

Проект  
«КОД НЕПРЕДСКАЗУЕМОСТИ»



ШКОЛА

АНТРОПОЛОГИИ БУДУЩЕГО

«Школа антропологии будущего» РАНХиГС – центр интеграции наук о человеке, конструирующих образы будущего в мире возрастающей сложности. Ключевое направление деятельности – исследование практик, способствующих развитию разнообразия образов будущего и конструированию поведения, предвосхищающего будущее, в условиях неопределённости окружающего мира.

Нина МИХАЙЛОВА, Семён ЮСФИН, Наталья КАСИЦИНА

#### ЧАСТЬ I

- Привычные заботы и проблема профессионального выбора
- За пределами воспитания и обучения
- ○ психологической позиции педагогики поддержки
- ○ «ненаучных» основаниях педагогики поддержки
- Гарантия права на риск
- Размышления о жизненной позиции профессионала в образовании
- Работа с проблемой и становление субъектности ребёнка

#### ЧАСТЬ II

- Тактика защиты
- Тактика помощи
- Тактика содействия
- Тактика взаимодействия

# ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ:

## ТРЕТЬЕ ПРОСТРАНСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

### КНИГА 1

Приближения к теме.  
Четыре тактики



Школа для каждого — школа для всех

Серия «Школа для каждого — школа для всех»

Идея серии предложена А.Г. Асмоловым,  
зав. кафедрой психологии личности МГУ им. М.В. Ломоносова,  
академиком РАО

Михайлова Н.Н., Юсфин С.М., Касицина Н.В.

**Педагогика поддержки: третье пространство образования:** в 2 кн. **Книга 1.** Приближения к теме. Четыре тактики / под ред. А.С. Русакова. — СПб.: Образовательные проекты, 2023. — 208 с. — (Школа для каждого — школа для всех).

ISBN 978-5-98368-171-2

Педагогика поддержки обращена к развитию уникальности ребёнка, к закреплению его авторского отношения к жизни, к поддержке его самостоятельности и взросления. На её основе ищут способы преодоления тех проблем, которые мешают ребёнку сохранить своё человеческое достоинство или самостоятельно достигать желаемых результатов в учёбе и жизни.

В работе многих талантливых педагогов всегда незримо присутствует эта составляющая: чьи ориентиры существенно другие, чем у обучения и воспитания. Но так ведь и движется история открытий в образовании. То, что совершалось выдающимися учителями в меру их личной интуиции, энергии, самоотверженности, вдохновения — получает более прочную и общедоступную основу за счёт ясных способов понимания ситуаций, новых методов и тактик взаимодействия с детьми, смены организационных правил и перемен в общественных ожиданиях.

Такова тема этой книги: она о том, что происходило в образовании всегда — и о том, как это вечное начало педагогики может приобретать большую ясность, доступность, результативность, признание.

В первой книге рассказывается о месте педагогики поддержки в профессиональной жизни учителя и о четырёх её ключевых тактиках: поддержки, помощи, содействия, взаимодействия.



© Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Н.В.Касицина, 2023  
© ООО «Образовательные проекты», 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие. А.Г. Асмолов</i> .....	7
<i>Вступление от авторов</i> .....	10

### ЧАСТЬ I. О чём эта книга? — Приближения к теме

<i>Глава 1. Привычные учительские заботы и проблема профессионального выбора</i> .....	17
<i>Глава 2. За пределами воспитания и обучения: третья линия координат</i> .....	23
<i>Глава 3. О психологической позиции педагогики поддержки</i> .....	28
<i>Глава 4. И всё же фундамент педагогики — не психология, а этика, или О «ненаучных» основаниях педагогики поддержки</i> .....	34
<i>Глава 5. Гарантия права на риск, или О правильном и верном</i> .....	38
<i>Глава 6. Можно ли в одну и ту же реку войти дважды? — или Размышления о жизненной позиции профессионала в образовании</i> .....	42
<i>Глава 7. Жертвы, потребители, партнёры... Работа с проблемой и становление субъектности ребёнка</i> .....	49

### ЧАСТЬ II. Четыре тактики педагогики поддержки

<i>Предисловие ко второй части</i> .....	57
<i>Глава 1. ТАКТИКА ЗАЩИТЫ. Первая помощь: защита ученика, ощущающего себя жертвой обстоятельств</i> .....	61
<i>Глава 2. ТАКТИКА ПОМОЩИ. Как разбудить активность ребёнка? — опыт первых инициатив</i> .....	93
<i>Глава 3. ТАКТИКА СОДЕЙСТВИЯ. Развитие способности совершать выбор</i> .....	133
<i>Глава 4. ТАКТИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ. Как выстроить сотрудничество учителя и ученика</i> .....	175
<i>Рекомендуемая литература</i> .....	205

## Содержание 2 книги

### ЧАСТЬ I. Ключевые слова и контексты

*Предисловие к первой части*

Глава 1. Исходные точки размышлений

Глава 2. Соотнесённость позиций взрослого и ребёнка — основа педагогической поддержки

Глава 3. Педагогическое моделирование: новация как образ будущего

Глава 4. Истоки и развитие идей педагогической поддержки у О.С. Газмана

Глава 5. Индивидуализация и событийная общность: два плана «педагогики свободоспособности»

Глава 6. Основы технологического подхода

Глава 7. О ступенях самостоятельности. От любопытства к любознательности, от стайности к ученичеству

Глава 8. Ребёнок и педагог в договорном пространстве

### ЧАСТЬ II. Опыты и модели:

#### как работает педагогика поддержки

*Предисловие ко второй части*

Глава 1. Освобождённый классный воспитатель: новое понимание профессии

Глава 2. Служба индивидуальных кураторов в школе

Глава 3. Детали для школьного конструктора

Глава 4. «Робинзоада»: хозяин острова или хозяин себе?

Глава 5. От опеки к самостоятельности: «Большая Перемена» в работе с выпускниками детских домов

Глава 6. Практики управления и повышения квалификации

*Литература по теме педагогической поддержки*

*Антропологический поворот  
в образовании:  
культурные практики  
вращения  
индивидуальности ребёнка  
и учителя*

### Предисловие

В течение многих лет я выхожу перед студентами факультета психологии МГУ для того, чтобы поделиться с ними смыслами одной из самых загадочных проблем человековедения — проблемы развития изменяющегося человека в изменяющемся мире. При этом в качестве эпиграфа к программам по культурно-исторической психологии личности избрана формула, которая была начертана на подводной лодке «Наутилус» капитана Немо «*Mobilis in mobile*» — *подвижный в подвижном*. И когда рассказываешь о психологии личности, о многочисленных теориях, которые пытаются разгадать тайну человеческого «Я», то не перестаёшь думать о том, как теоретические построения могут превращаться в культурные практики поддержки личности каждого человека, каждого ребёнка, каждого родителя и каждого учителя.

«Атланты» антропологической культуры свои наиболее значимые мысли иногда оставляют не в больших монографиях, а в письмах, записках и дневниках. Так, в одном из своих писем Лев Семёнович Выготский поделился мечтами о том, какой должна стать психология: она должна стать кон-



кретной психологией свободного человека. Действительно, психология и должна стать действенной наукой, которая помогает каждому человеку делать свой выбор.

Тот цикл книг, который мы с Андреем Русаковым назвали «Школа для каждого — школа для всех», и представляет собой попытку показать, как выстраиваются мосты между психологическими концепциями и культурными практиками поддержки свободной личности в мире образования.

Среди книг этого цикла, обращённых к думающим педагогам и думающим родителям, особое место занимают педагогические разработки, связанные с исследованиями Олега Семёновича Газмана — педагога, мечтателя и мастера понимания мира детей и мира взрослых. Жизнь свела меня с Олегом Газманом в том исследовательском институте, который иногда называют «незримым колледжем». Незримые колледжи нередко переживают любые формализованные структуры — формальные институты, управления и министерства. Этот колледж возник в самом конце 1980-х — начале 1990-х годов вокруг ВНИКа «Школа». Его руководителем был (и остаётся в истории культуры) неутомимый штурман российского образования Эдуард Днепров. Именно Эдуарду Днепрову при поддержке председателя Госкомитета СССР по народному образованию Геннадия Ягодина удалось собрать вокруг себя дружину уникальных людей.

В этой дружине были яркие рыцари культуры достоинства: Василий Давыдов, Владимир Зинченко, Евгений Сабуров, Александр Абрамов, Вадим Петровский, Валерий Лазарев, Владимир Собкин... (Здесь я поставлю многоточие, ибо моя память выхватывает прежде всего имена тех, кто оставил в моей жизни особенно значимый личный след). Среди них особо выделялся Олег Газман — обладавший неукротимой энергией и какой-то простите, непедagogической весёлостью и озорством. Встречи с Газманом всегда превращались в поток озорного общения.

Я знал, что Олег Газман исторически принадлежал к коллективу замечательного педагога Людмилы Ивановны Новиковой. В этом коллективе он, вместе с Анатолием Мудриком, Сергеем Поляковым, Натальей Селивановой и другими исследователями изучал и проектировал именно те практики, которые в контексте антропологического поворота могли бы быть названы культурными практиками возвращения субъектности.

Именно Олег Газман (если вспомнить фразу из популярного в те времена фильма «Берегись автомобиля») решился «замахнуться на самого Вильяма нашего Шекспира» — в данном случае на саму проблему культурных практик возвращения свободного человека. У него хватило наглости и мудрости не побояться перейти все привычные границы традиционных подходов к воспитанию личности.

Новые практики он обозначил весьма необычным на фоне бытовавших тогда в педагогической среде терминов конструктом: «Практики педагогической поддержки». Что это означало? А это значило, что перед нами практики со-действия личности, а не воздействия на неё. Иными словами, Газман открыл в педагогике пространство со-действия личности, резко отличающееся от пространства манипулятивных технологий. В пространстве со-действия развитию личности бессмысленно говорить о том, что педагог является субъектом воспитания, а ребёнок — объектом воспитания. В этих практиках жизненные выбо-

ры рождаются в единстве социально-психологического взаимодействия равноправных партнёров.

Мы часто недооцениваем глубокий методологический смысл самого конструкта «педагогика поддержки». По своей ценностной сути он резко отличается от разного рода методик, основанных на манипулятивных воздействиях, в том числе и от практик помощи.

Вдумайтесь в конструкт «педагогика поддержки». В нём исходно закодированы программы не только педагогики сотрудничества с детьми — но и педагогики уважительного отношения к уникальности каждого ребёнка. В таком симбиозе и возникает педагогика достоинства: именно практики поддержки индивидуальности личности составляют суть педагогики достоинства, и являются ценностным стержнем в становлении свободного человека.

Поиск культурных практик субъектности проступает за появившимися в последние десятилетия новыми антропологическими профессиями — профессиями тьюторов, кураторов, менторов, практических психологов образования... Вновь поставим многоточие. Что общего в этих антропологических профессиях? Их представители, на мой взгляд, нацелены на то, чтобы стать мастерами поддержки неодинаковости, мастерами человековедения.

Таковыми мастерами являются верные духу педагогики поддержки любимые ученики Олега Газмана — Нина Михайлова, Семён Юсфин, Наталья Касицина. Они были близкими соратниками Олега Семёновича, но когда я говорю «любимые ученики», то мне важно назвать тех, в пространстве личности которых живёт Олег Газман. Ведь любимые ученики иногда могут в реальности не встретиться со своим учителем, но они совершили такой же жизненный выбор, какой некогда совершил их учитель. И они продолжают нести его любовь к детству как пространству разнообразия.

Я хочу сказать слова особой благодарности авторам этой книги: Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфину, Н.В. Касициной. Они не просто продолжили дело Олега Газмана. Они сами выступили мастерами поддержки неодинаковости и сделали такой тип мастерства широко доступным для многих и многих заинтересованных педагогов.

Я не знаю, сумеют ли те читатели, которые прочтут эту двухтомную монографию, обрести новый педагогический профессионализм, стать мастерами поддержки неодинаковости. Но я точно знаю другое. Двухтомник «Педагогика поддержки: третье пространство образования» даёт шанс многим педагогам и родителям стать участниками особой творческой мастерской — доброй, озорной, интеллектуальной, эмоциональной, рефлексивной мастерской — Мастерской педагогики поддержки Олега Газмана.

Александр Асмолов,  
заведующий кафедрой психологии личности МГУ,  
директор Школы антропологии будущего РАНХиГС,  
академик РАО

## Вступление от авторов

Эта книга — о темах очень привычных, о заботах, знакомых каждому небезразлично-му к детям педагогу. Учитель, работающий в школе по призванию, нередко ощущает на себе груз ответственности за судьбы своих учеников. Какими они вырастут, кем станут, какой старт получат в школе? Эти вопросы заставляют снова и снова искать подходы к «трудным» детям, думать, как дать предмет интересно и на достойном уровне для «звёздочек», оставаться после уроков с теми, кто «не тянет программу», согреть теплом души мальчишек и девчонок из не всегда благополучных семей.

Но обсуждать эти заботы мы будем в непривычном масштабе, в неожиданных ракурсах и оценках; наш разговор будут дополнять рассказы о тщательно проработанных методических решениях и организационных моделях.

Сочетание слов «педагогическая поддержка» достаточно широко используют при обозначении многих психологических и социальных феноменов. В этой книге говорится о той теории и практике педагогической поддержки, которая сложилась в последние несколько десятилетий, и истоки которой следует искать в замыслах выдающегося отечественного учёного-педагога Олега Семёновича Газмана (1936–1996), его соратников и учеников.

Та педагогика поддержки, о которой написана эта книга, обращена к развитию у ребёнка ответственности, жизнестойкости, самостоятельности, его способностей к самоопределению и принятию решений, его договороспособности с другими людьми.

Таким образом, речь идёт об особой педагогической деятельности взрослых, нацеленной на то, чтобы ребёнок учился быть хозяином своей жизни. О.С. Газман характеризовал её словами «*научение свободоспособности*». Это слово — *свободоспособность* — звучит и сегодня, спустя тридцать лет после ухода О.С. Газмана, по-прежнему непривычно. Смысл его вполне прозрачен — но что оно несёт с собой для школы?

Педагогика поддержки обращена к развитию уникальности ребёнка, к закреплению его авторского отношения к жизни, к поддержке его самостоятельности и взросления. Она предполагает процесс совместного определения со школьником его интересов и способов преодоления тех проблем, что мешают сохранить своё человеческое достоинство или самостоятельно достичь желаемых результатов в различных сферах.

В работе многих талантливых педагогов всегда незримо присутствовала эта составляющая. Но так ведь и движется история открытий в образовании. То, что совершалось выдающимися учителями в меру их личной интуиции, энергии, самоотверженности, вдохновения — получает более прочную и общедоступную основу за счёт ясных средств анализа ситуаций, новых профессиональных инструментов, новых методов и тактик взаимодействия с детьми, смены образовательных регламентов, перемен в общественных ожиданиях.

Такова тема этой книги: она о том, что происходило в образовании всегда — и о том, как это вечное начало педагогики может приобретать большую ясность, доступность, результативность, признание.

Что, вероятно, удивит многих читателей и, надеемся, поспособствует их профессиональным размышлениям?

**В центре внимания педагогики поддержки — становление ребёнка как индивидуальности. И авторы книги вслед за О.С.Газманом убеждены, что речь идёт об особой сфере профессиональной деятельности, которая принципиально отличается от обучения и воспитания.**

То есть целостный педагогический процесс не стоит описывать дихотомией «обучение/воспитание», он складывается не в двух, а в трёх измерениях:

- обучение — воспитание — педагогика поддержки.

Эти три линии переплетаются между собой, они необходимо дополняют друг друга в профессии учителя — но у них разные цели, разные методы, разные возможности и разные закономерности.

Большая часть нашей профессиональной жизни освещена этим пониманием. Мы, авторы книги — Нина Николаевна Михайлова, Наталья Викторовна Касицина и Семён Михайлович Юсфин — под руководством О.С. Газмана в 1988–1992 г.г. участвовали в первых опытах обучения учителей в духе педагогики поддержки —

в связи с проводившимся в те времена масштабным экспериментом по внедрению в школы России должности освобождённого классного воспитателя.

Несколько лет этой работы, ключевые идеи Олега Семёновича, его статьи и книга «Неклассическое воспитание»<sup>\*</sup> стали культурной почвой для дальнейших событий, связанных с развитием этих идей и переменами в жизни сотен педагогов.

Авторские обучающие курсы по педагогике поддержки, проекты связанных с ней изменений в разных организациях, преобразование правил работы педагогических коллективов, сопровождение подобных перемен — таким был наш привычный образ жизни как сотрудников лабораторий Института педагогических инноваций в 1990-е годы, Института психолого-педагогических проблем детства РАО в 2000-е. Таким остаётся он и сейчас.

Более трёх десятилетий мы наблюдали, как методология педагогической поддержки ребёнка срабатывает в самых разных образовательных обстоятельствах. Мы убедились, что налаживание целостной работы в духе педагогической поддержки помогает школам избежать многих проблем и трудностей. А вера в способность детей овладевать траекторией собственного развития и умение помочь ребёнку решать возникающие на этом пути проблемы, оздоравливают атмосферу школы, позволяют многим учителям обрести новый смысл своей профессии.

