек никакого внимания и со слезами в голосе повторял:

— А вот экзамен, а вот экзамен!

У тети было доброе сердце. Ей стало жаль отнимать у племянника самую дорогую часть его торжества. «Экзамен» — одно слово что стоит! Пускай же мальчик радуется. Не стоит его огорчать в этот знаменательный день.

Тут тетя даже решила немножко покривить душой.

— Впрочем, — сказала она с тонкой улыбкой, — я верю, что вы сдали. Кажется, это был действительно экзамен.

Петя просиял:

— Ого, еще какой экзамен!

Но в глубине души Петю, конечно, грызло сомнение: Все произошло как-то чересчур быстро и легко для экзамена. (Там же: — С. 155—156.)

Совершенно очевидно, что тетя действительно тонко чувствующий и добрый человек. Однако добрые, заботливые родители нередко руководствуются лишь своими чувствами, стараются адекватно реагировать на сложившуюся ситуацию, пассивно следуют за ней. Это опасно, потому что нет истинно педагогического руководства, нет целеполагания, родительский опыт накапливается вслепую, методом проб и ошибок. А важна осмысленная позиция, осознанный акт сотрудищества.

Ведь могла же тетя иначе реагировать на восторги племянника по поводу совсем не блестящих отметок. Как

видим, немножко играть она умеет. Предположим такой вариант ее реакции.

— Поздравляю. Наконец-то ты сразу заработал: так много отметок! Значит, тебя заметили. Отметки не очень высокие? Не беда. В следующий раз ты принесешь их еще больше, а они будут еще лучше!

Чем отличается оптимист от пессимиста? Пессимист говорит: «Какой короткий день», оптимист: «Какая длинная ночь!» Можно сказать: «Какие плохие отметки», но можно и подбодрить: «Отметки будут еще лучше!» Иная точка отсчета, совсем иное восприятие. Иная почва для семейной радости.

Уверен, что Петя очень был бы благодарен за такую оценку своих «успехов». Мальчик он развитой, умный и совсем не лишен способности трезво оценивать ситуацию. Заключительные фразы второго отрывка из повести это доказывают. Радость сама по себе не приходит. Ее надо не только увидеть, но и умело выразить.

РАДОСТЬ ПОЗНАНИЯ

Сначала несколько слов о тех ситуациях успеха, которые мы уже разобрали. Их надо как-то обозначить. Тогда легче будет вести дальнейший разговор. «Сбывшаяся радость» — это самая спокойная радость. «Неожиданная радость» — самая острая. «Общая радость» — самая приятная. «Семейная радость» — самая надежная. «Радость познания» — самая глубокая и самая ценная. Этим я хочу не только подчеркнуть ее роль в учебной деятельности школьника, но и обратить на нее самое пристальное внимание всех: учителей, учащихся, родителей и всех тех, кто стремится к познанию. Классификация условна, в каждой радости есть элементы других. Но что-то доминирует.

В психологии принято выделять пять основных мотивов учения. Напомню: мотив — внутренний побудитель к деятельности, отражающий потребности личности.

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

2. Перспективно побуждающие — более социально значимые, связанные с удовлетворением более широких, более длительных по времени потребностей. (Стремление получить

образование, получить профессию, занять определенное место в обществе и т. п.)

Моральные мотивы — социально значимые. Связанные с пониманием учебы как нравственного долга человека перед обществом, семьей, перед своей гражданской совестью: «Не учиться — стыдно!»

Мотивы общения — тоже социально значимые. Связаны с потребностью быть в коллективе, учиться среди других, чувствовать себя членом сообщества — будь то школа, училище, институт или академия. Особенно чувствуются эти мотивы у школьников первых-вторых классов: «Все ходят в школу, и я хочу ходить вместе со всеми».

Все эти мотивы важно учитывать, использовать, развивать. Но нет более ценных мотивов для учебы, чем интеллектуальные, в основе которых лежит потребность познавать мир, когда важен не столько результат, сколько процесс познания. Радость познания и есть радость от самого процесса, когда важен не столько результат, сколько путь к его достижению. Это радость высокого полета!

МОГ ЛИ МАУГЛИ ВЕРНУТЬСЯ К ЛЮДЯМ?

Давайте разберемся: О какой радости познания идет речь? О радости познания учебного труда? Это так и не совсем так. Радость учебного процесса и радость познания тесно связаны друг с другом, но это далеко не одно и то же. Учебный труд может доставлять радость не столько от познания нового, сколько от других сопутствующих факторов, которые для ребенка важнее его сути. Например, радость признания успехов, радость поощрения, радость самоутверждения, радость общения и прочие другие радости.

Радость познания лишена привкуса каких-то вторичных, сиюминутных, амбициозных моментов, она по своей сути альтруистична. Учебный труд связан с деятельностью учащего и учащегося. Познание как самостоятельный процесс может опираться на самообразование, на самопознание. Самое идеальное с педагогической точки зрения, когда познание и учебный труд «близнецы-братья», взаимопроникают друг в друга, опираются друг на друга. Познание шире учебы. Так можно выразить их иерархию. Значит, радость познания и должна стать истинным предметом педагогики радости.

Опять новое принятие? А почему бы и нет? Если получила

права гражданства «педагогика сотрудничества», почему нужно отказываться в этом праве «педагогике радости»? И то и другое понятия с научной точки зрения не очень убедительны, но как девиз, как принцип, как подход они вполне оправданы, они отвечают духу времени.

Радость познания не может вырасти на пустом месте. Она не может родиться вдруг, без серьезных причин и поводов. Радость познания — растение с корнями, стволом и листьями. Корни радости познания уходят в самое раннее детство. Иными словами, радость познания имеет возраст, в каждом возрасте — ступеньки, на каждой ступеньке — своя педагогическая стратегия и тактика. Это нежное растение, ухаживать за ним приходится годами, оберегать от вредителей, вовремя поливать и подкармливать. Недаром В. А. Сухомлинский постоянно обращался в учебной деятельности к природе, а его образные сравнения сильно насыщены «растительным» содержанием.

Все начинается с раннего детства. Ребенок познает окружающий его мир, окружающих его людей и через них познает и самого себя. Самая главная радость познания у дошкольника — познание собственного «Я». Личностью, как известно, не рождаются, ею становятся. В тот момент, когда ребенок познал, что он Человек, член Человеческого сообщества, что он человек — среди людей, он стал личностью. Нет большей радости для маленького человека понять, что и он будет «большим». С этого момента он осознает себя социальным существом. Точнее: не осознает, а ощущает. Чем скорее он начнет это осознавать, тем скорее и появится у него радость познания. Без таких радостей он не станет Человеком с большой буквы, Личностью тоже с большой буквы.

Очень люблю мультфильмы. Люблю за их глубокую философичность, за предельную обнаженность серьезных социальных и этических проблем. В чем-то они, как мне кажется, сродни индийским фильмам, действующим на самые добрые, человеческие чувства, помогающим вернуться в мир «чистых» страстей, способствующим какому-то психологическому просветлению.

Помню один мультфильм. О котенке, который всем встречным заявлял, что он тигр, пытался рычать по-тигриному, выгибал спину, но издавал лишь жалобный кошачий писк. Расстроенный, пришел он к мамочке-кошке, пожаловался на свою беду. «Глупый, — сказала мама, — ты котенок и должен вести себя как котенок!» Радостный побежал на улицу котенок, осознав, наконец, свое «Я» и стандарты

кошачьего поведения. И это была радость познания. В этот момент он действительно превратился в «кошачью личность». (Прошу простить за вольные сравнения!).

Чем раньше ребенок начнет осознавать свою человеческую сущность, тем больше у него шансов состояться как личность. И наоборот. Если момент упущен, его уже ничем не наверстаешь. Время необратимо. Маугли никогда, ни при каких обстоятельствах не смог бы стать человеком, потому что он развивался в самые решающие годы в той среде, которая не давала ему возможность осознать свою человеческую сущность. «Воспитание — до пяти, после пяти — перевоспитание». Это известное положение, хотя и образное, но совершенно справедливое. Если до пяти лет ребенок не испытал радости познания самого себя, он не сможет стать полноценной личностью.

Самое главное условие для самопознания ребенка-дошкольника — общение. Прежде всего с родителями, со сверстниками. Именно они формируют у него первоначальную самооценку, т. е. представление о самом себе. Доверие ребенка к оценкам взрослых, особенно родителей, безгранично. Опасно, когда родители этого не понимают. Завышенная самооценка дает ребенку радость самопознания, но она опасна для его дальнейшего развития. Заниженная — лишает его даже такой радости. Она давит на него, дает толчок негативным тенденциям в поведении и нравственном становлении.

Первая педагогическая заповедь — никогда не делать обобщающих заключений о личности ребенка в целом.

Нам приходится сталкиваться с двумя видами ошибок. Одна — самая распространенная — занижение самооценки ребенка. Главная причина неадекватности — стремление родителей по отдельным поступкам и проступкам ребенка делать обобщающие выводы о его личности в целом. Нечаянные проступки (уронил, разбил, не убрал за собой и т. д.), расцениваются определениями типа: «растяпа», «неряха», и т. п. Случается, что проявление детской фантазии, невинный обман немедленно квалифицируется как «ложь», а ребенок — «обманщик», «лгун» и т. д.

Распространен и такой «прием». Если ребенка хотя бы пристыдить за отрицательный поступок, то не только подбиают соответствующие «крепкие» слова, но и проводят обязательное сравнение с кем-то из других детей: «Вот соседский Коля — это мальчик! Вежливый, чистенький, воспитанный! Не чета тебе!» и т. д. и т. п. И ребенок может поверить в свою «неполноценность», в то, что соседский

мальчик Коля лучше, не чета ему. Но означает ли это искреннее раскаяние за содеянное, пробудило ли это стремление стать лучше? Отнюдь не всегда. Скорее, наоборот. Заниженная самооценка может быть связана с невниманием к интересам ребенка, с пренебрежительными высказываниями в его адрес (насмешки над неудачами в игре, над неумением читать стихи, рисовать, петь и т. п.). Нельзя забывать и о роли таких «педагогических» приемов в воспитании, как физические наказания, угрозы, лишения одежды, пищи, оскорбительные прозвища, нецензурная брань и т. д.

Другая ошибка — завышение самооценки. Есть родители, которые малейший успех своего ребенка также немедленно относят к выдающимся качествам его личности.

Вспоминается сцена из известного фильма «Сережа». Огорченный тем, что родители не берут его с собой, он размышляет: «Вот умру я, и все тогда скажут, какой это был развитый и послушный ребенок!»

В этих словах пятилетнего малыша, который явно повторяет реплики взрослых, отчетливо проступает уже сформировавшееся, пускай еще поверхностное, представление о самом себе. И ребенок ждет от окружающих соответствующего отношения.

Познание мира касается «ста тысяч почему». Познавательные силы ребенка беспредельны. Он может радоваться всему: познанию дождя, снега, солнца, луны, картинки, книжки, рисунка, молотка, топора, ложки, вилки... перечень бесконечен. Это большая радость. Радость познания. Но какого? Это радость первооткрывательства, построенного на двух начальных стадиях познания: любопытства и любознательности.