Итак, эта книга о том, как работает учитель, осваивающий тактики педагогики поддержки, и о том, как разные образовательные организации делают педагогику поддержки своей повседневной практикой.

Книга эта — далеко не первая, посвящённая нашей теме, но её характер наиболее обзорный. В тексте вы встретите отсылки ко многим другим выходившим ранее книгам, сборникам, статьям, посвящённым реализации принципов поддержки в школах, государственных и частных, в детских домах, в индивидуальном сопровождении, в благотворительных организациях, в дополнительном образовании.

**Нам хотелось представить в книге достаточно последовательное изложение идей и методов педагогики поддержки. Но вместе с тем мы надеемся, что получилось сделать книгу, которую можно читать с любой главы, с любой страницы — с той, где читатель-педагог скорее увидит лично ему знакомые жизненные и профессиональные ситуации.**

Какие практические рекомендации вынесет учитель из этой книги? Ожидания относительно этого возможны разные.

Кто-то может увидеть за её страницами контуры планов преобразований в своей школе: таких, чтобы педагогика поддержки стала рабочей повседневностью и получила организационное обеспечение.

Кто-то задумается о последовательном использовании тактик педподдержки в работе с конкретными детьми; увидит те основания, которые позволяют включиться в ту или иную долгую индивидуальную историю.

Кому-то придётся по душе отдельная мысль, способ анализа или ряд методических приёмов, и педагог попробует ввести их в число привычных, помогающих находить взаимопонимание с детьми.

А кому-то важно будет чувствовать себя просто читателем, обнаруживающим в книге поводы для размышлений и надежд. а уже когда-нибудь эти размышления смогут привести к самобытным профессиональным поискам.

У каждого читателя-учителя свои возможности и обстоятельства, свой этап биографии — и мы надеемся, каждый найдёт в книге слова и замыслы, соразмерные им.

<sup>\*</sup> Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002.



Часть

I

О чём эта книга? —  
Приближения к теме





## Глава 1. *Привычные учительские заботы и проблема профессионального выбора*

### 1

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

Ребёнок всегда чувствует, что он в чём-то не такой как все. Хорошо, если он, «не такой», никому не мешает, если разница между ним и остальными никого не раздражает, если его «инаковость» поддерживается окружением, воспринимается другими как его уникальные особенности, достойные уважения и раскрытия.

Но нередко непохожесть ребёнка на других становится камнем преткновения в школе. Ведь обязательная для всех школьников программа предполагает, что каждый из них придёт к финишу за расчётное время (9 или 11 лет) и сдаст зачётный норматив. Построенная по классно-урочному принципу, школа объективно рассчитана на усреднённого «правильного» ученика, которого в реальности встретить чрезвычайно трудно.

В массовой школе более сносно ощущают себя ученики здоровые, бегло читающие, имеющие хороший кругозор, интеллектуально развитые, мотивированные и организованные, способные в рамках отведённого времени вместе со всеми другими уче-

никами класса и при постоянной смене (каждые 45 минут) предмета деятельности продуктивно осваивать предлагаемое учителем содержание. Но даже эти дети в меру невостребованности их мнения по поводу их обучения, постоянного подчинения учителям, отсутствия реального опыта самоорганизации, самостоятельного проектирования и оценивания своей учебной деятельности становятся весьма инфантильными, а значит — беспомощными в той реальной жизни, когда потребуются не прилежание и послушание, не единообразие и безынициативность, а умение рисковать, принимать решения, выбирать, самообразовываться, менять способы деятельности и преодолевать жизненные проблемы.

В реальной жизни инициативность и непохожесть на другого — преимущества, в массовой школе — дополнительные трудности для педагога.

## 2

А что делать школе? Детей много, программу надо давать ↘.

Современной школе нужно научиться работать с разными образовательными траекториями, с разными ребятами, с разными интересами и мотивами. Решений для массовой школы должно быть несколько.

Часть из них может быть (и должна быть!) связана с глубокими переменами в способах обучения в школе. Другая часть — с воспитательной работой, с организацией детских и детско-взрослых коллективов, насыщением их биографии опытами радостной и достойной жизни. Но нужны и такие решения, которые по существу носят не обучающий и не воспитывающий характер, а связаны с выстраиванием индивидуальной поддержки ребёнка в процессе выращивания им желания и умения действовать самостоятельно: и в жизни, и в общении с людьми, и в учебной сфере.

## 3

Взрослые не замечают, в каком постоянном мощном потоке, воздействующем на сознание и чувства, находится ребёнок. Воздействие постоянно увеличивается, а живое общение и взаимодействие уменьшается.

Если посмотреть на ситуацию в школе, то она экстремальна, прежде всего, из-за нехватки главного ресурса — времени — и желания «втиснуть» в него как можно больше предметного, полезного содержания. Учителям не хватает времени, чтобы научить ребёнка всему, что пригодится в жизни, а ребёнку не хватает времени, чтобы подумать о жизни.

В привычном потоке прагматических дел постепенно может потеряться смысл образования, экстремальность задаёт такие цели, которые нужно достичь прямолинейно и наверняка. Под этим давлением сознание ребёнка становится стереотипным, оно формируется в условиях выбора «из того, что дают». Школьник лишается возможности пробовать себя в ситуации выбора, осознавать не то, «что дают», а то, что на самом деле хочешь.

В потоке информации, в окружении множества людей, школьник зачастую остаётся одинок, поскольку нигде не востребовано его мнение, никого оно по большому счёту не интересует, ни на что и ни на кого не влияет. Стоит ли удивляться закрытости детей перед взрослыми; их позиция — результат горького опыта — такова: «Уж лучше промолчать, чтобы не быть наказанным за мысли, уж лучше не попадаться на глаза, чтобы не заставили делать то, что не хочется».

Просто призывом к педагогам «учитывать возрастные и индивидуальные особенности» или обвинениями в авторитарном подходе делу не помочь.

Экстремальность школьного механизма осложняет нормальное развитие почти всех детей в классе (за исключением разве что тех, кому особенно повезло в семейной и внешкольной жизни). Но на фоне относительно благополучных «почти всех», которые всё-таки худо-бедно подстроились под школьные порядки, в обычном подростковом классе обнаружится, по крайней мере, трое-четверо детей, оцениваемых учителями как «проблемные».

↘ Характерных решений, которые обсуждают учителя массовых школ относительно «нестандартных» детей, несколько. Читатель, какие назовёшь ты? Попробуй написать список, а потом сверимся. У нас получились такие:

**1.** Пусть родители с этим разбираются, в школе нет возможностей обеспечить каждому индивидуальную программу, слишком много детей и не реально ответственно заявлять, что это может быть обеспечено. Нужно честно сказать родителям, что это их проблемы, если ребёнок не вписывается в стандартный формат обучения, пусть лучше воспитывают своего ребёнка.

**2.** Профильные классы по выбору. Дифференцированный подход. Есть попытки всё же разделить детей по их интересам, наклонностям или по «учебным профилям» и уже относительно этой группы менять подходы к образованию.

**3.** Экспериментальная программа, ориентированная на то, чтобы каждый ребёнок развивался в соответствии со своей индивидуальной нормой развития. Это делают небольшие частные школы, в которых каждый ребёнок учится в соответствии со своим индивидуальным планом.

**4.** Перевод на домашнее обучение. Для детей с серьёзными заболеваниями и с особенностями развития такое обучение не ново. Но надо сказать, что этот ход сейчас всё чаще пробуют родители, объединённые в родительские клубы, чей совокупный ресурс позволяет обеспечить детям возможность спокойно в своём ритме получить образование дома.

**5.** Экстернат — выход для детей, опережающих сверстников по своим способностям и для родителей, мечтающих, чтобы дети скорее отбыли «школьную повинность».

**6.** Индивидуальное обучение с репетиторами — повседневная реальность, наиболее распространённый способ освоить школьную программу тем, кто отстаёт от сверстников по тем или иным причинам, и освоить что-то сверх неё тем, кто мечтает о поступлении в ВУЗ.

Мы не будем вдаваться в подробности и обсуждать достоинства и недостатки первых шести подходов. Поговорим о седьмом пути — работе педагога, овладевающего педагогической поддержкой. ↘

## 4

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

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

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

Но вряд ли педагогу даже при самой точной «входной» диагностике удастся избежать столкновения с проблемным учеником. У каждого человека (а ребёнка тем более) есть в жизни проблемы, и каждая из них, если не была вовремя обнаружена и разрешена, потенциально может сделать ребёнка «проблемным». Избегая деятельности по помощи и поддержке ребёнка в его проблемах, учитель получает «в ответ» проблемного ребёнка. А профессионализм педагога в деятельности по педагогической поддержке и позволяет ему избавляться от страха перед проблемами детей.

...В своё время мы анализировали, от каких педагогов наиболее решительно звучали негативные или скептические оценки в адрес педагогики поддержки. Обнаруживалось, что это отношение чаще всего связано с тем, что такие учителя в принципе не верят в возможность построения гуманистических (т.е. человеческих!) отношений между людьми вообще, и между ребёнком и взрослым в частности.

**Однако педагогическая профессия напрямую связана с построением человеческих отношений и потому педагог, не верящий в саму возможность существования таких отношений, становится источником собственных профессиональных проблем.**

Не умея переводить негативные ситуации в образовательные, педагоги, по сути, теряют возможность для эффективной целенаправленной деятельности.

Их педагогическая карьера и спокойствие целиком зависят от случая: попадёт ли в класс проблемный ребёнок.

...Позиция поддержки — это восстановление взрослым человеческих отношений с ребёнком.

**«Послание» поддержки выглядит примерно так: «Мне не надо от тебя больше того, что ты хочешь сам от себя. Но я рад выслушать тебя и помочь тебе самому понять, чего же ты хочешь».**

## 5

Поддержка проистекает из реальных нужд, которые ребёнок испытывает, но в силу ряда причин не может самостоятельно удовлетворить. Поэтому ему необходима помощь и поддержка других людей.

Можно сформулировать следующую закономерность: *«Поддержка обнаруживает себя в ситуации реальной проблемы ребёнка, которую педагог увидел и при этом осознал своё желание (необходимость) помочь ему».*

В реальной проблемной ситуации как в некой точке вдруг «обнаруживается», «является» прошлый опыт ребёнка (запечатлённый в его «могу — не могу»), настоящая ситуация (*хочу — не хочу*) и будущая («я хочу и буду делать это»).

И педагог в обстоятельствах этой конкретной проблемной ситуации создаёт условия для освоения ребёнком механизма самоопределения как культурного способа овладения ходом своей жизни.

Точка старта этого «сюжета», предмет разговора, ход общения, путь налаживания контакта — каждый раз уникальны. Но для анализа ситуации, для понимания стратегии и выбора той или иной тактики поддержки учитель может быть оснащён достаточно универсальными «инструментами».

Для обретения независимости необходимо научиться решать собственные проблемы и понимать, почему они происходят (т.е. занимать рефлексивную позицию по отношению к проблеме и на этой основе самостоятельно строить целостную деятельность по её разрешению). Одной из первых забот педагога и становится постепенное понимание ребёнком этой закономерности.

Другими словами, важно, чтобы ребёнок учился не просто спонтанно действовать в ситуации проблемы, а размышлял над тем:

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

В результате этой длинной цепочки размышлений ребёнку предстоит совместить свои «хочу» со своими «могу» и «не могу» и выбрать то, что ему теперь предстоит делать.

## 6

Итак, педагогическая поддержка представляет собой:

- деятельность по «выращиванию» субъектной позиции ребёнка;
- деятельность педагога в условиях проблемной ситуации ребёнка;

- деятельность, опирающуюся на активность ребёнка и служащую опорой этой активности;
- деятельность, которая принципиально создаёт условия для самоопределения и самореализации ребёнка в естественной, конкретной жизненной ситуации.

Вот характерная последовательность её «запуска».

*Первый этап.* Совместное обсуждение и определение с ребёнком его собственных **интересов и целей** (через рефлексию, столкновение разных реальных «хочу» ребёнка и попытки их совместить);

*Второй этап.* **Выбор** одного из вариантов этого «совмещения» как цель и образ предстоящей деятельности (самоопределение);

*Третий этап.* Обсуждение **условий**, при которых предстоит осуществлять выбранный вариант (здесь иногда может возникнуть ситуация возвращения на первый и второй этапы, возможно переопределение, коррекция ранее выбранного или подтверждение правильности первоначального);

*Четвёртый этап.* Обсуждение и планирование необходимых **действий** для реализации задуманного (проектирование деятельности);

*Пятый этап.* **Договор** о необходимых и возможных формах взаимодействия в период реального осуществления задуманного.

## Глава 2.

### *За пределами воспитания и обучения: третья линия координат*

**П**еред нашими глазами — одна из летних фотографий 1989 года: в лагере «Орлёнок» собрались несколько десятков ярких людей, в большинстве своём — тридцати-сорокалетние учёные и лидеры коммунарского движения (включая О.С. Газмана, С.Д. Полякова, авторов этой книги, Леонида и Валентину Хорошей, М.А. Гусаковского, В.П. Бедерханову и др.). Именно в те месяцы и примерно в этом кругу собеседников кристаллизовались ключевые идеи педагогической поддержки. Можно сказать, что она была провозглашена едва ли не лучшей командой специалистов по воспитанию — лидерами «педагогике коллективных творческих дел», наследниками самой талантливой, красивой и эффективной из воспитательных практик советской эпохи.

Олег Семёнович Газман и значительная часть его будущих единомышленников многие годы были ядром пионерлагеря «Орлёнок» — неофициального всесоюзного центра распространения «коммунарства», «методики коллективных творческих дел». То есть «педагогика поддержки» в России началась с того, что «мастера воспитания», мастера организации коллективной жизнедеятельности детей взбунтовались против собственного мастерства.

В конце восьмидесятых годов, именно тогда, когда дело их жизни, коммунарская методика творческого воспитания получала всеобщее признание — Олег Газман и ряд его соратников резко оттолкнулись от неё. Они решили, что у «коммунарства» — да

и вообще у любой методики коллективного воспитания — есть свои ограничения. Что для формирования «свободоспособности» человека, его ответственности перед собственной судьбой, привычки образовывать себя и становиться самим собой требуются какие-то принципиально иные ходы.

Для обучения и воспитания важно, чтобы человек научился *владеть культурой*, а для педагогической поддержки важно, чтобы он научился *владеть собой*, учился заботиться, устраивать, применять и использовать собственную жизнь по своему усмотрению.

При этом педагогическая поддержка не противостоит обучению и воспитанию, а дополняет их, усиливает, поскольку способна служить «мостиком» для возникновения эффектов самовоспитания и мотивированного учения.

## 2

Если под задачами воспитания понимать приобщение детей к культурным нормам и принятым в обществе (или определённом сообществе) ценностям — то эти социальные и культурные нормы будут предъявлены ребёнку как то, чему он должен соответствовать. Но стойкое неприятие ребёнком педагогического воздействия лишает воспитателя самой возможности целенаправленного воспитания.

Дело здесь не в «злом» или «добром» педагоге, «авторитарности» или «гуманизме». Гуманизм учителя, основанный на вере в человека и признании его свободы как самоценности, постоянно «натякается» на то, что благие намерения рушатся, когда сталкиваются с реальными проявлениями «свободы» ребёнка.

Свобода зачастую выражается в виде несогласия ученика с педагогическими требованиями, а порой и в противостоянии им — в какой бы форме (жёсткой или доброжелательной) требования ни предъявлялись.

Речь идёт о принципиальной смене позиций: если ребёнок отказывается быть «ведомым», значит, в нём актуализировались процессы и проблемы, которые могут быть разрешены им самим только с позиции «ведущего».

Совет взрослого становится для ребёнка назиданием, мягкость — хитростью, забота — нудной опекой, благие намерения — попыткой лишить его права быть свободным.

Такая ситуация — тупик гуманистического воспитания, выход из него невозможен за счёт тех же учебно-воспитательных целей и средств, которые в этот тупик завели.

Взрослый оказывается перед выбором. Он может хранить верность испытанным средствам: «Всё равно буду требовать, контролировать, невзирая на то, как к этому относится ученик» — или же, признав свои требования несвоевременными, искать выход из создавшегося тупика.

## 3

Конфликт «свобод» взрослого и ребёнка — это конфликт не столько целей, сколько средств и позиций, которыми педагог пытается эти цели донести до ребёнка.

Опыт работы с подростками подтверждает, что они нередко готовы признать, что взрослые желают им добра, более того, соглашаются, что того же желали бы и себе. Но они не хотят подчиняться этому «добру» только потому, что оно идёт «не от них», «не по их инициативе».

В логике педподдержки ребёнку важен взрослый, который, осуществляя индивидуальное наставничество, помогает ему осознавать свои проблемные жизненные ситуации, анализировать их, выявлять нехватку собственных ресурсов, видеть свои возможности и ограничения, подбирать способы решения проблем, проектировать самостоятельные действия в ситуациях новых вызовов окружающего мира.

Отсутствие акцентов на выращивании субъектности ребёнка приводит к тупикам в обучении и воспитании. Например, личностно незрелый подросток, руководствуясь в первую очередь стремлением к сиюминутным удовольствиям, уверенный в том, что все его проблемы решит значимый взрослый (обычно родители), избегает любых ситуаций, требующих от него усилий и регулярной деятельности с отсроченным результатом. Или когда ребёнок не видит своей ответственности в случае возникновения конфликтной ситуации в ходе его взаимодействия с другими людьми, не может управлять своими поступками, эмоциями, действиями и прогнозировать их возможные последствия.

## 4

Педподдержка исходит из веры в потенциальную способность каждого ребёнка к самообразованию и к самостоятельному решению задач, стоящих перед ним.

**Движение к этому в логике педподдержки — совместное с ребёнком проживание его проблемной ситуации со всё уменьшающимся проявлением активности со стороны педагога и возрастающей активностью самого ребёнка; с помощью в освоении собственных, им самим найденных конструктивных выходов из жизненных противоречий.**

И тогда ситуация напряжения становится образовательной ситуацией — ребёнок взрослеет, направляя своё сознание на её анализ и на проектирование деятельности по преодолению трудностей. На каком-то этапе педагог уже предлагает ребёнку побыть один на один со своей проблемой и принять на себя ответственность за её разрешение.

**Способность строить сознательную деятельность по преобразованию проблемы в нужном для себя направлении — это обратная сторона того, что Олег Семёнович Газман называл «свободоспособностью» ребёнка.**

Другими словами, целью педагогической поддержки является «выращивание» субъектной позиции ребёнка. Такая позиция предполагает:

а) наличие развитого сознания, способного к самостоятельному выбору;

б) наличие воли, механизма удержания концентрации внимания и усилий, направленных на практическую деятельность по осуществлению выбора;

в) наличие деятельности, которую необходимо спланировать и реализовать, а значит, умение проектировать.

## 5

В обычной жизни функцию педагогической поддержки выполняют многие хорошие родители и талантливые педагоги. У хороших педагогов (работающих учителями-предметниками в школе или создающих детско-взрослые сообщества) подобные аспекты постоянно удерживаются в поле внимания при работе с детьми. Зачастую в школах предполагается, что работать над индивидуальным развитием ученика может (и должен) классный руководитель.

**Однако, выражая глубокое уважение учителям, которые в силу высоких профессиональных и личностных качеств занимаются поддержкой ребёнка в ходе повседневной работы, надо сделать ряд оговорок.**

**Первая оговорка — организационная. Расчёт только на учительский энтузиазм (когда данная деятельность ни для кого не составляет сколько-то значительной части оплачиваемой работы) — это заведомый расчёт на немногих учителей и на охват совсем малой части школьников.**

**Вторая оговорка — про неизбежную ограниченность усилий, которые совершаются импровизационно, по ситуации, по наитию.**

Когда работа выполняется стихийно, достижение результата или его отсутствие определяются во многом стечением обстоятельств; учителю, лишённому специфического инструментария, зачастую сложно прогнозировать возможные исходы своей работы, найти альтернативные способы достижения цели; нелегко даже сформулировать эту цель. Результаты такой деятельности, пусть даже самые блестящие, педагог затрудняется описать (да и объяснить), а значит, такой опыт крайне сложно сделать достоянием коллег. Он не столько притягивает, сколько отпугивает их своей «неповторимостью».

Педагогическая поддержка с помощью разнообразных присущих ей тактик «схватывает» индивидуально-личностный аспект этой проблематики. Индивидуальный — потому что это проблема самого ребёнка, а личностный — потому что «из безлюдной пустоты» у человека проблемы не возникают, они лежат в области столкновения индивидуального и социального. А педагогическая поддержка является устойчивым «мостиком», обеспечивающим человеку возможность находиться в этих двух противоречивых ипостасях Бытия.

## 6

Этот момент важно подчеркнуть.

**Педагогика поддержки — не только про развитие индивидуальности. Она в не меньшей мере о том, как индивидуальности выживать и реализовывать себя в социальном мире. Если воспользоваться известной моделью описания образовательных проблем как противоречий между полюсами «социализации» и «индивидуализации» — педагогическая поддержка не на одном из полюсов, а на мостике между ними.**

Почему нам так важно различить задачи воспитания и педагогической поддержки? Можно ведь договориться учитывать педподдержку как «подраздел» воспитательной работы? В смысле практического планирования и отчётности, наверное, можно и так. Но именно различие смыслов и направленности векторов обучения, воспитания и педагогической поддержки придаёт смысловой картине образования «третье измерение», а педагогической практике — тот воздух и пространство, которые необходимы для вариативного поиска решений.

Манёвр «в третьем измерении» позволяет в школьной действительности подняться над плоскостью обыденных конфликтов, уходить от лобовых столкновений, воодушевляться возможностью посмотреть на происходящее сверху. А взгляд с высоты позволяет лучше ощущать масштаб событий и ориентироваться на дальние горизонты.

## Глава 3.

О психологической позиции  
педагогики поддержки

## 1

**К**то-то сказал, что хороший человек — это не профессия. Для педагогики такая сентенция не годится. Здесь действует другая формула: *«Хороший человек всегда понимает: чтобы помочь взрослому человеку (т.е. ребёнку) стать образованным, нужно стать не только любящим детей и своё дело человеком, но и профессионалом своего дела — педагогики».*

Поддержка развития ребёнка — это задача, требующая от педагога знаний и понимания закономерностей развития, способов вызывания к жизни и поддержки собственной активности ребёнка, его самообучения. Она ожидает от педагога осознанного выстраивания его профессиональной деятельности.

Профессиональное саморазвитие предполагает рефлексию и анализ результатов; мужество признать себе, что ты ещё чего-то не знаешь или не умеешь, волю в освоении того, что даст возможность работать более эффективно, не списывая неудачи «на обстоятельства жизни».

У педагога бывают свои победы и поражения, он не всегда может справиться с ситуацией, и очень важно для его личного и профессионального развития, что он считает своей победой, а что — поражением.

Например, Макаренко и Корчак считали своим поражением ситуацию, когда им не удавалось защитить ребёнка от «необразованности» или пробудить в нём то, что помогло бы ему «вырасти над самим собой». Стоит вспомнить, что эти педагоги никогда

## 2

не занимались отбором и выбором детей. Как в связи с этим расценить не столь уж редкую «педагогическую» радость, которую не скрывают многие учителя, избавляясь от плохих учеников и хулиганов? Кому они «адресуют» ребёнка, от которого избавляются? Почему и на каком основании лишили его своей поддержки?

Эти вопросы можно считать риторическими, а можно пытаться найти ответы.

Педагогу с трудом удаётся поддерживать истинно гуманные отношения с ребёнком, поскольку реальность очень часто вступает в противоречие с «моделью культурного человека», которую он обязан осуществить и во имя которой, при необходимости, сломить сопротивление ребёнка. А ребёнок, объективно находясь «вне роли» (ведь он её только осваивает), всё время попадает в зону то похвалы, то порицания со стороны педагога, ощущая давление его авторитета.

Исключив слово «ребёнок», которое перестало быть популярным при формулировании целей образования, можно ли без потерь описать школьную действительность? Да. Это будут «ученики», «воспитанники», может быть, «объекты педагогического воздействия» или «субъекты взаимодействия» (только стоит точнее определить — субъекты одного социального пространства, где один субъект обязательно учит и воспитывает, а другой — обязательно учится и воспитывается). Однако конкретный педагог в конкретной школе сталкивается с реальным Васей, и кто он для него в ситуации, когда Вася не хочет учиться? «Плохой ученик». А если плохо себя ведёт? Шалун, хулиган, тот, кто «не поддаётся воспитанию».

## 3

Поскольку поддержка начинается с отклика взрослого на реальную проблему ребёнка, то взрослый должен не только увидеть, обнаружить сам факт затруднения у конкретного ребёнка, но и понять, как ребёнок сам видит, понимает, чувствует проблему.

Именно умелое решение подобных ситуаций принято называть «педагогическим искусством», т. е. чем-то по качеству *превосходящим норму* профессиональной деятельности. Но если обычный педагог-практик не владеет умениями и соответствующими позициями в работе с жизненными ситуациями детей, то как он вообще осуществляет практику образования? Как понимает, осознаёт и оценивает свои действия? Как складывает их в единый образ целостной деятельности?

**Для оценки профессионализма (да и для педагогического образования) важно определить: работа с «жизненной ситуацией» — это норма педагогической деятельности или особый талант, которым «свыше» человек наделён или обделён?**

На этом фоне наблюдение за работой «не очень талантливого», но вполне квалифицированного психолога показывает, что тот способен достаточно уверенно и эффективно браться за работу с жизненной ситуацией ребёнка.

Но почему схожие ситуации ставят в тупик педагога? Можно найти и обратные примеры, но всё же обычно психологи более адекватно понимают жизненные ситуации и проблемы ребёнка, чем педагоги.

Кто-то скажет: так пусть педагоги учат, а психологи — разрешают сложные ситуации. Такое «логичное» решение, увы, представляется нам утопичным. Психолог (даже если забыть количественное соотношение представителей двух профессий) чаще всего лишён возможности повлиять на обстоятельства школьной жизни ребёнка. А педагог, отказавшись от «психологических» задач в работе с детьми, на наш взгляд, утрачивает сами основы своего профессионализма.

Можно сказать, что педагогическая поддержка, в отличие от социального (социализирующего) взгляда на образование, занимает позицию психологическую. Эта позиция помогает педагогу проникать в более тонкие и сложные процессы, связанные с «выращиванием самостоятельности».

## 4

**Поддержка только тогда сможет стать нормой педагогической деятельности, когда те учителя, которые безразличны к жизненным проблемам ребёнка, будут не только готовы подставить своё плечо для опоры, но и профессионально владеть средствами «выращивания» в ребёнке способностей находить опору в самом себе.**

Законы развития человека отличаются от законов развития социальной общности.

Педагогическая поддержка обязывает педагога не только трудиться во имя создания детской или детско-взрослой общности (что является необходимым — и чаще всего ключевым аспектом воспитания), но и понимать, что рядом может находиться ребёнок, который пока сам не готов стать её субъектом, и общность «не готова принять его в себя».

Педагогу нужно уметь, находясь в общности, выходить в иную плоскость отношений с конкретным ребёнком, оставляя ему и себе шанс не потерять друг друга. В идеале педагог будет стараться сблизить позиции ребёнка и общности, зачастую выступая одновременно и как доверенное лицо обеих сторон, и как посредник между ними.

Выход за пределы общности, которую педагог вместе с другими детьми строит и поддерживает, к ребёнку, находящемуся «вне общности», — это восстановление целостной гуманистической позиции педагога. Он принимает ребёнка только потому, что ребёнок — человек, и этого достаточно, чтобы его право быть равным другим людям реализовалось.

Такое решение требует порой сложной психологической перестройки взрослого человека, пересмотра многих правил его поведения и позиций, которые были уместны в границах социальной общности, но не уместны в условиях доверительного общения, целью которого является сохранение и развитие индивидуальности ребёнка.

## 5

Поддержка — это не только признание взрослым права ребёнка быть «не таким», но и помощь ему находить в себе силы строить отношения с другими, оставаясь самим собой. Пока ребёнок не получит возможности строить отношения с другими, социальный контекст закрыт для его индивидуального сознания. Находясь среди людей, он чувствует себя одиноким и «не в своей тарелке».

В проблемной ситуации ребёнок становится необычайно чувствителен к внешним воздействиям и как следствие — чрезвычайно уязвим. Ведь проблема «я — не такой» связана не с осознанием ребёнком своей силы, а скорее с обнаружением в себе «слабостей и немощи»: все смеются, а мне не смешно; всем нравится, а мне нет; все могут дружить, а со мной никто дружить не хочет. Проблема — это эмоциональный шок и тупик для деятельных усилий: переживаний много, а выхода нет.

Часто ребёнок, как утопающий за соломинку, хватается за первое же решение, которое сулит ему облегчение, избавление от проблемы, но эта поспешность может породить ещё большие проблемы. Создать условия для того, чтобы ребёнок смог выбраться из жизненного тупика, но при этом ещё обрёл опыт осознанного действия в подобных ситуациях — это образовательный минимум, на который педагогическая поддержка рассчитана.

## 6

Хотелось бы обозначить ещё один аспект «научности» в стиле педагогической поддержки.

Мы обсуждаем ту сферу, которую издавна рассматривали через призму личностных качеств учителя, его самоотверженности, симпатии к детям, готовности их понимать, им сочувствовать; его неповторимого творчества и интуиции.

Разве всё это не потребуется? Да, конечно, обязательно! Но...

Но педагогическая поддержка считает нужным привнести в эту тему формализованные средства оценки ситуации, анализа, структурирования, проектирования.

Авторы книги убеждены, что нельзя увидеть в педагогической практике ничего, кроме разрозненных фактов, если не владеть особым «профессиональным видением» проблем, которые за этими фактами кроются. Для этого требуется не только определение своей позиции, но и модельное представление в виде теоретически, логически «выправленной» схемы, освобождённой от несущественного и случайного.

...Несколько слов ещё об одном «интеллектуальном инструменте», признанном обязательной частью культуры научного, исследовательского взгляда на вещи. Речь идёт о рефлексии.



Педагогика поддержки во многом противостоит общепринятым традициям формализации хода обучения и воспитания. А они обращены почти исключительно к задаче дисциплинировать (и детей, и учителей). Ведущие способы привычных дисциплинирующих действий учителя — требования, поощрения и наказания; к вариациям на эти темы сводится наиболее традиционное «научное подспорье» к работе учителя.

Нам бы хотелось культивировать иные жанры.

Обращение к рефлексии, овладение ею — постоянный лейтмотив работы педагога в логике педподдержки.

Лейтмотив этот многогранен и нуждается в тонкой инструментовке. Отметим для примера один нетривиальный аспект.

Рефлексия даёт возможность встать во внешнее отношение к своему поступку. Постоянное обращение ребёнка к рефлексии приучает его *не слепливать себя со своим поступком*. Ведь поступок, особенно неудачный, не должен доминировать над человеком, не должен превращаться в клеймо (тем более такое, каким ребёнок клеймит себя сам). Отделяя себя от неудачных поступков, ребёнок перестаёт ощущать себя жертвой обстоятельств — внешних и внутренних, которые якобы обрекли его на исключительно страдательную роль.

Понятно, что постоянно обращая ребёнка к рефлексии, педагогу неизбежно потребуются часто и внимательно рефлексировать самому. Его путь — не только эмоциональное воспламенение от желания броситься ребёнку на помощь, но рефлексия, разносторонняя оценка ситуации, осторожное рациональное проектирование своих действий, вариантов своего диалога с ребёнком, вариантов выстраивания отношений с другими людьми и т.д.

## 7

В теории и опыте педагогики поддержки сфокусированы результаты исследований многих отечественных и зарубежных психологов, связанные с представлениями о динамике возрастного развития, о становлении субъектности человека, о психологии личности, о развитии детско-взрослой общности.

Но одно из научных направлений психологии ценно нам не только в качестве источника психологических инструментов (для анализа, прогноза, способов влияния на характер детского развития), но и как своего рода мировоззренческий фундамент.

В основе педагогической поддержки лежат принципы философии, центрированной на ребёнке — вера в способность ребёнка направлять свой собственный рост, понимать собственное Я; учёт феноменального опыта ребёнка и уважительное к нему отношение. Наиболее созвучное этому направлению психологической науки связано с идеями гуманистической психологии Карла Роджерса. Мы не будем обсуждать здесь спектр его научных исследований и открытий, но, переходя к следующим страницам нашего разговора, обратим внимание читателя на одну цитату.

В работе «Клиент-центрированная терапия» («Client-centered therapy») Карл Роджерс описал условия, облегчающие реализацию внутренних источников роста ребёнка:

**а) естественность, подлинность, искренность педагога в выражении своих чувств, способность его «быть самим собой»;**

**б) тёплая забота и принятие ребёнка таким, какой он есть, уважение к ребёнку как к личности, заслуживающей внимания;**

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

Приближаясь к осмыслению этих слов, мы оказываемся в той системе координат, где решающую роль будут играть уже не столько психологическая грамотность и профессиональные умения, сколько нравственные ориентиры и жизненное самоопределение педагога.

## Глава 4.

*И всё же фундамент педагогики — не психология, а этика, или*  
**О «ненаучных» основаниях педагогики поддержки**

## 1

**Н**а предыдущих страницах мы взглянули на тему поддержки глазами психолога. Теперь же подчеркнём, что книга наша о поддержке педагогической, а не психологической, о профессионализме педагога, а не психолога.

У работающего педагога заведомо меньше научно-психологических знаний и терапевтических умений, чем у психолога. Как правило, у него меньше возможностей постоянно повышать свою квалификацию, он чувствует себя дальше от научных кругов и наукоёмких методик. Для психолога является нормой длительно фокусировать свои усилия на проблемах отдельного человека; для учителя это чаще всего непривычно, плохо сочетается с многообразным переменчивым фоном школьных событий.

И всё-таки, на наш взгляд, чисто психологическая поддержка может срабатывать в жизни ребёнка в очень ограниченных обстоятельствах и лишь для ограниченных задач (хотя иногда и критически важных). Педагогическая поддержка таких ограничений не имеет; преимущества педагогической позиции перед психологической не бросаются в глаза, но очень весомы.