Первое — нерасчлененный интерес ко всему, что окружает ребенка. Он сродни врожденному рефлексу: «Что такое?» Любознательность — это осмысленный интерес. Но он направлен тоже на самые разные стороны мира, на все то, что попадает в поле зрения ребенка. Иными словами, это тоже нерасчлененный, но гораздо более осмысленный интерес. «Влас Прогулкин — милый мальчик. Спать ложится, взяв журнальчик. Все в журнале интересно. Прочитаю весь, хоть тресну». Помните, у Маяковского? Типичный пример любознательности. В настоящей учебной деятельности на одной любознательности далеко не уедешь. Здесь нужны более глубокие, более осмысленные движущие силы. Такая сила — познавательный интерес, вырастающий на базе двух предшествующих.

Выращивание познавательного интереса и есть предмет заботы учителя, формирующего радость познания. Как сформировать у ребенка-дошкольника познавательный интерес — тема специального разговора, дело методистов. Но я хочу подчеркнуть, что родители, семья в этом деле могут очень многое сделать, не применяя специальной методики. Самое элементарное: с ребенком надо играть, ему надо читать вслух, тренировать его память, внимание, давать первые навыки труда и т. п.

Ничто не заменит семью, ничто не заменит общение с родителями. В отпуск — с детьми! Две-три недели совместного общения где-то на природе, в доме отдыха, на берегу озера, моря, совместной работы в саду, на огороде дают для интеллектуального и психологического развития ребенка больше, чем месяцы специальной подготовки. Проверено на личном опыте воспитания двух сыновей.

ПРИЕМ «ЭВРИКА», ИЛИ АРХИМЕДЫ ИЗ МЛАДШИХ КЛАССОВ

— Я хочу поговорить с Вами. Хочу что-то сказать! — и, подбежав ко мне без приветствия, без передышки, девочка начинает объяснять. — Знаете, что я нашла?.. Я знаю, кто автор стихотворения «Яблоко и Шакара»! Вы знаете?

— Нет, а кто?

— Только никому не говорите!

— Нет, конечно, если ты этого хочешь!

И хотя на улице, кроме нас, никого нет, девочка поднимается на дыпочки, я наклоняюсь к ней, и она шепчет: «Акакий Церетели!»

— Неужели?! — удивляюсь я. — А я думал, что его написал Яков Гогобашвили!

— Вот видите! Все так думают! Пусть и сегодня поспорят, хорошо? А потом я им покажу книжку Акакия Церетели!..

Ния возбуждена. Видно, девочка плохо спала ночью, так ей хотелось поделиться со мной и товарищами своим «открытием»... Да, с открытием! Ведь в самом деле тут есть какое-то открытие, во всяком случае ключ к открытию! (*Амонашвили Ш. А. Как живете, дети? — М.: Просвещение, 1986. — С. 22.*)

В этом случае трудно говорить о приеме. «Эврика», действительно, состоялась, но какова при этом роль учителя? Открытие сделал ребенок без подсказки, без указаний учителя. Можно только поздравить педагога с такой способной ученицей, с таким развитым, вдумчивым ребенком, который не только любит читать книги, но и обладает солидным запасом эрудиции, умеет что-то исследовать и даже поднимает руку на авторитетные мнения ученых! И это ученица начальных классов! Вундеркинд? Оказывается, в классе учатся дети не менее пытливого ума и солид-

ной учебной подготовки. Повезло учителю? Специальный подбор учеников? И эти предложения отпадают. Секрет простой: стремление учителя будить мысль учеников, дать возможность каждому сделать свое маленькое открытие, а окружающих превратить в соучастников, включить в процесс творчества — такова позиция Ш. А. Амонашвили, которую он успешно реализует.

Вот уже полтора месяца не стихают эти споры. Порой мне кажется, что дети забыли «Яблоко и Шакара» — и все, что с ним связано. Но нет, после некоторого затишья они опять лезли во всю эту путаницу. А я решил дать им возможность вести исследование. Да, это был коллективный поиск истины. Какое, в конце концов, имело для них значение, кто автор стихотворения? Гогобашвили, значит, Гогобашвили! И я, конечно, мог разрешить эту проблему, сказав детям: «Оставим эту затею! Ученые разберутся лучше!»

Однако я поступил бы неправильно. Они ищут, они же развивают, обучают и воспитывают себя! И мое дело здесь — не дать угаснуть этой детской жилке поиска... Сколько они могли бы потерять при моем недалёковидном вмешательстве! Как опасен недалёковидный педагог. Он может нарушить естественную тенденцию детей к саморазвитию, к самовоспитанию, самообучению. А затем тот же педагог будет жаловаться, что его воспитанники не проявляют самостоятельности, им все подавай в готовом виде... (Там же. — С. 25.)

В этих словах целая программа педагогического обеспечения детской «Эврики». Ее сердцевина заключена в главной мысли: «И мое дело здесь — не дать угаснуть этой детской жилке поиска».

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

Если учитель этого не понимает, если в первых проблесках самостоятельной детской мысли он видит нечто выходящее за привычные рамки стандартного мышления или того хуже — проявление свободомыслия, то это беда и для него самого, и особенно для детей. Такой учитель не только педагогически, но и социально опасен, если говорить о современной потребности в личностях, в нестандартно мыслящих людях, многие из которых пока сидят на школьной скамье и которые будут управлять государством в новом столетии. Есть в Записнике моих школьных впечатлений подобные ситуации. К сожалению.

Идет урок в первом классе. Учительница спрашивает: «Дети, перед вами две картинки. На одной — легковая машина, на другой — грузовая. Скажите, как называются марки этих машин?» Тут же взлетают руки. Поднимается один мальчонка. «Маргарита Петровна, а какой двигатель стоит на этих машинах: карбюраторный или дизельный?» На Маргариту Петровну мне было жалко смотреть: Лицо покрылось пятнами. «Вопросы задаю я, а ты должен отвечать на них. Если не знаешь, то не поднимай руку!»

Комментарии излишни.

Могла Маргарита Петровна сказать: «Дети, я этого не знаю!»? Ни в коем случае! Вера первоклассников в могущество знаний, ума, доброты и справедливости учителя безгранична. В третьем-четвертом (но не в пятом-шестом!), в старших классах — пожалуйста. Дети поймут, посочувствуют, поддержат. В самых младших, как и в подростковых, это чревато.

Перевести разговор на другую тему — вряд ли возможно. Слишком «в лоб» был поставлен вопрос. И все-таки варианты были. Например: «Ты задал интересный вопрос, а что ты сам знаешь о дизельных и карбюраторных двигателях?» Уверю, ребенок-первоклассник, задающий такой вопрос, вполне разбирается в этом. В его вопросе не было никакого подвоха. Он действительно хотел выяснить, о какой марке машины может идти речь. Можно было даже немного с лукавить: «Допустим, карбюраторный. Тогда какая марка?» и т. п.

В реакции Маргариты Петровны сработала самая слабая, самая педагогически опасная установка: «Держать и не пущать!» Я имею в виду именно установку, т. е. готовность действовать тем или иным образом еще до того, как сработает сознание. В установке чаще всего и обнаруживается сущность человека, уровень его профессиональной и общей культуры, степень развития педагогической направленности мышления.

Ждать проблесков самостоятельной мысли у младших школьников — значит терять темп. Надо уметь организовывать, поддерживать, развивать.

Мы идем в природу, я обращаю внимание мальчика на множество задач, которые люди решают в процессе труда. И вот пришел день, в который я твердо верил: Петрик решил задачу совершенно самостоятельно. У мальчика загорелись глаза, он стал объяснять, о чем идет речь в задаче, его объяснение было сбивчивым, но я видел, что перед ребенком наконец раскрылось то, что было покрыто мраком. Петрик был рад. Я тоже вздохнул с облегчением: наконец-то... Я сам решил задачу. — радостно сказал он дедушке. Петрик гордился своим успехом, а чистая, нравственная гордость — это родник человеческого достоинства. (Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Киев: Рад. школа, 1969 — С. 149.)

О чем идет речь? Ребенок, особенно в младших классах, который имеет уже какой-то накопленный интеллектуальный запас, но не может им по-настоящему воспользоваться, напоминает заведенный пружиной познания механизм, которому нужен первоначальный толчок, чтобы пружина начала раскручиваться, а механизм бы стал набирать все больше и больше оборотов. Весь секрет в том, каким будет этот толчок. Упреки, требования, просьбы, мольбы, наказания, обещания благ ничего хорошего не дадут. Это побудители, т. е. внешние толчки, которые никогда не станут стимулами, потому что не рождают нужный внутренний побудитель.

Известно, что никакой двигатель внутреннего сгорания не заведется, если между электродами свечи не проскочит искра, как бы долго ни крутили стартер. Пока искра долгожданного озарения не проскочит между электродами незнания — знания, мысль ребенка будет спать, а познавательный интерес лениво плестись в хвосте учебного процесса, как бы его ни подгоняли, ни подхлестывали.

Первая мысль В. А. Сухомлинского предельно проста: успех открытия не может возникать на пустом месте. Его надо долго и терпеливо готовить, открывая ребенку возможные связи, отношения между тем, что он достиг, и тем, что ему пока достичь не удается.

Вторая мысль — ребенку следует постоянно внушать, что он может достичь недостижимого, что в нем хватит сил, ума. Здесь не нужны ни кнут, ни пряник. Нужно внушение, поддержка, установка на завтрашнюю радость.

Третья мысль: «Ребенок должен быть убежден, что успехом он обязан прежде всего самому себе. Помощь учителя, какой бы эффективной она ни была, все равно должна быть скрытой. Ребенок должен впитать ее в себя, не замечая, точно так же, как вдыхает воздух, не замечая его. Стоит ребенку почувствовать (даже не осознавать!), что открытие сделано с подачи учителя, что заслуга его лишь в том, что он послушно шел за своим наставником, радость успеха может померкнуть.

Впрочем, радость вполне вероятна, чувство успеха тоже не исключено, но состояния «Эврика», чудного мгновения открытия возможностей «Я» не состоится. Образно говоря, вспышка произойдет, но мотор не заведется... Придется снова все начинать сначала, а это гораздо труднее.

Напомню, что мы ведем разговор о младших школьниках. Если для дошкольников главное содержание радости познания — это открытие своего «Я», то у младших школьников — открытие радости учебного труда. Не потому что

этот труд радостен сам по себе, а потому, что ребенок получает возможность преодолеть трудности. Некоторые учителя вопринимают идеи сотрудничества: как создание обстановки постоянного «праздника, восторга, удивления от познания нового» (В. А. Сухомлинский). Это, так. Не в чем восторг?

В умении преодолеть монотонность, повседневность этого труда, корень которого горек, найти в нем источник раскрытия своих неизведанных до сих пор возможностей. Младшие школьники способны делать маленькие открытия. Пускай они сродни изобретению велосипеда. Но для них они не менее важны, чем создание теории относительности или открытие строения атома для человечества. Масштабы несоизмеримы, но радость в сущности одна. Я смог! Я смогу! — это главное.

Подросткам свойственна радость, в основе которой открытие практического смысла знаний. У них формируется устойчивый, целенаправленный познавательный интерес. Им нравится чувствовать себя умными, эрудированными людьми, похожими на взрослых. Интеллект — категория у подростков особенно престижная.

Стремление играть в своем классном коллективе какую-то роль, которая бы наиболее полно удовлетворила потребность подростка в самоутверждении, доминирует в его социальных потребностях. Одна из главных ролей, к которой стремится каждый подросток (совершенно независимо от того, как учится!), — роль умного, способного человека.

Подростку можно свободно бросить упреки типа: «Ты лентяй», «Ты бездельник, разгильдяй» и т. п. Он простит, стерпит. Особенно в том случае, если это справедливо. Но скажите ему: «Ты тупой». Такого оскорбления подросток не прощает: поставлено под сомнение самое ценное в растущем человеке — его разум, интеллект.

Некоторые школьники даже просят: «Не ставьте, пожалуйста, двойки (даже тройки), поставьте лучше единицу». В чем дело? Единица (если ее применять строго по инструкции) говорит, во-первых, о том, что школьник вообще ничего не знает по данному вопросу. Это подростка устраивает. Пускай товарищи думают, что он лентяй, пренебрегает учебой. Такая роль некоторым подросткам импонирует, особенно в тех классах, где не слишком жалуют старательных учеников. Ему гораздо легче перенести упреки учителей в том, что он «способный, но ленивый», чем подозрения товарищей в том, что он «зубрила», «вы-

«скачка». Именно по этой причине некоторые подростки учатся гораздо ниже своих возможностей.

Единица, во-вторых, может говорить о том, что ученик вообще отказался отвечать. И в этом случае ситуация устраивает подростка. Пускай у одноклассников сложится впечатление о его принципиальности. Не захотел отвечать — и точка! Двойка же (или тройка) говорит о том, что школьник пытался что-то сделать, но у него ничего не получилось. Вот тут-то у подростка и возникает опасение: не подумают ли товарищи о его «неспособности», о возможной тупости? И с этим стоит считаться.

Я ТОЖЕ БЫЛА «ЧУЧЕЛОМ»!

На экраны кинотеатров вышел несколько лет назад нашумевший фильм Р. Быкова «Чучело». Много было споров, сомнений. Мне пришлось выступить в печати с рецензией. Я был на стороне его создателей. С некоторыми оговорками. Суть их в том, что школьников надо готовить к восприятию таких произведений, помогать им осмысливать их содержание.

Но речь о другом. Через несколько дней после публикации рецензии ко мне подошла доцент нашего педагогического института, очень уважаемый, очень творчески работающий преподаватель, и доверительно сообщила: «Вы знаете, я тоже была в своем классе «Чучелом». Меня невзлюбили в шестом классе, куда я пришла из другой школы, за слишком большую активность. Я всегда выполняла уроки, всегда дополняла ответы, поднимала руку, делала доклады. Меня многие считали просто выскочкой, подлизой. Потом, в старших классах, отношение ко мне изменилось. Потому что ребята поняли: я люблю учиться! Мне очень нравится все время узнавать что-то новое. Это такое большое удовольствие — разбираться в трудных вещах, обо всем иметь свое мнение...

И в студенческие годы мне на первом курсе пришлось нелегко. Многие однокурсники меня не понимали. Потом они «раскусили» мою увлеченность учебой. Некоторые даже заразились моим увлечением невропатологией. И до сих пор я вижу, что увлеченных своим делом студентов, которые могут и любят учиться, не всегда правильно понимают. Им и сейчас живется нелегко...»

Это действительно так. Причин много, но ясно одно: радость познания не самый частый и не самый желанный гость в ученических аудиториях. Доминируют мотивы не-

посредственно и перспективно побуждающие. В них ничего плохого по своей сути нет, но только на них строить познавательный процесс — значит плодить серость, убивать творчество.

Дефицит «радости познания» рожден прежде всего дефицитом радости преподавания, когда учитель видит смысл своей деятельности лишь в конечном результате, а не в процессе его достижения. Такое возможно лишь в процессе постоянного саморазвития, в неустанных поисках: «В ту минуту, когда учитель скажет сам себе: «Я доволен собой», он останавливается, окаменевает, перестает идти вперед. Желание и старание образовываться, развиваться, совершенствоваться следует предполагать как внутреннюю потребность в каждом учителе, достойном называться этим именем... Кто эту потребность подавил самодовольством, самолюбием, тщеславием, суетностью, корыстолюбием... тот продолжает носить только одно имя учителя, тот учитель-самозванец». (Редкин П. Г. Избр. пед. сочинения. — М.: Учпедгиз, 1958. — С. 100, 169.)

Настоящий учитель видит в знаниях важный источник саморазвития, взаимодействия с учащимися.

Здесь мы сталкиваемся с еще одной стороной педагогической эрудиции, которая вряд ли имеет аналоги в любой другой сфере. Я назвал бы эту особенность интеллектуальной и н в е р с и е й, когда происходит непрерывный процесс взаимообогащения знаний. Схематически его можно представить так: учитель получает знания, передает их учащимся, а те, в свою очередь, накопив определенный запас и способность самостоятельно их приобретать, обогащают интеллектуальный фонд педагога. Таким образом, условная формула данного процесса такова: учитель — знания — ученик — знания — учитель.

Я не говорю о буквальной передаче знаний учеников учителю (хотя в определенных случаях и такое случается!), а имею в виду постоянную работу учителя над собой, которая связана не столько с его личным желанием или нежеланием, сколько с объективной необходимостью: быть на уровне развития своих учеников, опережать это развитие, соответствовать их запросам, а иногда и опираться на их возможности.

«Отдавая другим, ты сам делаешься богаче». Трудно судить, насколько справедлив этот афоризм во многих других случаях, но в области интеллектуальной он абсолютно верно отражает суть вещей. Что означает накопление знаний учителем? Говоря языком физики, он создает свой

интеллектуальный потенциал. Передавая знания воспитанникам, он не теряет их, они остаются при нем, постоянно углубляясь, совершенствуясь. Получая знания, школьники тоже постоянно углубляют, совершенствуют их; у них тоже формируется свой интеллектуальный потенциал. Можно еще добавить к этому, что речь идет о знаниях не одного-двух учеников, а о потенциале класса, нескольких классов, целых параллелей и т. п.

Потенциал учителя рождает группу потенциалов, которые постоянно взаимодействуют друг с другом, чтобы «зарядить» ученические потенциалы, учитель должен неустанно пополнять свой, а стимулом для этого процесса служит умственный рост учеников, «подключаясь» к которому педагог получает новый заряд энергии. Что может быть нелепее учителя, который, располагая обширными знаниями, не умеет, не желает передать их своим воспитанникам, оставаясь «вещью в себе», иногда позволяя себе даже возмущаться, иронизировать по поводу слабых знаний своих учеников. С этих позиций формулу «Нет плохих учеников, есть плохие учителя» приходится считать верной. Беда подобных учителей не только в том, что, лишённые дополнительных источников энергии, о которых мы говорим, они теряют свой потенциал, «разряжаются» и в конце концов превращаются в серых ремесленников, для которых путь к мастерству может быть закрытым, если они не поймут всей опасности своего положения. Главное, что запас знаний, взятый сам по себе, — показатель любой другой, но только не педагогической эрудиции. Знания для педагога не самоцель, они — средство. Учитель не может и не должен видеть в своих воспитанниках один интеллект, одни способности, за ними должен выступать для него весь духовный мир ребенка, все его умственные и нравственные потенциалы.

Настоящий учитель, сам переживающий радость познания, всегда стремится создать любому, даже не очень способному ребенку «ситуацию успеха», позволяющую и ему ощутить эту радость.

Приемов для создания радости познания у подростков много. Я хочу выделить некоторые из них, наиболее интересные, перспективные и нестандартные.

ПРИЕМ «УМЫШЛЕННАЯ ОШИБКА», ИЛИ «ГЕНА, ПОМОГИТЕ МНЕ...»

К нам в шестой класс пришел учитель, который был особенным и одновременно «своим» при всех обстоятельствах. Уже на первом уроке

мы узнали много интересного: о том, как возникла математическая наука, кто такой Лобачевский, почему Земля вращается, и о многом другом. Сам учитель пропадал по большей части в школе. Никто из ребят не вздрагивал, если он шел по коридору, никто не прекращал озорства, а если и прекращал, то для того, чтобы спросить у него что-то очень важное. Юрий Иванович знал все, во всяком случае мы так думали в каком веке жил Авиценна, отчего бывает гром, как устроен трансформатор... К нему мы любили обращаться с вопросами. Не мучил стыд, что ты чего-то не знаешь.

Юрий Иванович, решая сложный пример, останавливался: «Где-то я ошибся! Минуточку! Сейчас посмотрю». Юра, мой сосед по парте, безошибочно комментировал: «Сейчас Ганса попросит помочь» (Ганса — значит Генку Патокина, лучшего математика в классе). Так все и случилось. «Гена, помогите мне». Они начинали говорить между собой на непонятном языке, и Гена был на высоте. Это не был учительский прием: Юрий Иванович действительно ошибался и действительно просил помочь. Видя способности Генки, по-моему, ради него Юрий Иванович организовал математический кружок.

На уроках геометрии при доказательстве теорем разгорались ожесточенные споры. Юрий Иванович требовал доказательства своей точки зрения, пусть даже ошибочной. Однажды кто-то слишком поспешно согласился с его опровержением. Он сказал: «У человека должно быть свое убеждение. И правильным оно бывает лишь тогда, когда его можно обоснованно доказать...»

Автор очерка наивно полагает, что «это не был учительский прием». У нас есть все основания думать, что Юрий Иванович был большим мастером своего дела и тонким психологом, если сумел ребят заставить верить в то, что он «действительно ошибался...».

Ошибаться в решении обычной школьной задачи... Это он-то, широко образованный человек и прекрасный математик. Конечно, в это трудно поверить, хотя от ошибок, разумеется, никто не гарантирован. Но из рассказа явствует, что учитель ошибался постоянно и неизменно обращался за помощью к ученику. Ведь ребята уже заранее знали, что учитель призовет его к себе на выручку. Налицо явный педагогический (заметим, мастерский!) прием воспитания, развития способностей школьника. Автор рассказа нечаянно сам приводит нас к такому выводу: «...по-моему, ради него Юрий Иванович организовал математический кружок».

Гена Патоков был для Юрия Ивановича не главным предметом забот. Педагога интересовал весь детский коллектив. Гена — «Ганс» — как капсуль воспламенял познавательные (а не только математические!) интересы школьников, побуждал их самостоятельно искать новые пути решения проблем: «На уроках геометрии при доказательстве теорем разгорались ожесточенные споры. Юрий Иванович требовал доказательства своей точки зрения, пусть даже

ошибочной». Несомненно, его отношение к Гене Патокову должно было стимулировать весь детский коллектив.

Этот прием «умышленной ошибки» далеко не уникальное явление. Им за последние годы стали пользоваться достаточно широко:

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

— У Вас ошибка, — робко говорит она.

— Молодчина, Лена, — хвалю ее. — назови нам, пожалуйста, только строчку, в которой ты обнаружила ошибку, а мы все вместе ее пощем.

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

Прием «умышленная ошибка» можно применять с учетом возраста только на известном учащимся материале, который используется в доказательстве в качестве опорного знания. (См.: Чошанов М. В поисках новой методики, или На ошибках учимся // Народное образование. — 1989. — № 11.)

ПРИЕМ «ЛИНИЯ ГОРИЗОНТА»

Явление это известно с раннего детства. Сколько бы ты ни приближался к тому месту, где проходит воображаемое слияние неба с землей, оно всегда будет отдаляться, манить, вести за собой до бесконечности.

Мая Львовна поручила мне сделать доклад о подводных лодках. Я пошел в библиотеку, достал книжки, начал читать и зачитался! Так интересно! Сначала люди опускались под воду в бочках. Еще во времена Александра Македонского умели делать специальный подводный колокол. Потом сделали деревянную подводную лодку, а винт крутили рукой. Меня слушали все очень внимательно. Некоторые даже рот раскрыли... Мая Львовна сказала: «А ты способный! Молодец!» — и поставила пятерку.