Аналитический взгляд психолога, особенно психотерапевта, как правило, обращён в прошлое клиента — он ищет там «поломки» и подбирает способы исправления. А педагог — человек, работающий с будущим. В поисках решений он опирается именно на завтрашний день ребёнка, а не на исправление прошлого. Он не взаимодействует с ребёнком в рамках уединённого сеанса терапевтической процедуры, а разделяет с ним обстоятельства открытой жизненной ситуации. Он может направлять свои усилия не только (а порой и не столько) на ребёнка, столько на обстоятельства вокруг, на контекст обстоятельств его жизни.

**И, может быть, главное: принимаясь за дело всерьёз, педагог разделяет с ребёнком риски этой ситуации. Переходя на сторону ребёнка, педагог сам рискует оказаться в «роли белой вороны» и «не такого как все» — в прицеле недружественных оценок, злой иронии, скептической отстранённости коллег.**

В этой уязвимости — и опасность, и сила педагогической позиции в сравнении с заметно более уважаемой позицией психолога. Эта честность в разделении рисков порой становится ключевым условием успеха.

## 2

А чем поможет нам педагогическая наука — вроде бы куда менее определённая, чем наука психологическая?

Нам близка оценка выдающегося отечественного педагогического писателя и теоретика педагогики Симона Львовича Соловейчика: «Обычно думают, что основа педагогики — психология. Но это не так. У педагогики не одно, а два основания — психология и этика. И второе — важнее».

С.Л. Соловейчик ярко развернул взаимосвязанную картину этических оснований педагогики в своей главной книге «Педагогика для всех». В частности, он писал: «Ответов на уровне: «Что делать, если ребёнок...» — нет, они живут, эти ответы, в другой сфере — в этической. Главные, общечеловеческие, этические вопросы куда более трудные, чем чисто педагогические, но опускать их нельзя, без них разговоры о методах и приёмах — пустое дело».

**Если вы возьмёте в руки наиболее знаменитые, ставшие классическими, педагогические книги, вы убедитесь в справедливости формулы Соловейчика. Все эти книги звучат во многом «ненаучно», в том смысле, в каком «ненаучной» остаётся сама этика — практическая нравственная философия.**

**Нерв каждой из великих книг в том, как связаны методы, приёмы, тактики действий педагога с его мировоззрением, его ценностями и нравственным выбором, с его готовностью к профессиональному риску, к его защите человеческого достоинства и собственного, и детского.**

Этот факт культуры вроде бы очевиден, но официально будто бы не замечается. Преподаваемая в вузах педагогическая наука пытается предстать максимально «научной», формально-логической. Получая педагогическое образование, студент усваивает знания о том, каким *должен быть* ребёнок в роли ученика или воспитанника, как учить его этим ролям и как в процессе обучения и воспитания регулировать, контролировать и оценивать приближение ребёнка к этим ролям. Таким образом, ребёнок в качестве живой единицы общества исчезает из профессионального сознания педагога, как исчезает и реальный опыт ребёнка, с которым он приходит в школу и благодаря которому ориентируется в жизни.

Такая наука (представляющая среди прочего и в виде обязательных требований к кандидатским и докторским диссертациям) — «про предмет и объект», про схемы и структуры (ну а также, конечно, надо детей любить, но это как-то отдельно и параллельно).

А педагогика поддержки — не про «объект», а прежде всего про путь *возможного приближения* к ребёнку. Она про *взаимоответственность с ребёнком*, а не про желание снять ответственность ссылками на научные рекомендации и утверждённые регламенты работы. Она про стремление *к ситуации сомыслия с ребёнком*, а не про начётничество в перечислении приёмов, утверждённых к употреблению.

### 3

Педагогика поддержки ведёт ребёнка к ответственности за свою собственную жизнь. Такой путь — всегда долгий. Когда ты имеешь дело с пробуждающейся субъектностью человека, то не можешь знать, когда она проснётся.

Терпение — одно из главных достоинств хорошего педагога; терпение значимо в этой профессии как ни в какой другой. Но вот ещё один парадокс профессии: готовность к спокойному, сдержанному, длительному выжиданию результатов должна сочетаться с экономностью и бережливостью в отношении к детскому времени. Грамотный педагог тонко чувствует, что работает *со временем жизни* ребят; что они никогда не будут второй раз в том же по-своему судьбоносном для их развития возрасте, а осмысленная или пустая трата невозможного времени детства, отрочества и юности в его руках.

Отношение педагога к детскому времени, к точности его использования или бессмысленному транжирству — это лишь отчасти технический, а по преимуществу нравственный выбор.

Подчеркнём и ещё одну этическую сторону наших обстоятельств.

Ребёнок в силу незрелости не имеет в достатке сил и культурных средств, чтобы защитить свою индивидуальность от неделикатного и порой опасного для его развития вторжения извне. Это и фактическое положение дел, и юридическое.

В проблемных ситуациях взрослый должен осознавать *юридическую недееспособность* несовершеннолетнего ребёнка — учитывать, ведя его к тому состоянию, когда он будет дееспособен.

*Кто будет нести ответственность?* — ключевой нравственный вопрос.

Для психолога разобраться с подобной ответственностью легче, он что-то предлагает, а выбор решений перекладывается на законных представителей ребёнка — родителей.

Для педагога выбор намного менее очевиден. На кого возложить ответственность за развитие той или иной ситуации? На родителей? На руководство школы? Или всё-таки обратиться к ребёнку? Или обратиться к детскому коллективу? Или всё-таки рискнуть и взять ответственность на себя?

Решать суждено по-разному.

Но сама привычка постоянного выбора решений в вопросах ответственности — ключевая черта педагогической культуры.

И поэтому этика для учителя важнее психологии.

Объяснение, обоснование зачастую может дать психология, но решение — всё равно будет принято в координатах нравственного выбора.

### 4

Этика издревле трактовалась как *практическая* нравственная философия.

Наблюдая за хорошими учителями, легко заметить, насколько им привычно *практиковать философское отношение к жизни*.

Речь идёт не о начитанности в философских книгах (её может и вовсе не быть). В таких учителях заметна выработанная привычка размышлять над нравственными оценками жизненных ситуаций. Так воплощается та практическая философия, которая не выше, чем жизнь, а идёт вровень с нею. Таковы не научные, но общекультурные и личностные основания того профессионализма, который востребован в педагогике поддержки.

## Глава 5. Гарантия права на риск, или О правильном и верном

### 1

**Н**епрост баланс между культурным опытом учителя и тем, что ещё не оформлено и не явлено в его учениках. Как совместить потенциальную возможность и реальность? Как педагогу найти верный путь между двумя правдами — социализации и индивидуализации? Вот вопросы, которыми задаётся педподдержка. Поддерживающий педагог организывает для ребёнка возможность принять вызов неопределённости, определиться и выбрать, самому прочувствовав этот выбор времени. То ключевое «послание» педагоги поддержки, которое мы приводили выше, можно переформулировать и такими словами:

**«Я не знаю, как действовать тебе. То, что ты придумашь, может быть будет лучше для тебя и для твоего окружения. Попробуй! Я подстрахую и чему смогу — научу!»**

Это сложно. Ребёнку надо напрячься и выйти за пределы своих актуальных возможностей, проявить то, в чём у него ещё нет практики, а педагогу — отступить и поверить, что у ребёнка всё получится. Как удержать это напряжение? Как педагогически аранжировать этот вызов внутренней силе ребёнка?

### 2

В «Педагогической поэме» А. С. Макаренко доверяет Задорову деньги. Колонист, бывший вор, не поддаётся искушению, для него доверие оказывается самой большой ценностью. Макаренко назвал это «победой воспитания».

Януш Корчак описывает ситуацию «масштабом поменьше». Педагог видел, что дети постоянно дерутся, особенно отличается один из них. Ему педагог предлагает пари: сможет ли забияка удержаться и вместо десяти раз в день драться только шесть? Награда — конфетка. По правилам воспитания, педагог поступает неправильно, во-первых, он не пресекает драку как безобразное явление, и даже разрешает легально драться шесть раз! Во-вторых, вместо того чтобы учить ребёнка стыдиться своих поступков, педагог поощряет его конфеткой.

Но педагог осознанно идёт на нарушение этих «правил». Корчак приводит рассказ мальчишки, который с гордостью поведал, что его кто-то толкнул, и нужно было драться, но он не стал. Не захотел проиграть пари: «У меня аж пальцы стали белыми. Я держался за перила, чтобы удержаться и не драться». Корчак назвал это «победой ребёнка над собой».

В обоих случаях педагог рискует, доверяя ребёнку испытать свои силы и бороться со своей слабостью и тем самым достичь самоуважения. Педагог только усиливает новое для ребёнка чувство, признавая силу и самостоятельность ребёнка. Он сделал это сам, он сам себя победил, а это самая надёжная победа и самый трудный подвиг. Педагог доверием и риском, своим «ничегонеделием», оказал поддержку растущему человеку, формирующему в себе чувство собственного достоинства.

Ребёнок может с обоснованной гордостью сказать о себе: «Никто меня не обучал и не воспитывал, я сам захотел это сделать и сделал. А педагог знал, что я так сделаю, был во мне уверен, иначе — зачем бы он рисковал?»

### 3

В жизни всегда есть «зазор» между «правильным» и «верным». Например, есть правило: «Не лги!» И вот жизненная ситуация: учительница требует назвать имя шалуна, разбившего окно. В классе были только двое. В. разбил, а К. — его друг. Если К. укажет на В. (т.е. скажет правду), кто он после этого — друг или предатель?

Как правило, при рассмотрении этой ситуации большинство людей начинают рассуждать о том, что должен сделать В. Но реальность такова, что В. молчит. Тем самым тяжесть ситуации ложится на К. Это его выбор. Он не может быть правильным, он может быть только верным. То, что К. признает для себя правильным, то и будет для него верным, поскольку ответственность за выбор он берёт на себя.

Человек нередко сталкивается с ситуацией, где «правильно» и «верно» не соотносимы и требуют ответственного самоопределения. Из двух интересов необходимо осознанно пожертвовать одним, заранее зная, что право и ответственность этого выбора лежит исключительно на тебе.

Быть морально готовым к ситуации выбора между «правильным» и «верным» — это значит обладать механизмом личностного самоопределения. Это значит, отбросив «правильное» и «верное», *выбрать для себя должное*, сказав себе: «Я должен так поступить».

#### 4

Нужно признать, что школа как социальное явление — это театр. У каждого своя роль в едином сценарии. Даже импровизировать здесь уместно лишь в рамках «сценарных правил». Если говорить о социализирующей функции, то школа и педагог смотрят на ребёнка с единственной точки зрения — «правильной». Однако «живая» педагогика — это как раз процесс совпадений-несовпадений «правильного» и «верного».

Всё «правильное» заложено в культурных нормах, социальных образцах. Педагог учит «правильному» и по правилам. Его цель — научить правильно писать, считать, решать сложные задачи, овладевая для этого более сложными правилами действия, научаясь составлять из этих правил ту совокупность, которая необходима для решения задач. (Неважно, что эти задачи давно решены, а значит, всегда и ученик, и учитель могут свериться с правильным ответом).

Несмотря на сложность воспитания, в теории которого по сравнению с обучением меньше аксиом, воспитатель стремится к тому, чтобы непреложные правила были, иначе он не сможет управлять общим пространством взаимоотношений. Опора на известное, непреложное создаёт ситуацию стабильности, определённости, управляемости.

Однако жизненная ситуация несёт в себе возможность дестабилизации устоявшегося порядка. Она возникает и развивается «сама по себе», её правила не известны педагогу, а потому управлять ею он наверняка не может. Действия педагога в такой ситуации ни обучением, ни воспитанием не назовёшь. Не подходит к ним и определение «целенаправленные педагогические действия», поскольку таковые связаны с движением к прогнозируемому с большой долей вероятности результату (во всяком случае, с риском минимального несоответствия цели и результата). Такие «случаи из практики» можно назвать «случаями педагогического риска».

#### 5

Риск состоит в том, что педагог не управляет ситуацией, а ребёнок уже в ней действует: при этом неизвестно, сможет ли ребёнок самостоятельно справиться «с управлением». Если он всё же справляется так, что это не вызовет негативных последствий, то педагог просто «забывает» о том, что такая ситуация была, и что с нею *справился ребёнок, а не педагог*. Но педагоги, для которых ребёнок интересен и значим как человек, стараются в такой ситуации принять часть риска на себя.

Риск педагога состоит в том, что он открыто доверяет ребёнку самостоятельно действовать и своим доверием как бы страхует, поддерживает направленность его действий.

**Объективно педагог не может изменить ситуацию или контролировать её развитие по «правилам», поскольку не является её непосредственным участником; он заменяет своё участие доверием.**

Оставшись один на один с этой ситуацией, ребёнок сам будет выбирать, что «правильно» и «верно» для него. При этом он может «не обращать внимания на оказанное доверие». Педагог это понимает, но всё же рискует — даёт шанс ребёнку испытать и проявить себя.

## Глава 6.

### Можно ли в одну и ту же реку войти дважды?

или

### Размышления о жизненной позиции профессионала в образовании

1

«**В** одну и ту же реку нельзя войти дважды». Если придаться к этому знаменитому выражению Гераклита, то его посыл покажется ложным. Ведь если «река» означает именно реку, *а не текущую в ней воду*, то в одну реку можно войти и дважды, и трижды, и сколько угодно раз.

Если же иметь в виду тот смысл, который Гераклит вкладывал в своё изречение, то оно должно было бы быть сформулировано иначе, а именно: «в одну и ту же *воду* реки нельзя войти дважды». Однако в таком варианте эта фраза выражала бы слишком *очевидную* истину, и не обладала бы той притягательностью, какой обладает Гераклитова двусмысленность.

**На наш взгляд, такой же притягательной двусмысленностью обладает любая методическая рекомендация, когда через неё педагоги пытаются описать «живую» собственную практику.**

Педагогическая практика — это переплетение жизненных ситуаций конкретных людей, участвующих

в ней. А жизнь — «какой она была» — невозможно описать языком методических рекомендаций. Это описание было бы похоже на примитивный и банальный перечень «очевидных истин» — рецептов на все случаи педагогической жизни.

Язык методических рекомендаций никогда не сможет передать все нюансы переживаний, раздумий, взлётов и падений, конфликтов и прозрений, составляющих реальную ткань практики. Палитру «живой практики» может выразить разве что талантливое художественное произведение, «язык» которого для того и предназначен, чтобы передать сюжет через призму человеческих взаимоотношений в переплетении чувств и переживаний.

2

В этой связи уместно сравнить «Педагогическую поэму» Антона Семёновича Макаренко с его же «Методикой воспитательного процесса» — разный язык, разный стиль, а задача одна: поделиться своими находками, результатами профессионального поиска. «Педагогическую поэму» с большим интересом прочтёт *любой* человек: он обязательно найдёт «нечто», что *эмоционально* отзовётся в нём, разбудит *его, читателя, собственные представления, проблемы и переживания*, связанные с вечным вопросом человечества: так как же воспитывать детей — собственных и чужих?

В «Педагогической поэме» Антон Семёнович имел возможность просто рассказать о случае с Задоровым, чьё хамское поведение и вызов стали последней каплей, из-за которой лопнуло «педагогическое» терпение воспитателя. И Макаренко ударил воспитанника — такой силы было *его живое чувство* негодования и оскорбления (специалисты это состояние называют «аффектом»).

В «Методике воспитательного процесса» есть описание той же ситуации, но только оно уже не привлечёт внимание «любого читателя». Да и вряд ли участники того, реального конфликта, смогли бы понять, что «метод взрыва», который А.С. Макаренко описывал в «Методике» — это как раз описание того самого конфликтного случая. Если в «Педагогической поэме» Макаренко описал **«всё, как было»**, то в «Методике воспитательного процесса» он пытается смоделировать ситуацию, «какой она *должна была бы быть*».

Антону Семёновичу часто задавали вопросы по поводу того случая. Одни — сочувствуя и поддерживая педагога: «Правильно сделали! Если слов не понимают, так и надо действовать!». Другие — осуждая: «Как можно?! Вы же педагог!». Макаренко никогда не принимал «сочувствующей поддержки» и считал в корне неверной позицию насилия педагога над воспитанником. Он всю жизнь корил себя за тот случай, и это были переживания человека, который позволил себе сделать *то*, что считал недостойным себя. И эти его переживания наверняка каждому человеку понятны. Но только такой профессионал своего дела, каким был Антон Семёнович, пережил, отрефлексовал эту ситуацию, а затем *смог описать «метод взрыва»* как методические рекомендации по управлению такими сложными ситуациями, когда сильная воля воспитанника может (но не должна!) сломить волю воспитателя. И в этом случае воспитатель — это не взрослый человек, позволивший себе низкий

поступок, а *профессионал, якобы осознанно*, умело и ответственно использующий педагогический метод — «метод взрыва».

## 3

Сложность педагогической профессии состоит в том, что она — «бытийная» профессия. То есть в ней конкретный взрослый человек «многогранно отражён» — и своим представлением о жизни, и своим представлением о людях, и своим представлением о государстве, и своими психофизическими возможностями (отличающимися, например, его — холерика, от коллеги — флегматика).

Но, кроме этой человеческой уникальности и неповторимости, всё же существуют универсальные признаки профессионализма. Например, осознанный, профессиональный самоконтроль за эмоциями, умение предвидеть, прогнозировать развитие ситуации. (Иначе, чем же педагог будет отличаться от родителя или просто взрослого, который «на учителя не учился», а воспитывает ребёнка как Бог на душу положит?)

**Профессионализм — это высокая степень осознания того, что и зачем делаешь, а не только почему делаешь. Отсюда профессионализм педагога — это гармония его опыта, интуиции и ответственности.**

Заметим, от профессионала требуются немалые усилия, чтобы удерживать гармонию своего интуитивно-чувственного сознания и умения рационально оценивать последствия и результаты деятельности. Последнее напрямую связано с уровнем проектного, т.е. профессионального мышления человека, который не просто «бытийствует» в профессии, но и осознанно, целенаправленно осуществляет профессиональную миссию.

## 4

И тут встаёт неизбежный (по крайней мере, в общеобразовательной школе) педагогический вопрос: как же воспитывать того, кто не хочет (не способен, не готов, не может) воспитываться? Как научить того, *кто не хочет (не способен, не готов, не может) учиться*? И уж тем более — как развивать того, кто не готов саморазвиваться?

На первые два вопроса худо-бедно можно ответить, и, воздействуя «кнутом и пряником», заставить-таки ребёнка вести себя воспитанно или научить-таки его решать задачи и писать как положено: не карова, а корова.

Палитра педагогических средств может использоваться широкая — авторитарные педагоги будут предпочитать действовать с позиции «кнута», а «педагогигуманисты» (клеямя авторитарных за жестокость) предпочтут воздействовать «пряником». (Впрочем, признаем, что «кнут» и «пряник» педагогической деятельности не всем удаётся хорошо осилить и гарантированно с их помощью получать от детей желаемое.)

**Но вот «развить» ребёнка с помощью веками проверенных педагогических средств кнута и пряника уже не удастся. Если у ребёнка по какой-то причине заблокирована его собственная активность, то он «бытийно» и объективно находится вне образовательного процесса. Активность — это элементарная «точка», из которой может начаться развитие ребёнка как субъекта образовательной деятельности.**

Педагоги часто обманываются, считая *внешнюю активность* ребёнка *адекватной его внутренней активности*. (Поэтому некоторым и кажется, что достаточно любыми средствами добиться, чтобы ребёнок делал что положено, и мы обеспечим развитие). Однако, начав профессионально исследовать условия, при которых действительно ребёнок становится сам активным и инициативным, педагог обязательно убеждается, что внешняя и внутренняя активность не совпадают.

Известны случаи, когда привыкший к пятёркам отличник смертельно обижается на педагога только за то, что педагог поставил перед ним новую, более сложную задачу, *требующую развития* всех уже ранее сформированных у ученика знаний и умений. Потому что решение новой задачи требует усилий, требует риска выйти за пределы известного, заставляет на каком-то этапе отличника совершать ошибки, а он от этого отвык. Так был ли он внутренне активен в саморазвитии или уже привык быть успешным *исполнителем*, делая то, что *уже умеет*? Известны и обратные случаи: когда двоечник, про которого давно сложилось мнение, что он «ничего не хочет», «ленился», что его «ничего не интересует», встретившись с учителем, готовым поддержать его внутреннюю активность и оказать адекватную помощь в преодолении трудностей, вдруг начинает двигаться в саморазвитии семимильными шагами.

Этими примерами мы хотим подчеркнуть: иногда внешняя активность (отличника, например), сочетается с внутренней пассивностью его как субъекта саморазвития. И наоборот, часто за внешней пассивностью кроется *потенциал внутренней активности* ребёнка, который и хотел бы быть активным внешне, но не верит, что может быть успешным.

## 5

Так можно ли в одну и ту же реку войти дважды? Вопрос, брошенный Гераклитом в века, не кажется нам ни двусмысленным, ни ложным. Педагогу никогда не будет дано войти со своим воспитанником в одну и ту же ситуацию их жизни дважды. Здесь неумолимо действует объективный Закон времени: «Что было — то было; что было — то прошло». Этому Закону и подчиняется текущая в реке вода.

Но существует и закон «субъективной реальности». Он не объективен с точки зрения физического явления, но безусловно признаётся в гуманитарных науках и практиках.

Подчиняясь этому закону, Антон Семёнович Макаренко всю жизнь в памяти своей «входил в воду» той прошлой ситуации его жизни, которую он ни за что на свете не хотел бы повторить. Он всю жизнь стыдился её. Но он осознавал, что по роду

его профессиональной педагогической деятельности ему ещё не раз придётся столкнуться с *типичной провокацией* со стороны очередного подростка, *возомнившего себя выше культуры человеческих отношений*. И ему нужно будет достойно отвечать на этот вызов и как человеку, и как профессионалу. Педагог Макаренко строил берега — границы собственных человеческих и профессиональных действий. Эти границы были в его мыслях строго *определены культурно-нравственными смыслами человеческих отношений*.

Так что «Педагогическая поэма» — это рассказ человека о том, как педагог учился плавать в условиях бурного потока «живой воды», едва не накрывшего его целиком: и как физического человека, и как потенциального, но ещё не состоявшегося гениального педагога.

Представьте на секунду, что случилось бы, если бы Задоров — молодой, сильный человек реально не оказался бы в какую-то минуту сильнее по душевным качествам взрослого и умудрённого опытом человека, недавно ещё претендовавшего на позицию наставника, воспитателя молодого поколения?

В чём была сила Задорова в эту секунду и в чём слабость Макаренко именно с точки зрения культуры нравственных человеческих отношений? Задоров, росший по законам улицы, признавал справедливость силы. Здесь всё просто: претендуешь быть вожаком стаи — открыто борись, честно конкурируй с другими, себе подобными, тоже претендующими (или уже занимающими) позицию вожака. *Привычная для Задорова и понимаемая им* форма и способ открытой и честной конкуренции — мордобой.

Задоров оценил смелость и честность Антона Семёновича и признал себя побеждённым в этом честном поединке: «А здорово вы меня, однако, приложили!»

Мог бы Макаренко погибнуть или остаться калекой в той далёкой ситуации? — Мог бы. Для этого были все условия. Если бы Сидоров позвал на помощь «стаю», то объединяющий призыв Задорова сплотил бы вместе отнюдь не хилых молодых людей, которые напали бы на одного, пусть и не хилого, но безоружного взрослого Человека. Это была бы «игра без правил», вернее, по правилам человеческой подлости — можно вместе бить одного.

Именно Задоров не допустил (хотя мог бы) такую подлую игру. Это Задоров «успел укротить свой поток чувств» человека, которого более сильный взрослый унизил, ударил. На бранное слово воспитанника воспитатель ответил кулаком. А на кулак воспитателя воспитанник ответил словом поддержки. Задоров в этой ситуации воспитал Макаренко, а не наоборот. Это Задоров в этой ситуации воспитал сверстников, а не Макаренко.

А.С. Макаренко всю жизнь стыдился не того факта, что «воспитанник его воспитал», а стыдился того, что сам в этой ситуации «не дотянул» до той вершины культуры, на которую он взялся помочь воспитанникам пройти. До вершины, на которой «вначале было Слово». Слово дано как Весть (со-Весть). Слово дано как способ рассказать другому о себе. Слово дано как способ понять другого, когда он говорит о себе. Слово дано как способ рассказать другому, как я его понял. Слово дано другому, чтобы уже он мог рассказать другому о себе. И, наконец, Слово дано людям, чтобы они могли договориться друг с другом. У Слова есть только одно ограниче-

ние — оно не должно быть по смыслу бранным. *Бранное слово — это тоже кулак, направленный против человека.*

## 6

Если бы А.С. Макаренко был «простым педагогом», т.е. человеком, который «просто ходит на работу зарабатывать деньги на пропитание себе и семье», вряд ли он стал бы писать «методические рекомендации».

Макаренко отличало от «простого коллеги» то, что он пришёл к беспризорникам с гуманистической миссией взрослого человека, желающего помочь детям стать самостоятельными и достойными Людьми в человеческой общности. Как профессионал, Антон Семёнович был беспощаден к тем своим «жизненным» промахам, где он сам являл собой антиобразец культурного человека и спрашивал себя: «Какое право я имею требовать от этих детей того, чему сам не соответствую?»

Так что работа А.С. Макаренко «Методика воспитательного процесса», обращённая к профессионалам педагогического труда — это уже не рассказ о себе беспомощном, которому воспитанник-беспризорник преподнёс урок культуры. Здесь Антон Семёнович — профессионал, открывающий перед коллегами то знание, которое он добыл: как быть профессионалом-педагогом, чья миссия культурного взрослого человека не расходится с его конкретной жизнью в качестве воспитателя рядом с ребёнком.

## 7

Воспитатель, взрослый — он рядом с ребёнком, но чуть впереди. «Рядом» — чтобы страховать безопасность ребёнка в процессе *его самообразования, образования самого себя как культурного человека*. «Чуть впереди» — потому что взрослый — это человек, уже обладающий саморегуляцией, набором способов и образцов культурного поведения *и поэтому находящийся выше ребёнка по культурному уровню*.

«Поддерживая» ребёнка, педагог, как человек, *не имеет права* чувствовать и демонстрировать своё «человеческое превосходство» над ребёнком. Здесь они равны — перед Природой и Богом.

А как профессионал, призванный «сеять разумное, доброе, вечное», педагог должен и обязан понимать следующее.

То, что сейчас, в этой ситуации конкретной жизни, на конкретном отрезке исторической жизни общества, может казаться всем Истиной — это, на самом деле, в лучшем случае тот предел знания об истине, которого на данный момент достигло человеческое общество в своём развитии. Или же скорее — это *отражение в педагоге его уровня развития, его способности* понять то, что уже есть в человеческой культуре. Или — это отражение в ребёнке его уровня развития, его способности понять то, что уже есть в человеческой культуре.

Поэтому у каждого существует «своя истинная правда» (субъективная правда об Общей истине). Поэтому, повторяем, то, что кажется кому-то «истинно разу-



мным», «истинно добрым» сегодня, уже спустя какое-то время может потерять статус истинности.

*А что же пока можно считать Вечным? Что в первую очередь нужно педагогу «сеять, лелеять и выращивать»? — Пока человечество мыслит себя Вечным, суть вечного в растущем человеке в том, что он «не просто растёт», а является наследником, продолжателем Человечества, тружеником на поле взращивания в себе самом Человеческого в Человеке.*

**Миссия педагога — профессионально уметь создавать условия для развития способности ребёнка быть самостоятельным культурным человеком в любой новой ситуации его жизни.**

Время, за которое педагогу предстоит успеть реально что-то сделать — это время его Встречи с ребёнком. Сколько на самом деле продлится эта Встреча неведомо никому.

## 8

Предлагаемые в нашей книге научно-методические рекомендации написаны не «бытийным» языком. Но это и не учебник по педагогике (или психопедагогике) для первокурсника. Они рассчитаны на педагогов-профессионалов, умеющих читать профессиональный текст «без переводчика».

Если же у конкретного читателя возникнут «проблемы с пониманием», он волен заняться самообразованием, как это делает любознательный профессионал, которому в руки попадает труд по интересующей его в профессиональном плане теме. И он (профессионал) становится перед трудным текстом в позицию *самоучки*, оказываясь в данной жизненной ситуации таким же не всё знающим, не всё умеющим, но желающим преодолеть своё незнание и неумение человеком, какими являются его ученики. Здесь, в этом собственном культурно-личностном ограничении и незнании, взрослый и ребёнок равны.

Но именно в такой ситуации педагог выбирает: или преодолевает свои ограничения и заставляет себя развиваться профессионально — или же он, оставив себя в покое насчёт развития, пойдёт развивать детей. И тогда «река развития» педагога «ему по колено», и он идёт по ней без всяких усилий, «аки посуху». И разовьёт он своего ученика только, дай Бог, до уровня «ученика своего педагога», но не до уровня самоучки, т.е. человека, способного к самообразованию.

Воспитанники Антона Семёновича всю жизнь почитали его как человека, научившего их своим примером не бояться жизни — то есть постоянно учиться управлять потоком «живой воды» житейских ситуаций. Но при этом они не болтались в этом потоке «без руля и без ветрил», а упрямо и твёрдо стремились и достигали «берега собственной взрослости».

Таковыми самостоятельными и ответственными за собственную жизнь и за жизнь общества, в котором они жили, сумел возрастить и воспитать их Учитель — Антон Семёнович Макаренко, развив их до способности желать и заниматься всю жизнь саморазвитием и самовоспитанием — быть самообразовывающимися самоучками.

## Глава 7.

*Жертвы, потребители, партнёры...*

**Работа с проблемой и становление субъектности ребёнка**

## 1

**З**адачи воспитания традиционно нацеливают на формирование в ребёнке чувства ответственности и способности самостоятельно действовать. Здесь, как ни лукавь, нет места «свободе», поскольку ответственность не есть синоним свободы. Это как раз граница, отделяющая свободу от необходимости.

Прав ли подросток, сказавший: «Нужно слушаться родителей, они лучше знают, что нам нужно. От этой свободы — одни неприятности»?

Стоит ли говорить, что такая позиция ребёнка идеальна с точки зрения воспитательных воздействий? У подростка не возникает даже потребности в свободе. Его потребность в самосохранении диктует послушание «твёрдой руке» взрослого — капитана и штурмана, ведущего ребёнка по «фарватеру следования». И педагог, и воспитанник легко найдут точки для взаимодействия: один — управляет, другой — следует.

Но есть объективный процесс, который разрушает педагогическую «идиллию»: это процесс взросления. Он «триедин»: во-первых, взросление — процесс биологический, сопровождающийся физическим созреванием. Во-вторых — социальный,

требующий, чтобы созревший физически человек начинал жить ответственной жизнью в обществе: сам обеспечивал себе средства к существованию (т. е. работал), мог обеспечивать своё потомство и отвечать за него и т.д. В-третьих — это процесс психологического становления: человек должен начать воспринимать себя не ребёнком, а взрослым. Его сознание должно быть готово к осознанному выбору и принятию ответственности.

Физическое развитие («натуральное» взросление) происходит само, помимо воли ребёнка, его родителей и педагогов. Социальное развитие можно затормозить стараниями тех, кто готов обеспечивать проживание физически взрослого, но социально немощного (кормят же родители своих повзрослевших детей, «сидят же на шее» у любящих женщин альфонсы-мужья). Психологическое же развитие обеспечивается, во-первых, стремлением ребёнка защитить свою свободу от любого вмешательства извне, а во-вторых, наличием человека, способного подтвердить состоятельность ребёнка верой в его возможность быть взрослым (т. е. нести ответственность за собственные поступки).

## 2

От взрослого (педагога, родителя) требуется немало мужества, чтобы решиться признать право ребёнка на взросление, «доверить» ему этот процесс, отказавшись от опеки и руководства и вовремя заменив их действиями по поддержке и содействию «нарастающей индивидуальности».

Но сам ребёнок, с одной стороны, требует свободы, а с другой — не прочь в случае неудачи всё «списать» на детскую слабость: не знал, не подумал, не учёл и т.п. Отбирая у взрослого право на ограничение собственной свободы, ребёнок навязывает ему обязанность нести ответственность за последствия этой свободы.

«Непоследовательность» позиции ребёнка понятна, объяснима и простительна. Взрослый должен найти способы отказаться от манипуляции слабостью ребёнка и поддерживать процессы, связанные с развитием его сил. Эти процессы проявляются через ситуации, в которых ребёнок имеет возможность самостоятельно ставить и решать вопросы, связанные с установлением границы собственной свободы и ответственности.

Рефлексия способов установления этих границ и результатов, которые были получены, позволяют развивать способность сознания схватывать и удерживать сам процесс принятия самостоятельного решения.

## 3

Бывает, что ребёнок попадает в такую проблемную ситуацию, которую он сам оценивает как помеху. Проблема приковывает его внимание, отражается на его чувствах, вызывает потребность что-либо предпринять. Педагогу нет необходимости мотивировать ребёнка на деятельность; наоборот, у ребёнка есть естественное побуждение к деятельности по преодолению проблемы.

Но нередко педагог обнаруживает, что в сознании ребёнка отсутствует проблема как ситуация, в которой прежде всего ребёнок сам должен определиться и активно действовать. А потому нет никакой субъектной позиции, на которую педагог может опереться, усиливая его активность и шансы на успешное разрешение проблемы.

Оценим возможное соотношение суждений и действий педагога и ребёнка, участников процесса педагогической поддержки.

Наличная позиция ребёнка	Что делает ребёнок	Что делает педагог	Позиция, занимаемая педагогом
Страдательно-выжидательная позиция жертвы обстоятельств	Ждёт, когда он будет восстановлен в правах	Защищает права ребёнка	Опекун-защитник
Потребитель, использующий педагога в качестве опоры в преодолении негативного сценария	Принимает помощь, следует за педагогом, желая получить облегчение	Помогает ребёнку справиться с негативным состоянием	Помощник, реабилитатор
Субъект деятельности и партнёр	Активно действует в преодолении проблемы, организует свои действия с действиями педагога	Содействует ребёнку в его активном стремлении преодолеть проблему	Доверительное лицо, партнёр

Итак, вот несколько принципиально отличающихся сюжетов:

1) Ребёнок занимает страдательно-выжидательную позицию *жертвы обстоятельств*, ждёт, когда он будет восстановлен в правах. Тогда взрослый — *опекун, защитник прав ребёнка*.