Через несколько дней я к ней подошел и предложил: «Давайте я сделаю доклад о танках! У меня есть книжки про их историю...» Она сказала: «С удовольствием послушаем. Готовься. У тебя по физике, наверное, пятерка выйдет, если контрольную хорошо напишешь». Я про контрольную не думал. Книга оказалась еще интереснее, чем про подводные лодки. Называется «Сухопутные крейсера». Я опять зачитался. С тех пор все время ищу литературу по истории военной техники.

А доклад я сделал. Тоже очень всем понравился. Майя Львовна мне еще несколько раз давала разные поручения, на олимпиаду по физике послала.. (Игорь Б., шестой класс)

Что произошло? Учитель дает шестикласснику доклад. Отчего, почему именно Игорю — постфактум установить трудно. Быть может, сыграл роль счастливый случай, быть может, у Майи Львовны были какие-то педагогические соображения, но выбор оказался удачным. Первый доклад не только принес ребенку радость первого успеха, но и, самое главное, раскрыл своеобразную прелесть самостоятельного поиска, нарисовал волнующую для него картину развития человеческого разума, рождающего удивительные творения науки и техники.

Это была радость. Стремление повторить ее побудило мальчика взяться за новые поиски, еще более увлекательные, по своей собственной инициативе. Чем больше он открывал для себя нового, неизведанного, тем больше формировалась потребность к поиску, тем глубже становилась радость. Подчеркнем, радость не от пятерок, не от удачных контрольных работ, а именно радость от процесса поиска. Но здесь есть еще над чем подумать.

Мальчик сам открыл для себя эту радость, а какова роль учителя? Первый доклад мог стать и последним. Подготовился, получил хорошую отметку, заслужил похвалу учителя, уважительное отношение одноклассников. Чего же больше? Несомненно, есть такие ребята, которым этого успеха было бы достаточно.

Можно, однако, предположить, что решающую роль здесь сыграла позиция учителя. Если замысел первоначального поручения нам неясен, то ее позиция, направленная на поддержку интересов ученика, ее стремление психологически поддержать его («А ты способный! Молодец!»), предоставить трибуну для нового выступления, посылка на олимпиады явно вписываются в педагогический приём, условно названный «Линия горизонта».

Однажды открыв для себя увлекательность поиска, погружения в мир неведомого, школьник может уже постоянно стремиться к поиску, не считаясь с трудностями, временными неудачами. У него будет формироваться уважительное отношение к возможностям человеческого разума, восхищение перед его бесконечным движением.

Можно сколько угодно рассказывать о разных способах, приемах, позволяющих разбудить мысль ученика, вывести на горизонты самостоятельного поиска, но факт остается фактом: у одного учителя это получается, у другого ре

зультаты намного скромнее. В чем дело? Одни говорят состав учеников сильный. Спорить не будем. Это значение имеет. Другие утверждают: счастливый случай! И с этим можно согласиться. В педагогике, как и в любом другом творческом деле, везение, случай — штука далеко не последняя, но все же особая роль принадлежит учителю, его мастерству преподавания.

Если он делает учеников свидетелями своих раздумий, если он показывает движение своих мыслей в решении каких-то поставленных проблем, если он подводит учеников к тому рубежу, у которого они могут сделать самостоятельный вывод и испытать радость от подобного «озарения», значит, он создал ситуацию, в которой даже интеллектуально пассивный ребенок может почувствовать себя творческой личностью, преодолеть привычное состояние интеллектуального покоя. Важно искать новые пути, пускай неожиданные, противоречивые на первый взгляд.

ВНИМАНИЕ: СТАРШЕКЛАССНИК!

Среди всех потребностей старших школьников интеллектуальная — одна из ведущих. Их радость познания отличается от познавательных радостей других возрастов, так же как растущий куст от молодого, но вполне сформировавшегося дерева.

В этот период активно формируется мировоззрение. Познание отличается глубиной, аналитичностью, умением схватывать главное и второстепенное. Оно далеко выходит за рамки учебного процесса. Старших школьников волнуют и проблемы этики, чувств, и проблемы экономической, социальной жизни общества. Многие из них внимательно следят за теми процессами, которые переживает наша страна, критически оценивают политические взгляды, пытаются как-то сформулировать и свою позицию. Что наиболее характерно: наличие своеобразного «синдрома Колумба», т. е. ощущения первопроходцев.

Им кажется, что тот мир, который они открыли для себя, — первороден, в него еще не ступала нога человека, они познали то, что скрыто от взгляда взрослых — учителей, родителей. В этот период складывается то, что социологи, психологи определяют как «субкультура молодежи». Появляется определенное стремление автономизироваться от мира взрослых, защитить свое видение окружающей действительности. Непривычная форма поведения, манера одеваться, непривычные старшему поколению ритмы, музы-

ка, парадоксальные высказывания, шокирующие взгляды на устоявшиеся ценности — явления этого ряда.

Познавательные радости еще более отделяются от учебного процесса. В учителе видят не столько источник новых знаний, сколько помощника в самоопределении на будущее, консультанта в выборе профессионального пути. Отношение к взрослым, будь то родители или учителя, определяется именно степенью их участия в выборе жизненного стержня.

Старшие школьники дифференцируют учительские, педагогические и человеческие качества своих наставников. Они могут взвешенно отнестись к их достоинствам и недостаткам. Поэтому заслужить их доверие, вызвать у них интерес к знаниям, создать радость познания — задача очень сложная, но и очень благородная.

На многих педсоветах мне приходилось выслушивать жалобы учителей на девальвацию знаний, на падение интереса к учебе, на исчезновение истинных «жрецов познания». Жалобы на голый практицизм, конъюнктурный подход, на поиски легких путей в учебе и далее в жизни. Многие в них справедливы. Вопрос в другом: кто виноват? Общество? Семья? Школа? Сами дети? Ответ ясен: и то, и другое, и третье. Но меньше всего вина детей. Это их беда.

Школа не в состоянии противодействовать бурному напору социально-экономических и политических страстей. Да и нужно ли противостоять? Не лучше ли возглавить, вести за собой? Для этого приходится выходить за рамки учебных дисциплин, тем более что и отношение к ним тоже меняется. Они как бы ложатся на весы: понадобятся или не понадобятся; стоит учить, докапываться до сути или достаточно только «пройти». Какая уж тут «радость познания»!

Не хочу огульно приписывать эти настроения всем старшеклассникам. Они тоже бывают разные. Наши исследования показали, что по направленности познавательных интересов можно выделить четыре группы старшеклассников.

Интеллектуальные альтруисты. Это наш учительский «золотой фонд». Жаль, что слишком мала эта группа. Школьники, для которых характерно бережное, уважительное, бескорыстное отношение к знаниям. В учебе они видят прежде всего цель, а уж потом средство. Цель для чего? Для приобретения знаний. Знания для чего? Для того, чтобы приобретать новые знания. Новые знания для чего? Для того, чтобы не остановился процесс познания, чтобы он превратился в ценную реакцию анализа и синтеза знаний, в ходе которой выделяется (как и положено по физиче-

ским законам) огромная интеллектуальная энергия, придающая познавательному интересу мощный импульс. Девиз: «Век живи — век учись» рожден в их среде, создан для них.

Ценностное отношение к знаниям. Знания — самостоятельная, непреходящая ценность. Учеба — процесс приобретения ценностей, учитель — главный поверенный, штурман в прокладывании курса, маяк верного выбора пути. Это их позиция. Слабо осознаваемая, но очень глубоко переживаемая. Большая удача выпадает тем учителям и коллективам школьников, в которых такие альтруисты приживаются. Они создают основу интеллектуального фона, они играют роль интеллектуальной прививки, интеллектуальных спонсоров для коллектива. Из их среды выходят истинные ученые, глубокие философы, мудрые учителя.

Наше общество очень нуждается в интеллектуальных альтруистах. Без них не создать интеллектуальный потенциал общества, золотой фонд науки, не выделить эталонную меру способностей. Мы наконец-то поняли, что многие десятилетия не только не заботились о них, но немало сотворили бед, подавляя молитвенное отношение к «светочу познания», подменяя его грубым прагматизмом, неумным идеологизированием науки, прикрываясь благими намерениями во имя светлого будущего.

Мы, кажется, проснулись. Интеллектуальная летаргия подрастающего поколения заставила нас серьезно задуматься. Снова возник вопрос, не теряем ли мы Ломоносовых, который волновал общественность еще в семидесятые годы. Поволновал и угас. Сейчас родились идеи гимназий, лицеев. Началось их реальное воплощение. Но, как мне кажется, радоваться рано. Проблема остается. Сменить вывеску над обычной средней школой нетрудно. Неизмеримо сложнее изменить ее содержание. Нужны нестандартные учителя, нужен продуманный отбор лиценстов-гимназистов. Пока в немногие гимназии и лицеи хлынул обыкновенный поток обыкновенных школьников, у родителей которых обостренная реакция лишь на престижность.

Я надеюсь, что все со временем образуется. Но терять это время нельзя. Слишком расточительно и даже в чем-то безнравственно. Терять этих альтруистов — терять наш интеллектуальный генофонд, как это сейчас принято говорить. Они слишком беззащитны в своем бескорыстном служении гнозису. Три главные слабости можно выделить у этой группы старшеклассников.

Первая — репутация «чудаков». Людей немного не от мира сего. Вспоминаю девятиклассника Диму Позднякова (сейчас доктора исторических наук). Полгода он занимался тем, что собирал все доступные ему школьные и вузовские учебники по истории средних веков и переписывал их в новом порядке, чтобы учить историю... по собственной учебнику. Целыми днями он сидел в библиотеке, дома, после уроков в школе и писал, писал, переписывал, чуть ли не касаясь носом бумаги потому, что один глаз почти не видел, а у второго было минус пять! Истинный мученик и рыцарь науки!

Помню Игоря Жукова, который писал продолжение «Аэлиты», никому долгое время не показывая свое творение. Когда я читал новые главы известного романа, я никак не мог определить, где язык Жукова, а где А. Толстого. Мастерски сделанная работа! Он не стал ни писателем, ни журналистом. Но стал лауреатом Государственной премии за изобретения в области техники. Его преданность творчеству, поиску, постоянной работе мысли вызывали уважение и добродушно-снисходительные насмешки сверстников.

Почему-то вспоминаются только юноши. Нет в памяти ни потенциальной Марии Кюри, ни Софьи Ковалевской. Не повезло? Может быть. Замечу только: старшеклассницы избегают репутации «синих чулков», а уж тем более фанатов от науки. Непрестижно, немодно. Это тоже повод для серьезных размышлений.

Вторая слабость статуса «альтруистов» в их неумении и нежелании «быть как все». Безразличие ко всякого рода условностям, мелочам; некоторая небрежность во внешнем облике, кажущаяся несобранность, рассеянность во всем том, что не касается объекта их познания. Это не анекдотичная рассеянность ученых, а, наоборот, показатель цельности интересов, сосредоточенности на чем-то главном, существенном. Пассивность в общественной жизни, несоблюдение некоторых обязательных норм группового поведения — осложняющий фактор.

Третья слабость «альтруистов» — не очень теплое отношение к ним большинства учителей. Оговариваюсь: не всех, а именно той части средних, скорее «серых» специалистов, которые либо не понимают этих воспитанников, либо боятся их, испытывают в общении с ними дискомфорт. Для средних педагогов такие ученики трудны. На их фоне «усредненность» учителя обнаруживается как-то особенно выпукло. Поддерживая общее ироничное отношение к альтруистам, учитель в чем-то психологически обеспечивает собст-

венную «безопасность». Счастье, когда яркая личность учителя встречается с яркой интеллектуальной личностью ученика. Возникает сотрудничество высшей марки.

2. *Эрудиты.* Тоже не очень многочисленная группа старших школьников. Занимают после «альтруистов» условно второе место по развитию познавательного интереса. Что отличает их от первой группы? Стремление продемонстрировать свои знания. Как и альтруисты, они любят познавать неизвестное. Им нравится процесс познания, но одновременно они ценят и его результат. Их согревает сама мысль о том, что они знают больше всех. Они ищут возможность убедить в этом окружающих. Тут и потребность самоутвердиться, играть определенную роль в коллективе, произвести нужное впечатление в нужную минуту, оказать помощь другим.

Учебный процесс они рассматривают и как цель, и как средство. Эрудиты не любят отрываться от действительности. Они активные общественники, они хорошо ориентируются в сложной системе деловых и личных отношений, умеют находить круг почитателей своей эрудиции. Сказать откровенно, эрудиты украшают любой коллектив. Они очень заметно повышают его интеллектуальный и эмоциональный фон. В отличие от альтруистов, статус эрудитов почти всегда очень высок. Это и благо для них, и одновременно серьезная опасность. Велик фактор риска заразиться микробом сомнения, преувеличенного представления о своих возможностях. Серьезен риск возникновения высокомерного, неуважительного отношения к другим, менее ярким и заметным личностям. Их эрудиция может быть направлена не только на мирные цели. Вероятен «синдром суперменства».

Недалековидно поступают те педагоги, которые усиленно рекламируют возможности эрудитов, подчеркивают их исключительность, выдвигают на первый план, когда нужно дать открытые уроки, провести конкурсы, КВН, тематические вечера. Во всем нужна мера, педагогический такт, т. е. способность не впадать в крайности, контролировать свои действия в интересах личности и коллектива. Замечу, что некоторые учителя и эту группу учеников не очень жалуют. Понятно почему.

3. *Интеллектуальные прагматики.* Самая многочисленная группа старшеклассников с хорошо развитым познавательным интересом. От первых двух они отличаются тем, что их не очень волнует процесс обучения, им важен результат. Не какой-нибудь, а именно практический, прикладной. Они познают то, что пригодится в жизни. Можно выделить три главные практические идеи: получить среднее образова-

ние и поступить в заранее избранное высшее или специальное учебное заведение; получить образование и заняться деятельностью по облюбованной профессии, сулящей определенные моральные и материальные блага; познавать прежде всего то, что способствует самоутверждению, признанию в той роли, на которую претендует старший школьник. У них нет ценностного отношения к знаниям. Ценность — в отношении к учебному процессу и его результату.

Сама по себе избирательность, практическая направленность познавательных интересов не содержит ничего предосудительного. В конечном итоге она порождена прагматикой нашей жизни, узкоприкладной направленностью школьного обучения, выполняющего социальный заказ общества. Впрочем, заказ серьезно меняется. Возникла острая потребность борьбы с дефицитом талантливых, думающих, преданных своей идее людей.

Самая главная слабость прагматиков заключается в том, что, запрограммированные только на нужные и полезные знания, они сдерживают развитие собственных творческих возможностей. Их особенность — повышенный конформизм; готовность примириться с тем, что в глубине души они могут не разделять. На такой почве при определенных условиях могут расцвести угодливость, карьеризм, беспринципность. (А мы еще сомневаемся: существует ли воспитывающее обучение?!)

Мне могут возразить: не отношение к учебе определяет нравственные качества старшеклассника, а его нравственные установки сказываются на интеллектуальных потребностях. Спорить не будем, что первично, что вторично. Ясно, что они взаимно воздействуют друг на друга. Учителю важно помнить о подобной инверсии и сделать так, чтобы учеба была источником не только прагматических, но и более высоких побуждений.

Прагматики в чем-то могут оказаться опасными. В чем же? Не слишком ли сильно сказано? А вот в чем. Этой категории школьников большинство учителей отдают явное предпочтение. С ними легко и приятно работать. Они исполнительны, без особых претензий, не вступают в особые «научные» полемики с учителями. Их поддерживают, им помогают, их и защищают в первую очередь. Они знают с кем и как говорить, как себя вести в тех или иных условиях. Это приводит к тому, что прагматики становятся доминирующей по влиянию (иногда и по количеству) группой.

Прагматическая доминанта определяет и общую атмо-

сферу коллектива, в которой трудно дышится как альтруистам, так и эрудитам. Засилье прагматиков снижает общий интеллектуальный фон коллектива. Работа с ними удовлетворяет именно ту часть педагогов, которым удобнее использовать проверенные, надежные методы, которых тяготит необходимость искать что-то новое, ломать привычное, стереотипное. Все это сказывается на педагогическом коллективе далеко не лучшим образом.

Прагматиков, однако, можно отнести к активно действующему познавательному началу. При всех своих недостатках они все же обеспечивают нормальный ход учебного процесса. Особенно в тех случаях, когда в их среде приживаются эрудиты или альтруисты. Беспокойство вызывает четвертая группа, которую можно условно обозначить как «индифферентные». Что для них характерно?

Равнодушное отношение и к знаниям, и к учебному процессу. Они видят в учебе не столько цель или средство, сколько необходимость выполнять своего рода «социальный заказ», т. е. подчинение требованиям семьи, учителей, каких-то других ожиданий окружающих. Побудителем их учебы может выступать и стремление получить высшее образование, каким бы оно ни было, лишь бы высшим, а среднее — всего лишь обязательная ступенька, требование своего рода образовательного ценза.

Способности у них есть. Прилично учиться они могут, иначе не попали бы в старшие классы, но внутренних, интеллектуальных побудителей мало. Острых проблем общения с ними не возникает, хотя частая забота учителей — преодоление их лени, неаккуратное выполнение заданий, пассивность в общественной работе. Патогенное действие этой группы в том, что их отношение к учебе, к знаниям неблагоприятно сказывается на интеллектуальном фоне коллектива. Со всеми вытекающими последствиями общего и частного плана.

О других представителях интеллектуально-пассивной части старшеклассников я ничего говорить не буду, потому что они не определяют главного, хотя не учитывать их негативного влияния тоже нельзя.

Итак, четыре группы выделены. Для чего? Прежде всего для диагностики интеллектуального фона коллектива старшеклассников. Это позволит определить направление учебной работы, формы и методы создания ситуации успеха. Диагностика каждой группы дает возможность поддерживать первых, направлять вторых, дать верную ориентацию для третьих, найти способы стимулирования четвертых.

Диагностика групп дает возможность планировать учебную работу с четкой ориентацией на индивидуальный личностный подход к каждому школьнику. Старшеклассники нуждаются в нем не менее, чем и младшие возрастные группы. Именно в их среде можно организовать своего рода полигон для проверки новых методических идей. с точным прицелом на возможности каждой группы

Это могут быть уроки — «деловые игры», уроки — пресс-конференции, уроки-соревнования, уроки типа КВН, уроки взаимообучения, уроки типа «Следствие ведут знатоки», уроки изобретательства, уроки-аукционы и т. п. (Более подробно см.: *Браверман Э. Панорама методических идей* // Народное образование. — 1989. — № 1.)

МНИМЫЙ УСПЕХ, ОПАСНЫЙ УСПЕХ

ИСПОВЕДЬ ТРОЕЧНИКА, ИЛИ «НЕ ХОЧУ ВЫДЕЛЯТЬСЯ»

Я способный Но ленивый. Мне так сказали еще в первом классе. С тех пор все это повторяют, вот уже седьмой год. А мне нравится быть троечником. Что хорошего быть отличником? Во-первых, надо всегда делать уроки. На улицу не ходить, с ребятами не гулять, с собакой не водиться. Сиди и долби свои параграфы, повторяй свои упражнения.

А я занимаюсь тем, что мне больше всего нравится. Что хочу, то и делаю. Хочу сделать уроки — сделаю. Не хочу — не сделаю. Или спишу, или мне подскажут Тройку мне все равно поставят. Если учителя сгоряча поставят двойку — им же будет хуже. Их же будут потом ругать на всех собраниях и советах!

Во-вторых, отличников у нас не любят. Их считают зубрилами, подлизами. Могут иногда и по шее дать. Чтобы не очень-то высовывались. А я не люблю, когда мне дают по шее. Я люблю, когда меня ребята уважают. А уважают они тех, кто не высовывается. С кем дружат отличники? С такими же, как и они, зубрилами! У них и разговоры только что об учебе, отметках, о кино да театрах.

Скукота! Вот у нас в компании не соскучишься! Вечером как соберемся, так и начинаем всякие анекдоты рассказывать. Живот надорвешь от смеха. Или играем. в футбол, в хоккей, в карты. Иногда просто так по улице шатаемся, обязательно какая-нибудь история приключается: кого-нибудь пугаем, на чужом велосипеде или мопеде катаемся.

Не люблю, когда учителя хвалят. Они хвалят, а ребята из нашей компании надо мной смеются; прозвища придумывают. Как-то географичка попросила меня починить глобус: что-то у него сломалось (он перестал вертеться). Я починил, а пока его ремонтировал, все удивлялся: на картах Гренландия и другие государства больше, а на глобусе гораздо меньше. Спросил учительницу. Она мне объяснила. Мне стало интересно, я название всех государств мира выучил. Она меня как-то спросила и поставила пятерку.

Ребята из нашей компании сказали: «Ты к нам больше не приходи. Мы с «Глобусом» не водимся». Потом они меня простили, но кличка «Глобус» так и осталась..

Не стану лукавить -- это исповедь не одного, а нескольких троечников. Своего рода обобщенный образ типичного «усредненного» школьника, в большинстве своем подростка, который доволен тем, что у других «средних» учеников вызывает обычно досаду, разочарование.

Кто он такой? Во всяком случае, его нельзя воспринимать как человека, который действительно доволен своим положением. Вернее сказать так: он пытается внушить себе и окружающим, что его устраивает статус «способного, но ленивого». И нередко настолько глубоко вживается в эту роль, что начинает искренне верить в ее преимущества. Она дает ему возможность не очень утруждать себя интеллектуальной деятельностью, которая не доставляет особой радости, так как он не имеет привычки к такого рода труду, предпочитает ее другим видам «радости»: свободному общению, развлечениям, играм, сомнительным забавам и пр.

Роль «способного» троечника дает им возможность общаться с довольно многочисленной и влиятельной (среди подростков) группой ребят, которые задают в своих классах тон, далекий от познавательных радостей, имеющих влиятельных приятелей на улице и, что греха таить, умеющих припугнуть своими физическими возможностями тех, кто недостаточно почтительно обращается с ними. Принадлежать к этой «элите» считает за честь немалая группа подростков.

Понять статус таких троечников, действительно «серых», потенциал которых спят, на уровне обыденного сознания, вряд ли удастся. Здесь нужно обратиться к некоторым психологическим механизмам поведения человека вообще, и данных школьников в частности.

Если сказать образно, появление серых троечников возможно лишь на костах разрушенных надежд, на обломках несостоявшихся ситуаций успеха. Их самочувствие чаще всего ответная, неосознанная реакция на горести школьной жизни.

Каждому человеку свойственно стремление к жизненному равновесию (гомеостазу), к обретению психологического равновесия. Так уж построена наша жизнь, что какие-то обстоятельства выводят из этого равновесия, а мы стремимся его восстановить. Но способы у разных людей — разные. Главное — снять состояние неудовлетворения, напряжения; снова обрести душевный покой. Путь много, но есть среди них наиболее типичные, свойственные не только взрослым людям, но и школьникам, особенно подросткам.