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

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

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

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

Лишь в третьем варианте именно активность ребёнка служит опорой для педагога в его поисках адекватного содействия. Именно ребёнок является инициатором действий педагога, он выбирает его в качестве доверенного лица, посвящает его в свою проблему как партнёра, человека, способного действовать в общих целях. В этой ситуации ребёнок и взрослый — участники совместной деятельности (её субъекты).

#### 4

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

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

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

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

Но педагог может сопровождать развитие субъектности ребёнка: быть сначала субъектом желаний («я хочу, чтобы было так»), действия («я делал то, что хотел»), но становиться субъектом, оценивающим результат («я это получил») и сравнивающим его с целью («я получил «это», а задумывал «то»). Сравнивая цель («хотел то») с результатом («получил это»), ребёнок приобретает опыт закрепления того, что оказалось верным, и отказа от того, что было им совершено, но им же самим было признано неверным.

#### 5

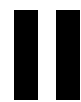
Общестратегическая задача педподдержки — помочь ребёнку стать хозяином своей жизни — требует овладения педагогом различными тактиками взаимодействия. Эти тактики обеспечивают условия безопасности ребёнка при получении им опыта самостоятельных действий, помогают справиться с эмоциональными переживаниями проблемы и способствуют переводу проблемы в деятельность по её разрешению.

Названия тактик — «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие» — отражают конкретный смысл, который приобретает педагогическая поддержка в зависимости от решаемой задачи. Иногда при решении конкретной проблемной ситуации педагог использует одну из тактик. Иногда он сочетает несколько, следуя меняющейся ситуации, которая открывает новые задачи и возможности.

Тактикам педагогической поддержки посвящена вторая часть книги.



**Часть**



**Четыре тактики  
педагогики  
поддержки**

## Предисловие ко второй части

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

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

Вопрос не простой. В поиске ответов на него родилась «педагогика поддержки». Такими словами обозначил когда-то Олег Семёнович Газман деятельность педагога, принципиально отличную от обучения и воспитания, но необходимо дополняющую их. Эта деятельность направлена на развитие уникальности ребёнка, на становление его авторской позиции в жизни, поддержку его самостоятельности и взросления.

В деятельности многих талантливых педагогов всегда незримо присутствует эта составляющая. Необходимость исследовать и детально описать эту деятельность возникла в начале 90-х годов прошлого столетия в связи с появлением в массовой школе новой должности — классный воспитатель. Предметом его деятельности стала педагогическая поддержка школьников.



Общестратегическая задача педподдержки — помочь ребёнку стать хозяином своей жизни — требует владения различными тактиками взаимодействия с ребёнком. Названия тактик — «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие» — отражают конкретный смысл, который приобретает педагогическая поддержка в зависимости от решаемой задачи.

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

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

**КРЕДО ТАКТИКИ ПОМОЩИ — ребёнок многое может сделать сам и быть при этом успешным, если будет активен в реализации своих намерений; нужно помочь ему убедиться в этом.** Суметь разблокировать собственную активность ребёнка, который привык ориентироваться на авторитет, потерял веру в себя и самоуважение, который страшится неудачи, — задача не из лёгких, она требует терпения и мастерства педагога. Но дальнейшее взаимодействие в логике педподдержки состоится, только если ребёнок сам предпринимает активные действия для достижения своих целей.

**КРЕДО ТАКТИКИ СОДЕЙСТВИЯ — ребёнок всегда имеет объективную возможность выбирать и может стать субъектом выбора.** Развитие способности совершать выбор, содействие ребёнку в преодолении страха перед неизвестным, раскрытие перед ним широкого диапазона возможностей, таящегося в каждой ситуации, — вот те задачи, которые ставит перед собой педагог, следуя этой тактике педподдержки.

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

Мы предлагаем здесь лишь краткий путеводитель, но, надеемся, достаточный для того, чтобы познакомиться с четырьмя тактиками педагогической поддержки и оценить, какую из них в каких ситуациях использовать.

*Первая помощь. Защита ученика,  
ощущающего себя жертвой обстоятельств*

I

## **ТАКТИКА ЗАЩИТЫ в педагогике поддержки**



## Что делать садовнику?



Чтобы чуть-чуть окунуться в контекст педподдержки, давайте представим себе образ, который на семинарах для классных воспитателей помогал слушателям вникнуть в суть.

Представьте себе, что вам дали мешочек с семенами разных растений и поручили посадить, обеспечить уход за растениями и получить урожай. В мешочке есть и знакомые вам семена, и совсем экзотические, но каждого семечка по одному. Как тут быть? Если ухаживать за всеми одинаково, какое-то из семян может погибнуть из-за неправильного ухода. Если каждое выращивать само по себе, то есть шанс, что получится. Только одна загвоздка — что касается экзотических растений, тут у вас совсем мало знаний, какой уход им нужно обеспечить. Они потребуют большого внимания и постоянного наблюдения, если вы рискнёте всё-таки их выращивать.

А теперь представьте, что кто-то всё-таки посадил семена и какое-то время их выращивал, а потом передал появившиеся ростки в руки профессионалов-растениеводов. Вы приходите в оранжерею — перед вами небольшой участок со всходами. Всходы по 1–2 листика, очень похожи друг на друга, но в то же время каждый выделяется — один окраской листьев, другой высотой, третий ворсинками на стебле, четвёртый запахом необычным. Время от времени к участку подходят один за другим работники и выполняют каждый своё дело: один полил, второй разрыхлил, третий опрыскал составом от вредителей, четвёртый проветрил оранжерею, пятый удобрения подсыпал. И так день за днём. Вы, наблюдая со стороны за маленькой делянкой, видите, что через какое-то время ростки стали совсем непохожи друг на друга. Один стал крепким и налился соком, другой сник, третий тянулся вверх, а тоненький стебель не выдержал и упал, четвёртый вот-вот бутон выпустит, а пятый как был с одним листом, так и сидит без движения.

Примерно так и выглядит картина, когда из тридцати росточков-первоклассников в конце 5-го класса среднестатистической школы сидят 30 (если никто «не отсёялся» — «не выпололи»)

учеников-ростков, каждый из которых по-своему отреагировал на поурочно-предметное возделывание.

Вот один из довольно типичных классов в типичной средней школе: твёрдо держится группка быстро схватывающих учёбу, но заметно охладевших уже к ней отличников-хорошистов. Троечниковое болотце мирно пребывает в своих пространных — мальчишки в компьютерных играх, потасовках, девочки делятся на дюймовочек и принцесс. Дюймовочки ещё пребывают в барби-мире. Пять принцесс заметно выделяются на фоне класса — фигура, макияж, пирсинг, маникюр, эсэмэски мальчишкам, обсуждение сериалов. Есть пара-тройка экзотических экземпляров — «ботаник», «гроза класса» и «музыкантша». Знакомая ситуация? Интересно, что «вырастает» к 6-му классу у вас в школе?

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

А что делать школе? Детей много, программу надо давать, требования ГЭКа висят дамковым мечом. Решений, которые предлагает современная школа, не-сколькo. ➔

➔ Читатель, какие решения назовёшь ты? Попробуй написать список, а потом сверимся. У нас получилось 7:

1. *Пусть родители с этим разбираются*, в школе нет возможностей обеспечить каждому индивидуальную программу, слишком много детей, и нереально ответственно заявлять, что это может быть обеспечено. Нужно честно сказать родителям, что это их проблемы, если ребёнок не вписывается в стандартный формат обучения, пусть лучше воспитывают своего ребёнка.

2. *Профильные классы по выбору*. Дифференцированный подход. Есть попытки всё же разделить детей по их интересам, наклонностям или по «учебным профилям» и уже относительно этой группы менять подходы к образованию.

3. *Экспериментальная программа, ориентированная на то, чтобы каждый ребёнок развивался в соответствии со своей индивидуальной нормой развития*. Это делают небольшие частные школы, в которых каждый ребёнок учится в соответствии со своим индивидуальным планом. Это различные школы, называющие себя «свободными школами». Например, вальдорфские школы, в которых программа обучения предполагает не просто учёт всех индивидуальных различий детей класса, но и развитие этой уникальности, развитие творческого и авторского начала в ребёнке. Например, система «школа-парк», где каждый ребёнок сам выбирает учебную нагрузку и те уроки, на которые он пойдёт.

4. *Перевод на домашнее обучение*. Для детей с серьёзными заболеваниями и с особенностями развития такое обучение не ново. Но надо сказать, что этот



ход сейчас всё чаще пробуют родители, объединённые в родительские клубы, чей объединённый ресурс позволяет обеспечить детям возможность спокойно в своём ритме получить образование дома.

5. *Экстернат* — выход для детей, опережающих сверстников по своим способностям, и для родителей, мечтающих, чтобы дети поскорее отбыли «школьную повинность».

6. *Индивидуальное обучение с репетиторами* — повседневная реальность, наиболее распространённый способ освоить школьную программу тем, кто отстаёт от сверстников по разным причинам, и освоить что-то сверх неё тем, кто мечтает о поступлении в вуз.

7. *Учитель или классный воспитатель, владеющий «педагогической поддержкой».* ←

Мы не будем вдаваться в подробности и обсуждать достоинства и недостатки первых шести подходов. Попробуем дать педагогам-практикам первоначальные представления об основных чертах седьмого: о педагогической поддержке ребёнка в образовании.

## В поиске новых подходов

Замысел «Педагогики поддержки» в своё время был провозглашена едва ли не лучшей командой специалистов по воспитанию, наследниками самой сильной из воспитательных практик советской эпохи.

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

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

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

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



## Условия для внутренних источников роста

В основе такого рода педагогической деятельности лежат принципы философии, центрированной на ребёнке, — вера в способность ребёнка направлять свой рост, понимать собственное Я; учёт феноменального опыта ребёнка и уважительное к нему отношение.

В первой части мы приводили цитату из работы Карла Роджерса об условиях, облегчающих реализацию внутренних источников роста ребёнка («...естественность, подлинность, искренность педагога в выражении своих чувств; тёплая забота и принятие ребёнка таким, какой он есть, уважение к ребёнку как к личности, заслуживающей внимания; эмпатия, сензитивное понимание, умение взглянуть на ребёнка с его собственной точки зрения...»).

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

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

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

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



## Остановка с вопросами

Способность строить сознательную деятельность по преобразованию проблемы в нужном для себя направлении — это обратная сторона того, что Олег Семёнович Газман называл «свободоспособностью» ребёнка. Поэтому педагог заботится о становлении в сознании ребёнка представления о том, что для обретения независимости необходимо научиться решать собственные проблемы и понимать, почему они происходят.

**Другими словами, важно, чтобы ребёнок учился не просто спонтанно действовать в ситуации проблемы, а размышлял над тем:**

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

В результате этой длинной цепочки размышлений ребёнку предстоит совместить свои «хочу» со своими «могу» и «не могу» и выбрать то, что ему теперь предстоит делать.

Поддержка проистекает из реальных нужд, которые ребёнок испытывает, но в силу ряда причин не может самостоятельно удовлетворить. Поэтому ему необходима помощь и поддержка другого человека (других людей). Можно сформулировать следующую закономерность: «Поддержка обнаруживает себя в ситуации реальной проблемы ребёнка, которую педагог увидел и при этом осознал своё желание (необходимость) помочь ему».

## Жертвы, потребители и партнёры

Очень может быть, что педагог обнаружит, что в сознании ребёнка отсутствует проблема как ситуация, в которой, прежде всего, он сам должен определиться и активно действовать, а потому нет никакой субъектной позиции, на которую педагог может опереться, усиливая его активность и шансы на успешное разрешение проблемы.

Оценим возможное соотношение суждений и действий педагога и ребёнка, участников процесса педагогической поддержки.

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

2) Ребёнок — **потребитель**, использующий педагога в качестве опоры в преодолении негативного состояния. Он принимает помощь, следует за педагогом, желая получить облегчение.

Взрослый в роли *помощника-реабилитатора* помогает ребёнку справиться с негативным состоянием.

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

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

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



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

1) есть факт затруднения, который вызывает у ребёнка негативные эмоции, держит его в напряжении, факт может представлять для него определённую угрозу;

2) есть предпосылки, которые указывают на возможность возникновения обстоятельств, представляющих угрозу для ребёнка;

3) есть реальная ситуация, которую ребёнок воспринимает и переживает как проблему.

## Самозащита педагога от боязни проблемных детей

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

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

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

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

Анализ истоков негативного или скептического отношения педагогов к поддержке показывает, что они не верят в возможность построения гуманистических (т.е. человеческих!) отношений между людьми вообще, и между ребёнком и взрослым в частности.

**Однако педагогическая профессия напрямую связана с построением человеческих отношений, потому педагог, не верящий в саму возможность существования таких отношений, становится источником собственных профессиональных проблем.**

Избегая деятельности по помощи и поддержке ребёнка в его проблемах, получает «в ответ» проблемного ребёнка.

**Не умея переводить негативные ситуации в образовательные, педагоги, по сути, теряют возможность для эффективной целенаправленной деятельности.**

Их педагогическая карьера и спокойствие становятся целиком зависимыми от случая, попадёт или нет в класс проблемный ребёнок.

Итак, уважаемый читатель, вы познакомились с основными положениями педагогической поддержки, с её стратегией.

Теперь предлагаем вам последовательно освоить четыре её тактики. Первая из них — тактика защиты.



## Профессиональное кредо тактики защиты

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

При этом педагог:

- а) через позицию «педагогической адвокатуры» защищает ребёнка от негативных обстоятельств, блокирующих его активность и развитие;**
- б) через позицию «буфера» смягчает негативные обстоятельства;**
- в) развивает в ребёнке способности избавляться от страха перед обстоятельствами.**

Какие это могут быть обстоятельства:

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

Защита необходима тогда, когда в результате чьих-то действий ребёнок становится «жертвой обстоятельств». В этом случае ребёнок находится в ситуации, когда его активность или блокирована извне, или заранее кем-то оценивается как неуспешная. Такая ситуация содержит в себе реальную угрозу *развитию достоинства ребёнка*. В этом случае педагог, находящийся в поддерживающей по-

зиции, обязан выступить адвокатом или буфером, чтобы помочь ребёнку отодвинуть этот напор, направленный на него со стороны других, и расчистить некую площадку для переговоров между ребёнком и теми, кому он неуютен.

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

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



## Страх как антиобразовательное явление

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

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

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

и уже смеются»; «Я не могу проявить себя, значит, я — трус, и все это видят»; «Я не знаю, как решить эту задачу. Я не могу её решить. Я останусь на второй год, а все другие — нет».

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

Нередко, сталкиваясь с проблемой ребёнка, порождённой страхом (ребёнок пассивен, робок или, наоборот, неоправданно агрессивен и защищается даже тогда, когда ему ничего не угрожает), обсуждают поведение ребёнка, но при этом не анализируют причин, вызвавших проблемное поведение. Таким образом, педагоги избегают конструктивного выхода из этой ситуации.

Тактика защиты работает над разблокированием обстоятельств реальной угрозы и тем самым снимает первый слой помех активности ребёнка.



## Утверждение презумпции невиновности

Защита используется в ситуации, когда по тем или иным обстоятельствам ребёнок становится «белой вороной», «гадким утёнком», «не таким, как все», вызывающим раздражение окружающих. Любить в Гадком Утёнке Лебедя — это педагогический риск. Риск быть осмеянным, непонятым на «птичьем дворе», где все хвастаются своими хорошими и умными детьми (учениками и воспитанниками) и где само упоминание о Гадком Утёнке вызывает у окружающих раздражение.

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

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

Поэтому «адвокат» защищает:

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

Но было бы неправомерно при этом снимать с ребёнка ответственность за последствия утверждения своих прав в общении с другим. Важно помочь ребёнку осознать, что зачастую неумение ребёнка защищать и утверждать свои права, не ущемляя достоинство и право другого, порождает у того намеренное противостояние и желание вступить в конфронтацию. Как важно и показывать ребёнку, что у него всегда есть возможность и выбор прекратить взаимодействие с тем, кто попирает его права, без потери собственного достоинства и без утраты веры в себя.



## «Педагогическая адвокатура»

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

Как правило, *защита* сталкивается с позицией взрослых, которые склонны обвинять ребёнка в том, что он сам создаёт негативную ситуацию. На первый взгляд, эти обвинения выглядят справедливыми. Например: «Ученик плохо учится, не посещает школу, поэтому *он сам виноват* в том, что он не успешен»; «В. ссорится со сверстниками, игнорирует мнение класса и учителей. Он *сам виноват* в том, что его не любят»; «А. очень неорганизован и ленив. Он не выполняет домашние задания»; «Он *сам виноват*, что принимает наркотики». «Он *сам виноват*, что всем детям интересно, а ему — нет...»

«Педагогическая адвокатура» смотрит на ситуацию неуспешности ребёнка с позиции его права на достойное образование.

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

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



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

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

Анализ того, *как строит система свой ответ* на конкретную проблему ребёнка, делает очевидным, что

**школьная система использует нападение на ребёнка как защиту собственных изъянов.**

Объявляя его «не таким, как все» — хуже всех, система оставляет без внимания свои образовательные обязанности — помогать ребёнку становиться хотя бы «лучше себя самого».

Ведь если такая динамика «успешности» отсутствует, то ребёнок, попадая в школу, попадает куда угодно, но только не в условия, способствующие его образованию. Система же, занимая «позицию прокурора» по отношению к ребёнку, избавляет себя от ответственности перед ним за отсутствие условий для достойного образования, на которое ребёнок имеет право.

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

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



## Ограничения «педагогической адвокатуры»

**«Педагогическая адвокатура» преимущественно действует только на ситуацию внешнюю по отношению к ребёнку.**

**Она направлена на изменение негативных обстоятельств в случаях, когда от действий самого ребёнка эти обстоятельства не могут измениться к лучшему; когда активность ребёнка в принципе блокируется негативным отношением к нему (а значит, он лишается шанса влиять на ход событий).**

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

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

### 1. «Адвокат», защищая права ребёнка, активен сам.

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

**2. Ребёнок, будучи «жертвой обстоятельств», не всегда пассивен. Избавляясь от проблемы, ребёнок объективно провоцирует возникновение новых, ещё более неблагоприятных для него обстоятельств.** Пользуясь определённой степенью свободы (т.е. находясь вне контроля со

стороны взрослых), ребёнок по своему усмотрению (или по неведению) распоряжается ею во вред себе и другим. «Адвокат» в этой ситуации оказывается в щекотливом положении, поскольку, с одной стороны, он защищает право ребёнка на ошибку, право «быть таким, какой он есть», а с другой — он понимает, что «оставлять его таким, каков он есть, в этой ситуации» значит:

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

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

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

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

Но, несмотря на перечисленные ограничения, позиция «адвоката» необходима и уместна в ситуациях, когда ребёнку грозит прямая опасность и требуются быстрые и решительные действия, направленные на его защиту; когда в педагогическом сообществе обсуждаются вопросы, связанные с правами ребёнка; используя свой авторитет, «адвокат» может свести к минимуму необоснованные действия других людей (коллег, родителей, детей) в отношении поступка ребёнка. Позиция «педагогической адвокатуры» в тактике защиты, по сути, является не столько сугубо профессиональной, педагогической, сколько образовательной, гражданской. Её мог бы занять не только классный воспитатель, но и любой человек, заинтересованный в том, чтобы в школе реализовывались права ребёнка на достойное образование.



## Драматичная и успешная стороны опыта

Даже когда по факту ребёнок ведёт себя неадекватно, своим поведением провоцирует напряжение, конфликты и т. д., защитник исходит из презумпции невиновности: «Если ребёнок не знает и не умеет справляться с проблемой — это его беда, а не вина». Наставники (учителя, воспитатели) — профессионалы, а потому в ответ на «недостойное» поведение ребёнка не должны сами вести себя недостойно.

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

«Педагогическая адвокатура» направлена на выявление в организации образовательной системы её слабых сторон, она делает их очевидными для общественного и профессионального сознания,

**переориентирует негативную оценку с ребёнка — на неадекватные его развитию условия, в которых он получает образование.**

Объективно это значит, что «адвокат» занимает критическую позицию по отношению к системе, что вполне может порождать конфликт между ними.

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

Позиция «педагогической адвокатуры» априори исходит не только из положения о признании права ребёнка на достойное образование, но из признания ответственности взрослого сообщества (общества, государства, педагогического коллектива, конкретного пе-

дагога) за это. Но если взрослые не признают за собой этой ответственности, то они не признают и позиции «педагогической адвокатуры».

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

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

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

Его легко превращают в «белую ворону», в «человека, нарушающего педагогическую этику», в «человека, идущего против коллектива», в «конфликтного», «скандалиста», «заигрывающего с детьми и родителями» и т. д. Это превращение происходит потому, что «адвокат» ребёнка открыто выступает против реально существующих формальных отношений, он срывает маску «благородных целей», которыми прикрыты очевидные и конкретные факты того, как происходит потеря конкретного ребёнка для образования.

Те, кто считает, что ошибка — это следствие нерадивости, лени ребёнка, показатель его необученности и невоспитанности, будут доказывать противоположное тому, что заявляет «педагогическая адвокатура». Взрослый, культивирующий в себе ответственность за то, чтобы ребёнок поступал правильно, воспримет позицию «педагогической адвокатуры» как безответственную: «Что же мне теперь, ставить сплошные пятёрки за диктант с ошибками?», «Что же, мне сидеть сложа руки и бездействовать, видя, как ребёнок тратит время на ерунду?»

В результате дополнительным репрессиям может быть подвергнут и ребёнок, которого пытался защитить «адвокат». («Ну-ка, иди к доске и докажи, что ты всё знаешь, а то твой “защитник” утверждает, что ты заслуживаешь лучшей оценки»; «Лучше всем докажи, что ты порядочный человек, чем жаловаться на меня классному воспитателю»; «Покажи домашнее задание! а то мне в школе сказали, что я не интересуюсь твоими школьными делами» — и т. п.)

**Это как нельзя лучше доказывает, что «адвокат» не услышан, ведь он как раз говорил о том, что ребёнок НЕ может доказать, НЕ может заслужить, НЕ может быть успешным, а потому требовать от него этого, не помогая при этом становиться успешным, вредно и недопустимо.**



Рефлексия прецедентов, связанных с успешной деятельностью классных воспитателей в позиции защиты, показала, что

**ШАНСЫ «АДВОКАТА» НА УСПЕХ ВОЗРАСТАЮТ В СЛЕДУЮЩИХ СЛУЧАЯХ:**

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

Так происходит профессионализация педагога в целях и задачах педагогической поддержки.

Она связана не только с прямой деятельностью педагога с позиции «педагогической адвокатуры», но и с деятельностью по созданию таких условий, при которых эта позиция становится обоснованной и эффективной.

## ***Позиция «буфера» в тактике защиты***

Позиция «буфера» больше рассчитана на компромиссные решения, чем позиция «педагогической адвокатуры». Взрослый, понимая, что он не будет услышан в позиции «адвоката», тем не менее пытается если не изменить, то хотя бы смягчить негативные обстоятельства, уменьшить их давление. Он занимает позицию «буфера», вставая между ребёнком и обстоятельствами, принимая часть удара на себя.

Эта позиция проявляется, если: активность ребёнка жёстко блокируется извне; когда по отношению к нему существует предвзятое мнение, навязываемое ему как «объективное» (наклеивают «ярлык»); когда его попытки к действию кем-то заранее оцениваются как неуспешные; если он сам вольно или невольно провоцирует такие ситуации.

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

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

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

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



### **«Защищая — не нападать»: особенности конструктивного поведения**

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

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

Помогите коллеге сохранить свои цели — будь то цели обучения или воспитания. Не посягайте на них, попробуйте вместе с ним поразмышлять, как можно достигать этих целей, не противопоставляя себе ребёнка, а наоборот, пытаясь действовать с ним заодно. Возможно, вы подготовите собеседника к возможности посмотреть на ситуацию «другими глазами» — чтобы ребёнок не был «страшилкой» для учителя, а стал в его глазах человеком, нуждающимся в помощи.

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

- 1) за чёткой постановкой собственных вопросов, не забывая убедиться, правильно ли его поняли;
- 2) за тем, чтобы больше слушать, чем говорить;
- 3) за собственным эмоциональным состоянием. Важно научиться не заражаться негативными эмоциями. Помните, что ваша задача не в том, чтобы обижаться, а чтобы сдер-

живать распространение негативных эмоций, иначе это приведёт вместо спора к перепалке и обидам;

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

### **Нужно внимательно следить, чтобы не происходило перерастание конфликта идей в конфликт людей.**

Резкий, категоричный тон, вкрапление в реплику негативных оценок может заблокировать восприятие самой конструктивной критики.

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

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

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

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

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

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

## Парадоксы защиты

Как мы уже говорили, одна из наиболее действенных позиций педагога, осуществляющего тактику защиты, — это безусловное принятие и уважение другого, даже в тех его проявлениях, против которых выступает «защитник» или «адвокат». И это наиболее сложный момент — научиться видеть и принимать логику другого. Какой бы абсурдной, противоречивой и невозможной она вам ни казалась, у того, кто её проповедует, есть определённый смысл. Только поняв его и рассмотрев нюансы, можно рассчитывать на конструктивное разрешение противоречия.

Это принятие может осуществляться тремя различными образами. Приведённая ниже последовательность описаний отражает характерные стадии в развитии понимания безусловного позитивного принятия у отдельного человека.

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

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

3. *Третий шаг содержит в себе парадокс, который нельзя осмыслить при наличии категоричных суждений.* Он заклю-

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

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

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

- Утверждая своё право на то, чтобы к вам обращались с уважительными просьбами, а не с приказами, важно видеть, что приказ — это выражение чего-то значимого для приказывающего.
- Утверждая своё право на то, чтобы не подвергаться проявлениям злобы и ненависти, важно уметь независимо и компетентно реагировать на них.
- Утверждая своё право на то, чтобы получать ясные и информативные ответы на вопросы, которые касаются важных для вас сторон жизни, важно видеть, что вы сами отвечаете за то, чтобы в любое время иметь возможность задавать все необходимые вам вопросы.
- Утверждая своё право на то, чтобы жить без критики и осуждений, важно видеть, что критику и осуждения можно сделать ценным фактором своего развития и с благодарностью относиться к возможности прицельно совершенствовать себя.
- Утверждая своё право на то, чтобы быть услышанным другим, важно видеть, что вы сами несёте ответственность за донесение до других своей точки зрения и повышение своей компетентности в этом. ➔



## Отличие педагогической защиты от опеки

«Защита от» действительно в определённой степени является «защитой-опекой», поскольку в ней единственным субъектом выступает педагог:

**педагог охраняет, ограждает, оберегает и знает, для чего он это делает, и готов нести за свои действия ответственность.**

**О деятельности «слабой, защищаемой стороны» здесь речь не идёт, «слабая сторона» как бы недееспособна.**

Можно ли считать ребёнка неспособным к деятельности? Можно, но только в ситуации, когда его возможности ещё не развиты, только как временный факт, который необходимо изменить. Таким образом, нужно различать недееспособность возрастную, преодолеваемую с помощью образования, и недееспособность как некое неизбежное обстоятельство в жизни человека (например, инвалидность), которое он сам преодолеть никогда не сможет.

Нередко смысл «опеки, заботы и коррекции» воспринимается как синоним педагогической поддержки, а её адресатом признают детей «группы риска», нуждающихся в психологической, социальной и педагогической реабилитации и детей-инвалидов.

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

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

*Защита* — лишь одна из тактик педагогической поддержки, она обеспечивает тот необходимый минимум условий, благодаря которым может возникнуть траектория самостоятельного движения ребёнка.

Защищая ребёнка от обстоятельств, педагог, таким образом, создаёт ему пространство для самореализации.

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

При этом у педагога усложняется задача: с одной стороны, он всегда должен находиться на страже прав ребёнка, по-прежнему удерживая необходимую защиту. С другой — он должен перейти к другим тактикам, способствующим успешной самореализации ребёнка в ситуации его проблемы.

**Первый шаг ребёнка «из жертвы» к позиции «субъекта» обязательно должен быть успешным. Ребёнок должен научиться не бояться самого себя, своей слабости. Он должен поверить в себя, а для этого он должен проверить себя и убедиться, что многое может.**



*Опыт первых инициатив.  
Как разбудить активность ребёнка?*

## II

# ТАКТИКА ПОМОЩИ в педагогике поддержки



## Право на свой поиск



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

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

К сожалению, для ребёнка порой предел собственных возможностей в школе остаётся непознанным, поскольку через жёсткие требования учителей и воспитателей к нему ребёнок скорее узнаёт *свои невозможности*. В нём накапливается и формируется представление о себе как неумеющем, незнающем, ленивом и что самое опасное — формируется представление о том, что он уже никогда не станет ни знающим, ни умеющим, а останется ленивым и неспособным.

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

Если в школе всерьёз не ставят цели создавать условия для самореализации каждого ребёнка, то в её пределах самореализуются лишь те, у кого возможности совпали с педагогическими целями. То есть

ребёнок уже был способен их исполнить. А если нет — то он остаётся один на один с непонятными взрослыми целями (а скорее претензиями) и невозможностью в них жить, развиваться, самореализовываться. Тактика помощи появляется именно тогда, когда ребёнок, объективно находясь в ситуации, выступает в ней как жертва — страдающая, подавленная чужой волей или защищающаяся, агрессивно противостоящая чужой воле. Опыт «жертвы» чрезвычайно опасен, поскольку жертва мстит и себе, и своему «поработителю». «Жертва» — это позиция, прямо противоположная позиции субъекта.

Тактика помощи — не только эмоциональная поддержка ребёнку в ситуациях переживания *безвыходности* ситуации. «Помощь» — это ещё и создание условий, при которых ребёнок может обратиться к самопознанию и самоанализу. Именно этот шаг необходим ребёнку, чтобы в самом себе обнаружить уже имеющиеся реальные возможности («Я могу»), чтобы они помогли ему начать выход из сложившейся ситуации.

Реальные «Я могу» — это та опора, которая ребёнку необходима. Бесполезно требовать от человека то, что он действительно пока не может.



## Школьный шлагбаум — страх перед внешней оценкой

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

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

Все эти страхи по-разному могут проявляться в конкретной ситуации у конкретного ребёнка. Но главное заключается в том, что ребёнок под воздействием страха самоблокирует свою активность и таким образом защищается от проблемы. Очевидно, что такой способ защиты делает его как раз абсолютно беззащитным и беспомощным.

**Тактика помощи в основном рассчитана именно на таких детей, которые самоблокируют свою активность, поскольку не в состоянии избавиться от страха перед внешней оценкой.**



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

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

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

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

## Тактика «защиты» — страховка тактики «помощи»

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

Тактика помощи направлена на вывод ребёнка из состояния «жертвы обстоятельств» в позицию «встречи с проблемой». В состоянии «жертвы» ребёнок боится и проблемы, и себя, и других. Он действует по отношению к проблеме с позиции психологической защиты от неё, но не всегда этот щит надёжен. «Убегая» от проблемы, ребёнок теряет силы и уверенность в себе и ничего не приобретает взамен, кроме переживаний и новых проблем. Он, прежде всего, видит опасность в окружающих людях, а потому боится действовать в их присутствии. Но что делать ребёнку в школе, если он «обречён» находиться среди людей?

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

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

Опыт показывает, что педагоги редко критически относятся к собственным требованиям. Однако здравый смысл подсказывает, что от ребёнка бесполезно требовать того, что он не может выполнить.

Отсюда возникают вопросы-размышления.

Если педагог не знает, может ли ребёнок выполнить то, что от него требуется, откуда берётся уверенность, что ребёнок должен это выполнить?

Если педагог понимает, что ребёнок не может выполнить его требований, то почему он отказывается ему помочь?

Если ребёнку предъявляют требования, но при этом забывают научить его тому, что от него требуют, то на какое отношение ребёнка при этом рассчитывают?

Как он должен относиться к человеку, который требует от него то, что он объективно сделать не в состоянии?

К сожалению, нередко можно встретить в школе педагога, превратившегося в бездушного контролёра. Для человека, находящегося в такой позиции, все люди делятся на тех, кто выполняет требования, и тех, кто их не выполняет. Ему всё равно, может или не может ребёнок выполнить общее требование, хочет или не хочет это делать, понимает или не понимает, почему от него это требуют, осознаёт или не осознаёт свои интересы, связанные с выполнением этого требования. Задача контролёра — наказать нарушителя общей нормы.

Самый лучший «бездушный контролёр» — это автомат, поскольку он не входит в сочувствие, не входит ни в какие отношения с человеком, потому что у него нет «органов» для человеческого общения. Он специально лишён их.

Такая позиция опасна в ситуации, когда ребёнок решится начать действовать. Он в это время чрезвычайно беззащитен, открыт своими ошибками для любого удара.

**Поэтому, приступая к разворачиванию тактики помощи, педагог должен обязательно страховать эту ситуацию, защищать ребёнка от любой негативной оценки извне, от кого бы и под каким бы видом она ни исходила.**

Тактика помощи направлена прежде всего на создание условий эмоционально-комфорта для ребёнка. Чтобы ребёнок оказался способным разблокировать свою активность, ему необходимы гарантии того, что окружающие способны понять и поддержать его. Помощь создаёт условия для реабилитации окружающих в глазах ребёнка, что, в свою очередь, становится условием для его самореабилитации.

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

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



## Правила для всех

*Эмоциональный комфорт* — это условие, а не самоцель для тактики помощи. Эмоциональная поддержка нужна для того, чтобы ребёнок не побоялся делать первые шаги, чтобы он в этот момент был сосредоточен на себе, а не на других.