Рационализация, т. е. снижение ценности недостижимого объекта по типу «лисица и виноград». Вы помните, чем утешила себя лисица, убедившись, что винограда ей не достать? «Он еще зеленый!» Так и мы, взрослые люди, умеем подчас утешить себя в минуту неудачи, разочарования: «Ничего страшного, бывает еще страшней»; «Не получилось сегодня, завтра получится»; «В жизни всякое случается, надо уметь ее принимать со всеми радостями и огорчениями» и т. п. Детям этот способ не всегда доступен. Разве что наиболее рассудительным, наиболее старшим. Впрочем, и взрослые люди далеко не всегда способны приводить себя в порядок таким самовнушением.

Фантазия, т. е. мысленное моделирование сложной жизненной ситуации, погружение в мир воображаемых образов. Вспомните. Прошел, скажем, педсовет. Возник спор. Вы не сумели доказать свою правоту. Приходите домой расстроенный, неудовлетворенный собой, коллегами. С трудом засыпаете. Ночью просыпаетесь. И в вашем воображении возникает вся сцена педсовета, с яркими подробностями, с красками настроений. Вы заново все как бы переживаете. И вот сейчас, лежа в постели, вы находите такие убедительные аргументы в защиту своей позиции, так «отделяете» своих оппонентов, что наконец на вас нисходит умиротворение и вы спокойно засыпаете... Можно привести и более миролюбивые ситуации, в которых вы нашли утешение, нашли нужный выход после мысленного, воображаемого проигрывания всех ее коллизий.

Взрослым людям фантазия как способ психологического удовлетворения присуща немного меньше, чем детям, особенно младшим школьникам и некоторым подросткам. Есть такая категория школьников — фантазеры. Они наговаривают на себя кучу всяких небылиц, вызывая недоверчивые улыбки сверстников, учителей. Эти фантазеры далеко не врунишки, далеко не обманщики, как их часто трактуют. Это невольные выдумщики, которые искренне верят в то, что говорят. Они искренне удивляются недоверию окружающих, переживают... и снова выдумывают.

Не стоит их «разоблачать». Со временем это состояние пройдет. Они выдумывают потому, что им неудобно в коллективе, в ближайшем окружении. Они ничем не смогли доказать свои достоинства, у них не складывается ситуация успеха. Что же остается, как не воображать ее? Изменится их жизненная ситуация, изменится и способ обретения духовного комфорта. «Передайте всем, что барон Мюнхгаузен самый честный человек!» Слова Олега

Янковского в известном фильме своего рода манифест «честных фантазеров», которым ничего не остается, как создавать свой собственный мир, если окружающий так суров с ними.

↳ *Сублимация*, т. е. замещающая деятельность. Пусть не пугает педагогов этот химический термин, использованный известным австрийским врачом-психиатром З. Фрейдом, За ним кроется большой педагогический смысл. Пусть не смущает связь этого понятия с известной и очень спорной теорией фрейдизма. Она дала нам самое главное — теорию психоанализа. Впрочем, это предмет специального разговора.

Педагогический смысл сублимации в следующем. Если ребенка не удовлетворяет один вид деятельности, он стремится обрести душевное равновесие в другом. По существу идет смена ролей, говоря языком социальной психологии. Например, он начинает усиленно заниматься спортом, чтобы оказаться в роли сильного, смелого, волевого. И многие добиваются в этом серьезных успехов. Учатся они, может быть, и не так блестяще, но они защищают честь коллектива, они признанные и уважаемые люди (как и многие спортсмены в нашей стране!), и такая роль их вполне устраивает. Спорт «сублимировал» их потребность в признании.

Но как быть подросткам, которые не утвердили себя ни в роли интеллектуала, ни в роли спортивного деятеля? Утвердиться все-таки как-то надо? Имеется третий канал: роль талантливого человека, имеющего хоть какую-то «искру божью». Подростки увлекаются музыкой, осваивают электрогитары, объединяются в ансамбли; с гордостью демонстрируют знание всякого рода зарубежных, отечественных рок-групп, имеют собственные фонотеки; увлекаются коллекционированием марок, старинных монет, этикеток, фотографий и прочими творческими делами. Роль увлеченного человека вполне компенсирует потребности многих из них самоутвердиться, добиться признания окружающих.

Можно назвать и другие роли: активного общественника, верного друга, хорошего, доброго человека и тому подобное. Важно только подчеркнуть, что это роли вполне приличные, со знаком плюс. Есть роли сомнительные. Например, роль классного шута, местного остроуслова. С одной стороны, быть душой общества, остроумным человеком, уметь вызвать смех, поднять настроение окружающих — большой дар природы. Не каждому человеку он дан. Истинно остроумные ребята всегда высоко копируются в своем ближайшем окружении. Однако есть школьники, которые

выступают именно в роли шутов, паяцев, развлекающих окружающих не глубиной, не остротой ума, а грубыми пародиями, кривлянием, бестактными выходками. Трагедия этих школьников часто в том, что, избрав однажды эту роль и утвердившись в ней, они уже не могут избавиться от нее, как бы потом ни стремились к этому.

Я снова занял в классе свое старое и насиженное место общепризнанного шута. Ребятам, конечно, весело, но мне это душу рвет. Класс я люблю, но люблю безнадежно. Класс живет..., а я стою в стороне, хотя иногда меня «пускают», чтобы, послушав несколько моих грошовых острот, посмеяться и снова оставить меня одного... Вообще, если я живу, то только не в классе... Я им в классе поганка-мухомор... (Дневник Пети Сагайдачного, ученика московской школы № 211, из книги: *Коломичский Я. Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе.* — Минск. Нар. асвета, 1969. — С. 111.)

Опасен, очень нежелателен путь самоутверждения, который может на время создать ощущение какого-то успеха, но лишь временное, иллюзорное. После него обязательно наступает отрезвление. И все-таки даже в этом стремлении видно хоть какое-то позитивное начало. Цель благородна — добиться признания, уважения окружающих. Средства — сомнительны. Что поделаешь, это не вина, а беда таких школьников. Вина здесь наша — учительская, родительская. Не сумели помочь, не подсказали, вовремя не разглядели. Им можно сочувствовать, но стоит ли осуждать?

Сложнее с другой категорией подростков, у которых «приличные» роли не состоялись. Нет приличных, приходится играть «неприличные». Природа не терпит пустоты, а в групповых отношениях тем более. Так и появляются категории «оппозиционеров», «негативистов», «отчаянных», вожаки (неформальных лидеров коллектива, которые подчиняют одноклассников силой кулака, угрозами, насильем) и т. п. Именно они и образуют категорию тех школьников, которых считают трудновоспитуемыми, педагогически запущенными.

Что говорить, забот учителям и родителям эти ребята доставляют немало. Именно им больше всего и уделяется внимания. Гораздо больше, чем отличникам, хорошистам, т. е. «нормальным», «благополучным» детям. В чем-то это понятно, но беда в другом. Из поля педагогического внимания выпадают при этом те школьники, состояние которых должно особенно беспокоить, которым как раз оно особенно требуется. Речь идет о тихих, незаметных на первый взгляд, «серых» середнячках, вполне смирившихся со своим положением, равнодушных к своему статусу,

охотно беруших на себя роль безропотно ведомых. Их нежелание идти вперед, их психологическая установка на «нижний этаж» притязаний — предмет особой заботы и тревоги.

Серость «средних» школьников — штука опасная. Она как ржавчина может разъесть классный организм, парализовать силу его интеллектуального и эмоционального напряжения. Она порождает атмосферу взаимной неприязни к талантам, к одаренным, старательным детям; равнодушия к слабым, отстающим, но карабкающимся, стремящимся вылезти из застоя мысли, преодолеть учебные неудачи. Беда еще и в том, что застой интеллектуальной жизни коллектива не проходит бесследно и для учителей. Он парализует их волю, творческий поиск, стремление поднять культ знаний в среде своих воспитанников.

ИСПОВЕДЬ ТРУДНОГО, ИЛИ НЕ ХОЧУ ТЕРЯТЬ «ДРУЖБУ»

Мы живем в одном подъезде. Нас во дворе звали «три мушкетера». Алик, Эдик, Валик (Валентин — это я). Мы вместе ходили в детский сад, поступили в одну и ту же школу, в один и тот же класс, а с Аликом я даже сидел за одной партой. Учительница у нас была строгая, иногда кричала на нас: «Перестаньте гоношиться!» Это было ее любимое слово. Мы ее боялись и старались по своим силам.

Учился я, пожалуй, лучше всех. Я рано научился читать, любил книги, очень любил читать сказки. Не знаю почему, но мне и сейчас, в девятнадцать лет, очень нравятся сказки. Алик учился похуже, а Эдик, пожалуй, неважно. У Алика все взрослые на работе, следить за ним было некому. Эдик увлекался собакой, кошкой, птицами, дома у них был красивый попугай. Парень способный, но ленивый.

До пятого класса у нас все было хорошо. Помогали друг другу, на контрольных вместе выручали Эдика. В пятом Алик и Эдик стали учиться почему-то плохо. Особенно по русскому языку. Учительница Евгения Михайловна как-то на уроке сказала: «Это не ученики, а митрофанушки какие-то». С тех пор и пошло. Вместо мушкетеров стали митрофанушками. Потом мы узнали, откуда этот персонаж взялся, обиделись.

Меня Евгения Михайловна не трогала. Я в общем-то старался, учился неплохо. Потом случилась неприятность. Было родительское классное собрание. Пригласили Евгению Михайловну. Она рассказала, кто как учится по ее предмету Ругала Алика и Эдика, а про меня сказала так «Ему бы надо было тянуться к лучшим ребятам, а он гадит за этими двумя лентяями. Жаль, масштабы у них разные...» На другой день прихожу в школу, Алька и Элька отворачивают от меня свои носы, вижу, за что-то дуются «Ты чего?» — спрашиваю Альку «А ничего, — отвечает он, — у нас масштабы разные» и отошел. На перемене он пересел на другую парту.

С того дня пошло. Ребята стали меня называть «Масштабом». Обидно, а самое главное, за что?! Во всем виновата Евгения Михайловна. Это она столкнула меня с друзьями. Я разошелся ужасно. На одном

уроке она вызывает меня к доске отвечать. Я материал знал, но говорю ей: «Не выучил». Она пожала плечами и поставила двойку. Потом нарочно в диктанте сделал пять ошибок. Она опять удивилась и поставила двойку. Потом еще несколько раз отказался отвечать. Ей это надоело, она говорит: «Я думала ты старательный, а ты такой же, как и твои приятели».

Обсуждали меня на совете отряда, на классном часе, вызывали родителей. Но я не сдавался. Мне даже почему-то стало нравиться не учить уроки, не «высовываться» на занятиях. А сколько свободного времени появилось! Но все это ерунда. Я ждал другого. И дождался. В перемену подошел Алька, толкнул в плечо и сказал: «Ты, Масштаб, чего расселся на парте. Освободи мое место...» Я не знаю, чем все окончилось бы, но Евгения Михайловна переехала в другой город (муж у нее был военный). Я теперь старался учиться так, чтобы не очень-то подводить Альку и Эдика. Что мне за радость, если их мною презирают? (Из рассказа Валентина Ж., ученика восьмого класса.)

Трудно комментировать эту исповедь. Прежде всего потому, что поражаешься бестактности учителя, его элементарному незнанию психологии подростков. Для Валентина Ж. учебная неприятность оказалась своего рода «успехом», потому что он вернул себе главное: добрые отношения приятелей, которыми привык очень дорожить. Радость от такого «успеха» он вряд ли мог испытывать, но своей цели достиг.

Стало быть, не всякий успех — радость, не всякая радость — успех! Валентину, можно сказать, повезло. Предположим, его приятели покатались бы и дальше по наклонной. За провалами в учебе могли потянуться прогулы, сомнительные знакомства, проступки, правонарушения... Такое не исключено. Перед Валентином встала бы дилемма: либо «оставаться на «уровне», либо идти за приятелями, поддаваться их настроениям, «заразиться» их неприятием учительницы.

Похоже, что верность сомнительному «мушкетерскому» кодексу оказалась бы сильнее. Хороший пример требует подражания, дурной ничего не требует — он просто «заражает». Нравственная инфекция страшнее любой другой, потому что она не требует мобилизации духовных сил человека, а, наоборот, освобождает его от большой и трудной работы — постоянного напряжения ума и сердца.

ДЕЛКА

На классном собрании обсуждался вопрос: кого послать в команду, которая будет представлять школу на городском празднике? В числе первых ребята назвали Колю К. Картина обаячная: активист, отличник учебы, вежливый, обходительный. Только классный руководитель Аркадий Михайлович вдруг предложил ребятам провести тайное голосование.

Ребята удивились, но не возражали. Избрали комиссию, проголосовали... За Колю было подано два голоса! Все затихли, на мальчика было жалко смотреть. Учитель не стал требовать объяснений.

Когда ребята стали расходиться, классный руководитель спросил Колю остаться. «Я предпологал, Коля, что ребята тебя не изберут, потому и предложил тайное голосование. Я заметил, что с некоторых пор тебя перестали в классе уважать. Как ты думаешь, почему?» Коля пожал плечами, потом возразил: «Но ведь они сами меня выдвинули!» «А ты вспомни, кто твою фамилию выкрикнул. Саша! Ребята просто не возражали. Они ведь привыкли, что тебя всегда выдвигают. А что они про тебя думают — это вопрос другой... Подумай обо всем».

Аркадия Михайловича давно интересовала дружба отличника Коли и далеко не примерного ученика Саши Ю. Было что-то в этой связи неясное. Слишком они разные. Может быть, как-то дополняют друг друга? Такое ведь случается. Секрет раскрылся неожиданно и был неприятен. Колю однажды избрили ребята из параллельного седьмого класса. Именно за то, что был «примерный». Предупредили: если пожалуешься, будем бить каждый день.

К подобному обращению Коля не привык. И он растерялся. Жаловаться не посмел, защищать себя не решился, хотя физически был ничуть не слабее обидчиков. И тут сделал «тонкий ход», отозвал в сторону Сашу и предложил ему, грубо говоря, сделку. Тот обеспечивает вместе с приятелями неприкосновенность его личности, а он страхует Сашу на контрольных работах. Этого ребята не могли не знать. По инерции его еще всегда избирали, как учебного лидера, но положение уязвимого лидера он давно потерял..

В рассказанной истории две страдающие стороны, и у той, и у другой «успех» иначе как опасным не назовешь. Школьник добивается успеха, но цена его слишком велика, потому что средства выбраны не только негодные, но и опасные. В ход могут идти шпаргалки, подказки, списывания. В более тяжелых случаях (такое встречается в практике некоторых городских школ) подросток заставляет работать на себя одноклассников, превращая некоторых из них в «наемников». В ход пускается прямое принуждение, обещания защиты, угрозы, подкуп и т. п.

Нет, нет, это не разновидность интеллектуального «рэкета», здесь все бывает намного сложнее, тоньше. Ведь заставить силой помогать себе вряд ли кому удастся. Но это действительно опасное явление, потому что за ним стоят такие деформации личности, которые потом, в будущей жизни, оборачиваются нравственной ущербностью с труднопрогнозируемыми социальными последствиями. Благо если учитель вовремя сумеет это разглядеть и вмешаться.

До сих пор не стихают споры о «воспитывающем обучении». Традиционалисты твердо заявляют: обучение и воспитание неразрывны. Одно связано с другим. Нельзя обучать человека, не воспитывая. Воспитание в процессе обучения одновременно процесс организованный и стихий-

ный, управляемый и спонтанный. Более радикально настроенные педагоги возражают: обучение — процесс самостоятельный; воспитание — процесс самостоятельный. Учитель должен учить; воспитатель — воспитывать. То, что учитель решает эти задачи одновременно, чревато многими бедами. Сейчас мы особенно отчетливо это замечаем. В стране бесчисленное количество обученных, но так мало воспитанных. Образованных — множество, интеллигентных — единицы.

И у той, и у другой стороны масса весомых доказательств, неотразимых аргументов. Кто возьмет на себя смелость выступить в роли третейского судьи в такой принципиальной, далеко не абстрактной научной полемике? Давайте и мы не будем ставить перед собой такую цель. Но попробуем все же поставить вопрос немного иначе: а что, если и те, и другие одновременно правы, и одновременно неправы? Может быть такое? Я думаю, подобная коллизия встречается в нашей жизни, в педагогике, в жизни школы, семьи нередко.

Например, семья школьника распадается. Отец уходит потому, что мать не понимает его, не считается с ним, устраивает скандалы... Мать согласна с распадом, потому что устала от бесконечных упреков отца, его легкомыслия, безответственности... Послушайте обе стороны, и у каждой из них будет своя правда, своя истина. Сомневаюсь в том, что самый разумный суд, хоть народный, хоть людской, в состоянии дать до конца справедливую, объективную оценку. Порой и сами участники этой человеческой драмы не могут понять самих себя.

Не сомневаюсь в другом: самая страдающая (причем безвинно страдающая!) сторона — дети. Они всегда в проигрыше, когда исчезает мир и согласие в «основной ячейке общества». Потому мне и кажется, что в спорах истина приближается, когда найдена верная точка отсчета. В нашем случае — школьник, его интересы.

Воспитывает ли обучение? И да, и нет. Все зависит от ситуации, от личности, ее отношений. Ясно одно, что обучение и воспитание идут рука об руку тогда, когда в основе их лежит соответствие моральных целей моральным средствам их достижений. Если наступает разрыв, размыкается цепь нравственной зависимости. Лишь те знания имеют ценность, с помощью которых ребенок становится носителем добра, стремится украсить жизнь свою и окружающих, которые добыты упорным трудом, согреты напряжением коллективных усилий. Может ли воспитание в отрыве от

обучения сформировать такие качества, если учесть, что учебный труд — основная форма трудовой деятельности школьников? Допустить такую мысль — значит признать невозможное: воспитание вне труда, вне активной деятельности, что никак не вписывается в принципы воспитания, в его общечеловеческую и социальную природу.

Другое дело, что учебный труд ребенка — это не только сидение за партой, не только приготовление уроков, не только выучивание параграфов. Это и обучение поведению старших, усвоение нравственных норм. Здесь есть все, что присутствует на любом предметном уроке: изложение, объяснение, закрепление, практика и т. п. Если говорить о Саше Ю., то его «опасный успех» очевиден. Он достигается такими средствами, которые никак нравственными не назовешь. Сложнее с оценкой поведения Коли К.

С учебной точки зрения у него все в порядке. Не только сам прекрасно справляется с заданиями, но еще и работает за «того парня». Его опасный успех лежит в другой плоскости: в борьбе за личную физическую безопасность. А учеба — всего лишь средство ее достижения. В чем он вполне преуспел. Сближает их одно — нравственная ущербность отношений, которая настолько девальвирует их учебные успехи, что неизбежно приведет в тупик. Для Саши тупик в том, что он перестанет стремиться к самостоятельному познанию, привыкнет к эксплуатации «наемного» интеллекта, а для Коли — вынужденная роль интеллектуальной прислуги унижает его личность, тормозит развитие самосознания, сковывает горизонты творчества. Обучение — нравственность — воспитание нельзя оторвать друг от друга. Мнимый, опасный успех — это результат педагогических промахов не столько в обучении, сколько в воспитании. Во всех случаях учебных неудач надо «зреть в корень» — искать нравственно-психологические истоки. Оценки, отметки — это не просто мера усердия, способностей, но и критерий духовности ребенка, его моральной установки.

Обратите внимание: мнимый, опасный успех чаще всего возникает у подростков. Это не случайно. Подростковый возраст чаще всего обозначают как «трудный возраст». Скорее всего потому, что именно здесь обнаруживаются те недостатки воспитания, которые возникли раньше, но до поры были скрыты. Обнаруживаются они из-за особой противоречивости подросткового возраста.

Это — противоречие между внешним обликом акселерата и положением «ребенка» в семье, между стремлением

казаться взрослым и неумением «быть» взрослым, между стремлением к независимости и необходимостью подчиняться указаниям взрослых. Это — противоречие между стремлением к личной свободе и неумением правильно распоряжаться этой свободой. Трудности подросткового возраста связаны с повышенной возбудимостью школьника, с аффективностью, с острой реакцией на обиду, с повышенной критичностью по отношению к старшим.

Один из ведущих мотивов жизни и деятельности подростков — стремление занять достойное место в коллективе сверстников. Они очень болезненно реагируют на каждый факт, который вредит их престижу в глазах товарищей. Знание этих особенностей позволяет родителям и педагогам успешно обходить трудности и находить у подростков очень много привлекательных черт, находить радость общения с ними.

Если особенности возраста не учитываются, то у подростков могут сформироваться устойчивые отклонения в нравственном развитии и поведении. В конечном итоге эти отклонения могут привести не только к проступкам, но и к правонарушениям.

Опасный успех — продукт педагогических промахов, которые складывались не вдруг, не случайно. За ними — цепь ошибок, незнания, а порой и элементарного учительского недомыслия. Резко сказано? Что поделаешь, приходится называть вещи своими именами. За ними — живые судьбы живых людей. А мы, педагоги, родители, за них в ответе. Что же делать? Делать надо очень многое. Всего и не перечислишь. Я хочу остановиться только на одной позиции. По-моему, она одна из ключевых, и ее можно образно выразить так: «Болезнь легче предупредить, чем лечить!» Золотое медицинское правило, которое хорошо ложится на наши педагогические проблемы. Суть в следующем: заботиться о ситуации успеха необходимо задолго до того, как ребенок переступит порог школы. Фундамент успеха закладывается до этого дня.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ: НУЖЕН БАНК СИТУАЦИЙ УСПЕХА (БСУ)

Взгляните вновь на оглавление. Обратите внимание, сколько там разных видов ситуаций, сколько приемов их созидания, обеспечения. Но это всего лишь фрагменты, ничтожно малый перечень тех находок, открытий, которые рождаются в горниле педагогической практики. Рождаются и умирают. Потому что индивидуальный опыт часто неповторим, не поддается тиражированию. Потому что далеко не каждый учитель достаточно глубоко осмысливает его, находит в нем закономерности. Потому что не всегда находятся энтузиасты, которые берут на себя трудность описать, пропагандировать находки отдельных учителей или коллективов.

~~Мы теряем на этом целые россыпи уникальных идей, отказываемся от драгоценного опыта.~~ У археологов есть такое правило: если обнаружен уникальный памятник старины, но его нельзя сразу же обработать, исследовать, а опасность разрушения велика, его снова закапывают в землю до лучших времен. Мне кажется, это разумно. Но много ли логики в том, что лучший учительский опыт остается личным достоянием самого учителя? Не напоминает ли это закапывание его в землю, причем, в отличие от археологии, без перспективы откопать в нужное время. Так и остаются на нашем педагогическом поле безымянные курганы — памятники учительскому творчеству.

Как избежать этого? Выдающиеся педагоги всех времен и народов потому и оставили о себе память, что сделали его достоянием всех. Не будь «Педагогической поэмы» или «Флагов на башне», что бы мы знали о Макаренке? Не будь «Сердце отдаю детям» и других замечательных книг, что бы мы знали о Сухомлинском? Что бы мы узнали об учителях-новаторах, если бы они не описали свой опыт в книгах, статьях, встречах в Останкино? Не в популярности личностей дело. Личности бывают разные, к ним относиться можно по-разному. Но лучший опыт должен быть защищен, поддержан, распространен.

В школах давно пытаются решать эту проблему. Для того и создаются «Копилки педагогического опыта», «Методические уголки», стенды, бюллетени. Для этого и суще-

ствуют Институты совершенствования учителей, Педагогического курса и факультеты повышения квалификации. Это важно, нужно. Но сейчас этого явно маловато. Школа нуждается в поисках новых форм. Банк ситуаций успеха (БСУ), на мой взгляд, — одна из них.

Существует принципиальное различие между копилками педагогического опыта и банком ситуаций успеха. Первые создаются в значительной мере деятельностью не самого творца, а тех, кто его окружает. Например, руководство школы, методического объединения приходит к выводу о том, что такой-то учитель работает интересно, творчески, имеет стабильно высокие результаты, следовательно, его опыт нужно обобщить, пропагандировать (в идеале — сделать достоянием других). Но это всего лишь благие намерения. Жизнь подсказывает, что «почерк» каждого учителя неповторим и сделать его всеобщим достоянием — труднорешаемая проблема.

Банк ситуаций успеха создается на другой основе. Он рождается усилиями того, кто накопил этот опыт. БСУ, образно выражаясь, «акционерное общество вкладчиков, капитал которых не лежит (как в копилке), а производит новый капитал, творит новое творчество». Учитель не ждет, что кто-то его заметит, оценит, начнет пропагандировать. Нет, он сам дает оценку своим находкам, сам предлагает их внести в общий вклад, сам раскрывает свои «секреты», пускай и маленькие, сугубо личные, но находки. И он рассчитывает, что его коллеги тоже внесут свой вклад, поделятся своими изюминками, а вместе они станут богаче. Чем-то это напоминает обмен кулинарными секретами между опытными хозяйками, у которых есть свои проверенные, надежные рецепты. При всей спорности подобной аналогии хочется все же заявить: «педагогическая кухня» существует, «педагогические рецепты» были всегда и нечего бояться этих слов. Страшна не рецептурность, а неумелое ее применение, отсутствие творчества, бездумное следование каноническим предписаниям. Чем опытнее «хозяйка», тем больше у нее секретов, тем «вкуснее» и ее кухня.

Второе отличие БСУ от педагогической копилки состоит в том, что здесь накапливается не просто передовой опыт (это слишком широкое, слишком объемное понятие), а описание, анализ конкретных ситуаций, в которых задуманный план был реализован, запланированный успех стал действительным.

С чего начинать? Вопрос очень и очень непростой. Сколько добрых начинаний в школе засыхало на корню:

только потому, что между прекрасной идеей и ее реализацией выпадала самая главная «передаточная шестеренка» — технология педагогического творчества. Без технологии любого педагогического дела ростки нового умирают в зародыше. Что можно предложить в качестве «алгоритма», т. е. серии последовательных «шагов», которые должны привести к ожидаемому результату?

Сразу же подчеркну, что многое будет зависеть от того, кто возьмется за создание БСУ. Наш опыт подсказывает: инициатором внедрения может быть не только руководитель школы, директор, завуч, хотя, если сказать откровенно, их роль наиболее значительна. Поэтому первый шаг условно назовем «выбор лидера».

Директор школы № 109 г. Свердловска Нина Константиновна Жукова по праву считается одним из самых деятельных, инициативных и думающих руководителей школ. Она ведет коллектив по пути постоянных поисков. Самое ценное в этих поисках — опора на науку, связь с педагогическим институтом, стремление ставить перед своим коллективом новые цели и открывать дальние перспективы.

Что и говорить, если первое лицо коллектива становится и духовным лидером, генератором новых идей, то о большем трудно и мечтать.

Но лидером в этом специфическом поиске могут быть и другие. Завуч свердловской школы № 132 Галина Федоровна Зыкова нашла в собственной деятельности целый «букет» приемов созидания ситуации успеха. Здесь и прием «Авансирование», и «Эврика», и «Линия горизонта». Затем она изучила опыт своих коллег, сумела у многих найти неповторимость педагогического почерка, выделить наиболее интересные находки. Так в школе родилась тема педсовета, посвященного созданию БСУ.

Учитель свердловской школы № 195 Н. И. Бараковская особое внимание уделяет созданию ситуаций по типу «приятная неожиданность». Свою позицию и создание обстановки эмоциональной поддержки она формулирует так: «При объяснении материала я добиваюсь того, чтобы ребята смотрели мне в глаза. Задавая вопросы, я ловлю взгляды этих (трудных) ребят и жду, когда взлетит их рука. Повторяю при этом неоднократно вопрос. И хотя уже половина класса жаждет ответить, эти ребята видят, что именно их ответ будет для меня и окружающих большой радостью, их я жду. Алеша первое время отвечал неуверенно, тихо, даже если и правильно, сомневаясь, оглядываясь на ребят. Подбадривающий тон, эмоциональные «поглаживания»

делали свое дело... он наконец поверил в свои силы у него оказалась хорошая память, острота мысли, быстрая реакция».

Беседуя с такими же думающими, ищущими учителями, невольно убеждаешься, что ситуация успеха важна не только для учеников, но и для самих учителей. Оказывается, поиск таких ситуаций, превращаясь во внутренний побудитель, в глубокий мотив педагогического творчества, объединяет школьный коллектив, создает творческую атмосферу, духовно обогащает его. Вот почему за такими учителями идут и другие.

Второй шаг в конструировании БСУ мы условно назовем как накопление психологического потенциала. Речь идет о том, чтобы педагогический коллектив заново пересмотрел свой прежний багаж психологических знаний и капитально обновил его, причем не за счет общих, абстрактных понятий, а за счет выхода в возрастную, педагогическую сторону учебно-воспитательного процесса. Подчеркиваю, учителям нужна не столько возрастная педагогическая психология, сколько психологическая педагогика. Согласитесь, это не одно и то же.

Эта цель и побудила во многих школах Свердловска и области создать постоянно действующие психологические семинары с приглашением специалистов из педвуза, университета. Посещая занятия подобных семинаров, еще раз убеждаешься, насколько плохо поставлено у нас преподавание психологии с точки зрения профессиональной подготовки учителей.

Третий шаг в разработке БСУ — расширение потенциала коллектива. Он построен, во-первых, на создании культуры знаний в самом педагогическом коллективе, на идеалах высокого профессионализма, во-вторых, на «заражении» всех членов педагогического коллектива различными видами познавательных интересов, с учетом их склонностей, возможностей, и, в-третьих, на передаче этой зараженности детям, показом им красоты человеческого ума, вооруженного знанием.

От увлеченного учителя — к увлеченному ученику — к увлеченной группе — к увлеченному коллективу (и обратно!) — такова примерная цепь связей в конструировании и расширении интеллектуального потенциала детского и взрослого коллектива.

Четвертый шаг — самоопределение. Каждый член педагогического коллектива пытается ответить на серию следующих вопросов: что составляет «изюминку» моих при

емов, обеспечивающих успех моим ученикам, при каких Условиях эти приемы срабатывают, при каких нет; в чем причины неудач; что в технологии моих действий определяется моей индивидуальностью и составляет мой личный фонд педагогической техники, инструментовки, а что носит более общий характер, может быть использовано коллегами в своей практике; как я могу сформулировать свои предложения, в какой форме их преподнести.

Хотелось бы заметить, что последние вопросы особенно трудны. Причин несколько. Имеется группа учителей, которые неплохо работают, но явно недостаточно осмысливают механизмы своей деятельности и тем более не стремятся их как-то классифицировать.

Другая, более значительная группа учителей серьезно осмысливает технологию и технику педагогического воздействия, но затрудняются о ней говорить, так как опасаются быть непонятыми, боятся, что их стремление рассказать о себе может быть расценено как «нескромность». В чем-то их опасения небезосновательны. Известно, что к творческим коллективам (включая и учительские!) еще применим горький афоризм: «Нет пророка в отечестве своем».

Создание БСУ оправдано уже и тем, что вот этот синдром «пророка» снимается, творческий поиск как бы легализируется при благожелательном отношении коллег.

5 Пятый шаг — бройнсторлинг, т. е. мозговой штурм. Мы имеем в виду не просто обмен идеями, не просто рассказ о своих поисках, находках, но конкретные предложения для БСУ, вносимые в обстановке раскованности, широты мысли, отсутствия опасения показаться смешным, наивным, нескромным и т. п. Подобный «судьбоносный» форум может быть проведен и в форме семинара, и педсовета, и конференции, и деловой игры.

Примечателен в этом отношении педсовет по созданию БСУ в свердловской школе № 132. Магнитофонная запись, которую они сделали, чтобы потом изучить весь поток спонтанно высказанных мыслей, протокол педсовета (который был задуман в форме деловой игры) дают основание сказать, что мозговой штурм дал неожиданно замечательные результаты. Выяснилось, что некоторые учителя давно работали над разными видами ситуаций успеха, добавили еще и свои виды: «Радость общения», «Радость доверия», «Радость подражания». При всей условности обозначений за ними скрывается большой педагогический смысл.

Исключительно интересен оказался опыт работы учителей вторых классов, которые ввели так называемые «Дневни-

ки настроения». Дети сами в течение дня отмечали свое настроение в специальной тетради красным, оранжевым, желтым, зеленым, синим цветом, в зависимости от состояния. Это настолько увлекло детей и педагогов, что на вопрос завуча, не утомительна ли подобная процедура, был дан дружный ответ: «Это нам всем очень интересно. Стоит ли доказывать, что подобный способ держать руку на пульсе детского настроения, совершенно нестандартный, в чем-то уникальный, стал солидным взносом группы учителей начальных классов в общую копилку — БСУ.

Справедливо был поставлен вопрос о том, что в БСУ должны войти и другие ситуации успеха, не менее значимые и сложные. Они построены на нескольких цепях отношений: учитель — ученик; администрация школы — учитель; педагогический коллектив — учитель; учитель — родители; родители — учитель; родители — ученик. Что и говорить, простор учительской инициативы поистине безграничен, когда учителя имеют возможность вести свободный (без каких-то условных или безусловных рамок) разговор.

Следующий шаг — стимулирование наиболее активных «пайщиков» БСУ. Скрывать нечего, современная система аттестации педагогических кадров далека от совершенства. Главная ее беда — отсутствие четких критериев определения эффективности работы каждого учителя, его вклада в общее дело. Думается, что наше предложение об учете роли членов педагогического коллектива в формировании банка ситуаций успеха по количеству «вложенных» ситуаций, хотя и не единственный, но весьма заметный, весомый показатель их работы.

Можно сделать и еще одно важное предложение. Не исключено, что банк ситуаций успеха со временем трансформируется в банк передовых педагогических идей (БППИ), превратится в своего рода центр методической работы школы и будет служить показателем профессионализма как отдельных учителей, так и всего коллектива в целом. Поиск продолжается.