Создание атмосферы доверия и открытости потребует от педагога мастерства, чуткости и терпения. Пожалуй, основным фактором, помогающим в этом, будет открытость самого педагога. Нужно дать ребёнку понять, что он вам интересен, разговаривать с ним о том, что интересно ему.

При этом не стоит забывать, что дети все очень разные: кто-то готов сразу распахнуть душу любому, кому-то сначала нужно приглядеться, освоиться, оценить ситуацию. Именно поэтому не стоит ограничивать общение с учениками только темами учебных заданий. Чем лучше вы узнаете интересы ребят, тем проще вам будет выстраивать с ними взаимодействие. Максимальная доброжелательность, открытость и искренность вам помогут (нельзя забывать, что дети очень остро чувствуют фальшь и наигранность).

Не бойтесь делиться с участниками своим опытом, переживаниями, проблемами — глядя на вас, они поймут, что сами могут поступать так же. Очень важно поддерживать их в этом, помогать раскрыться. Нужно мягко пресекать насмешки и возможные издевки со стороны других учеников, при этом обязательно прояснять с «зачинщиками» их истинные цели — возможно, самим задирам не хватает внимания, и это выливается в подобное поведение.

Не бойтесь говорить о своих чувствах, в том числе и негативных (нужно обязательно делать это в форме «Я-высказывания»), ни в коем случае не бойтесь признавать свои ошибки: признав прилюдно свою неправоту, вы добьётесь гораздо большего доверия и уважения, чем ставя себя в позицию непогрешимого судьи.

**Эмоциональный комфорт достигается в первую очередь за счёт установления простых, понятных и выполняемых всеми правил.**



### Создание этих правил может стать увлекательным и поддерживающим атмосферу доверия процессом.

Ребёнку важно чувствовать себя в этой ситуации таким, как все — имеющим право искать и предлагать такие способы взаимодействия, которые помогут ему со своей уникальностью вписаться в пространство школы, класса, урока. Как это может происходить, хорошо иллюстрирует одна из ситуаций, рассказанная учительницей первого класса одной из новосибирских школ.

## Как же мне себя «утишить»?

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

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

Несмотря на то, что эти варианты объявлялись педагогами начальной школы чуть ли не единственно возможными, учительница видела, что после таких замечаний творится что-то неладное.

То кто-то наябедничает на кого-то. То кто-то начинает хитрить — когда она смотрит в его сторону, делает вид, что не шумит, а стоит отвернуться — опять за своё. Делала почаше минутки отдыха, а потом не могла ребят утихомирить. Вернее, могла, но для этого необходим был строгий тон, повышенный голос. В общем, сама учительница чувствовала себя неуютно. Склонная к диалогу и не приемлющая давления, она остро чувствовала, как сама давит на детей, и не хотела этого.

Как-то, при очередной шумной ситуации, она начала диалог с первоклашками о том, ЧТО ТАКОЕ ШУМ в КЛАССЕ ДЛЯ НИХ САМИХ — БЛАГО ИЛИ ЗЛО? Однако в лоб этот вопрос не задала, а просто вспомнила себя в первом классе, как приходила с головной болью после школы, как мешал ей самой этот шум.

Вспомнила и о том, как была командиром октябрятской звёздочки и как учительница всем командирам велела следить за тишиной в классе. Помнила, как искренне хотела помочь учительнице и верила, что шуметь — это плохо, а в результате поссорилась со своей лучшей подружкой. Когда учительница вышла из класса и всем сказала сидеть тихо, а потом спросила командиров: кто из ребят вашей звёздочки шумел, когда меня не было, командиры честно доложили. Только один оказался «бесчестным», он своих не выдал. Но его выдали другие командиры. Это и была лучшая подружка.

Итак, на уроке возник шум. Выдав определённую паузу, учительница задаёт вопрос:

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

— Да! — стройный хор в ответ.

— А зачем нужно сидеть тихо?

— А чтобы учительница не заругала!

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

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

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

— А директор придёт — заругает!

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

— А родители будут ругать...

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

Дети перебрали все «страшилки». И всё же, как ни старались ребята, ни один из приведённых ими доводов в их жизни не присутствовал. А одна «страшилка» даже всех удивила, а потом и рассмешила своей очевидной нелепостью. Её вполне серьёзно увидела и предъявила одна из девочек. Это было уже совсем под конец бесплодных поисков, кто ещё может заругать за шум в классе.

Лена, сидевшая у окна, увидела проходившего прохожего, и вдруг заявила: «Если будем шуметь, тот дядя нас услышит, придёт и заругает». От такой неожиданности все вдруг опешили, а потом все смеялись и учительница тоже. Лена вначале не очень — ей казалось, что смеются над ней, но учительница сказала: «Ты права, Лена, если мы ещё громче будем шуметь, может быть этот дядя действительно что-нибудь услышит и подумает: что это там в школе творится? Но я не думаю, что он придёт и будет вас ругать, он спешит по своим делам, и вы ему нисколько не мешаете, у него от вашего шума голова не болит».

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

И тут пошли сплошные жалобы:

— Мне плохо, когда в классе шумно...

— Почему?



— Голова болит...  
 — И у меня...  
 — И у меня...  
 — А у кого ещё голова болит от шума? (Поднялось несколько рук.)  
 — А я вчера из-за шума не записала домашнее задание, и мама меня отругала...  
 — Кто-нибудь из вас попадал, как и Женя дома, в неприятную ситуацию из-за шума?

Теперь уже множество рассказов «полилось» от пострадавших.

Тогда учительница спрашивает:

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

Во время всего разговора учительница была особенно внимательна к ситуации Вадика. Поздний единственный ребёнок в семье, который никогда не посещал детские учреждения, он был абсолютно дезадаптирован школьной ситуацией. Он действительно не понимал, когда нужно сидеть, когда говорить. Он раздражал всех. Он как раз и был тем, кто больше всех шумел, обижался, задирали других, другие тоже не оставались в долгу.

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

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

Толя:

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

Оля:

— Неправда! Ты сам меня толкаешь!

Учительница не даёт разгореться ссоре:

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

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

— Ну что, верный ты способ выбрал, чтобы избавиться от головной боли и от шума? Попробуйте сейчас договориться. Если у Толи заболит голова от шума Оли, то он тихо скажет об этом Оле. Она поможет Толе и не будет шуметь.

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

— Ну как, Толя?

— Если она не будет, то и я не буду.

Так все нашли свои способы. И вдруг Вадик заплакал. Это было полной для всех неожиданностью. И для учительницы тоже. В классе ребята было зашу-

мели, но стоило учительнице поднять вверх руку, как дети сами поняли, что нужно помолчать. Вадик, немного успокоившись, сказал:

— А я не могу себя утишивать, я не могу сидеть тихо!

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

Вадик обречённо смотрит и уже готов вновь заплакать.

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

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

\*\*\*

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

«Жалко, конечно, — был ответ. — Но я думаю, что время, потерянное сегодня, сэкономится на массе замечаний, которые я была бы вынуждена делать завтра. Что же касается прогноза... Я ведь не просто так начала с ними этот разговор. Я же вижу, что детям становится легче, если они сами принимают целесообразность порядка, тишины».

Эта учительница очень точно уловила ситуацию: дети шумят не потому, что не дисциплинированы, а потому, что не могут контролировать всё время своё поведение. И потому ещё, что внутренний контроль отсутствует, поскольку вместо него уже живут «страшилки»: нужно тихо сидеть — для взрослых. Если будешь шуметь — придут, накажут.

Учительница защитила детей от «страшилок», потому что сама не «страшилка». Помните, как она говорила: и директор не ругает, и я не ругаю — так кого же вы боитесь? Однако, снимая страх, учительница даёт другую опору детям — их собственное представление о том, что шум — это зло, от него то голова болит, то домашнее задание не услышишь, и т. д.

Учительница осмысленно, профессионально решает задачи, связанные с педагогической поддержкой детей в сложной для них ситуации, используя тактики «помощи» и «содействия» каждому ребёнку. Ведь каждый договаривался с другими, как он будет себя вести, когда ему мешает шум. И с ним другие договаривались, как ему нужно вести, если его шум мешает другим.

Особая ситуация с Вадиком. Она уникальна уже потому, что не только найден выход для ребёнка. Легализовалась его возможность помогать себе, когда «утишить» себя за партой нет сил.

Дети получили хороший урок помощи Вадике, они сами приняли в этом участие. Учительница чутко помогала детям осуществлять эту помощь: «Мы посидим тихо, нужно Вадике помочь найти это место. Как хорошо, что мы помогли Вадике его найти. Молодец, Вадик. Если будет трудно, захочется пошуметь, тихо встань и походи к моему столу. Я тебе уступлю место. Мы же понимаем, что ты сейчас себе помогаешь».

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

Некоторые педагоги утверждают, что дети в принципе не могут анализировать и контролировать себя, вот и приходится всё время наставлять, указывать, убеждать и контролировать, а в случае неповиновения — наказывать (или принуждать, используя для этого мягкие и жёсткие формы, в зависимости от податливости-неподатливости ребёнка к педагогическому воздействию).

Когда мы приводили этот пример в педагогической аудитории, многие опытные педагоги говорили: но это же ненадолго! Дети скоро забудут о своих договорах. Правильно, но есть учитель, который вовремя на это среагирует и поможет детям опять окунуться в атмосферу взаимопознания и согласованных действий. Она ведь понимает, что такому тонкому делу, как самоконтроль, можно учиться всю жизнь, и помогает детям в этом учении.

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

## «Общность» как условие эффективности тактики помощи

Тактика помощи, помогая ребёнку разблокировать свою активность, делает его чрезвычайно зависимым от тех людей, кому он доверился.

Любая педагогическая технология тесно вплетена в реальную жизнь ребёнка и взрослого, поэтому педагог должен осознавать, что тактика помощи потребует от него весьма аккуратных и ответственных действий.

Взяв на себя ответственность доказать ребёнку, что людям можно верить, педагог сам не имеет права обмануть доверие ребёнка.

Если ситуация складывается таким образом, что окружающие отказывают ребёнку в общности, педагог должен понимать, что ребёнок, осмелившийся решать проблему, может потерпеть неудачу. Страховать её и смягчать будет некому.

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

Обратим внимание на то, что

**тактика помощи часто предполагает плавный переход из деятельности по педагогической поддержке в воспитательную деятельность,**

цели которой сосредоточены не столько на конкретном ребёнке, сколько на создании условий для возникновения и развития общности между детьми.



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

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

Иногда педагог допускает ошибку, желая особенно выделить и похвалить ребёнка, в отношении которого осуществляется помощь. Но если по факту оказывается, что похвала преувеличена, она скорее будет воспринята как «подачка из жалости».

**Хвалить ребёнка за то, что он не умеет, так же вредно, как не замечать и игнорировать то, что он может.**

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

**Помощь предоставляет ребёнку условия для самоиспытания, но минимизируя переживание ошибок за счёт эмоциональной поддержки.**

Ребёнок может увидеть и почувствовать ситуацию одновременно с двух сторон: с позиции собственного «Я» и с позиции других людей.

- Он видит, что окружающие смотрят на него с уважением.
- Он видит, что действительно смог представить им нечто такое, за что они признали его достойным уважения.
- Он чувствует радость от того, что принят другими, и уважает себя за то, что смог стать уважаемым человеком.

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

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

## Привет от Конфуция!

Проиллюстрировать процесс осуществления тактики «помощи» нам поможет один образ, моделирующий позицию педагога, осуществляющего педподдержку.

Представим арену цирка. Над ней натянут батут. На «арене» произошла ситуация столкновения ребёнка с требованиями учителя. Возник конфликт.

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

«Батут» имеет ряд преимуществ перед «ареной». Во-первых, это то место, где нет конфликта. Он оставлен внизу, «на арене». Значит, на конфликт можно посмотреть «сверху», как бы отделившись от него.

(Позиция рефлексии — занять место над проблемой. Отделить её от себя. Отнестись как к предмету, который можно безопасно исследовать.) Чтобы посмотреть сверху — совсем не обязательно «прыгать на батуте», можно спокойно лечь на него и посмотреть сверху, можно ползать по нему и рассматривать не только конфликт, но и что-то лежащее вне его «на арене». Словом, это вполне надёжное и безопасное место. (Сделаем только одно допущение — «батут» сделан из прозрачного материала, так что обзор арены возможен из любой его точки.)

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



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

Представим теперь ситуацию «глазами ребёнка».

Ребёнок «видит», что его загнали в круг, вокруг которого стоят взрослые люди и крепко держатся за руки. Они враждебны к ребёнку, они его не выпускают в то пространство, где все живут хорошо и нормально. Его, как ненормального (хуже всех, хулиган, лодырь и т. д. и т. п.), изолировали и держат. Пробриться сквозь эти «цепи кованые» (помните такую детскую игру?) невозможно. Взрослые сильнее в своей сплочённой решимости не выпускать «его такого» до тех пор, пока он не исправится.

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

Но только вот беда: ребёнок не знает, не ведаёт путей этого исправления. Не открыты они его «Могу». Он уже не знает, как докричаться: «Я НЕ могу!» а взрослые *видят* — ребёнок что-то говорит, *но не слышат, а предполагают, наверно*: «Он говорит нам: НЕ хочу!» В ответ на это мы ему скажем: «Вот и посиди в этом круге и подумай».

Вот и «думает» ребёнок почти так же, как «думал простой человек на пожаре». Он мечется из стороны в сторону, пытаюсь нарушить требования (флажки Страх), но тут же отталкивается в страхе от них. А если удаётся как-то чудом, закрыв глаза, прорваться, то попадает в жёсткий круг «второго оцепления».

Классный воспитатель видит эту ситуацию, во-первых, занимая позицию «над». Она даёт ему большие преимущества в целостном обзоре.

**Занимая позицию «посредника», классный воспитатель руководствуется интересами обеих сторон, иначе посредничество не увенчается успехом. Посредник как раз и нужен в тех случаях, когда обе стороны не могут найти какой-то единый интерес, который необходим обеим сторонам. Это точка согласия. Посредник помогает организовать траекторию движения каждой стороны «из несогласия — к согласию».**

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

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

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

Посреднику необходимо, с одной стороны, помочь ребёнку не бояться «красных флажков» и «оцепления», дать возможность «потрогать» и убедиться, что это НЕ СТРАШНО. Путь свободен. И при этом «передаёт ребёнку привет от Конфуция»: «*Твой путь не начнётся, пока ты не начнёшь по нему идти*». А с другой — необходимо попросить учителя, чтобы он не загоразивал «оцеплением» пространство Добру ребёнку.

«Путь ребёнка к Добру не начнётся, пока ты стоишь на его пути»  
**(привет от тактики «помощи»).**

Каждый из конфликтующих сторон может «на батуте» разглядеть и то, как эту ситуацию видит классный воспитатель. Рефлексия, анализ, сопоставление «Хочу и могу» внутри каждой стороны (самопознание, самоанализ) как механизм анализа ситуации, механизм осознания, что есть другие, реально возможные варианты решения конфликта «здесь и теперь». Соотнесение этих вариантов и нахождение одного из них как условие взаимосогласованного действия есть нахождение точки согласия, из которой возможна линия выхода из круга конфликта.

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



## Помощь — шаг за шагом

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

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

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

**К**раткая предыстория развития конфликта. Г.А. Васечкина была назначена классным *воспитателем* 6-го класса, в этом же классе у Г.А. планировалась учебная нагрузка по математике. Бывший классный *руководитель* так охарактеризовал Таню: вспыльчивая, резкая, ленивая, но способная. В прошлом году училась очень неровно — от 4 до 2. В семье постоянные скандалы: отец пьёт, практически всё материальное обеспечение семьи и воспитание детей (их двое) на плечах Таниной мамы и её бабушки (по линии матери).

В середине сентября Г.А. узнала, что родители Тани развелись. Отец ушёл жить к своей матери, дети остались с мамой и с бабушкой. Вскоре начались нелады с Таней — она стала пропускать некоторые уроки (в основном первые), а потом стала пропускать и целый учебный день.



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

Г.А. также увидела, что мать очень строго воспитывает Таню. Приучает её к аккуратности, на Тане часто лежат обязанности и старшей сестры. Мама и бабушка не очень довольны Таней — ленивая дома, в школе плохо учится.

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

В школе Таню тоже не любили. Учителя за то, что уроки пропускает, за то, что «способная, но ленивая». В классе есть группа девочек, претендующих на лидерство, но Таня держит себя по отношению к ним независимо. Те в ответ, как могут, блокируют всё, что положительно характеризует Таню. Если она высказывает дельное предложение, как можно провести праздник, посвящённый защитникам Отечества, а попросту — как лучше поздравить мальчишек класса, то «лидерши» тут же всё подвергают сомнению и осмеянию и т. д.

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

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

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

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

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

Первым откликнулся учитель рисования: «Знаете, а у меня нет с ней конфликтов. Правда, она пропускает иногда уроки, но не так часто. А когда бывает, рисует увлечённо и хорошо».

К чести большинства коллег, они поняли и приняли тревогу Г.А. Лишь один учитель упрямо твердил: «Пусть её родители воспитывают, а мне нужно, чтобы она на уроки ходила и домашние задания выполняла». Г.А. не стала возражать и попыталась снять попытки других учителей объяснить, что неправильно «так поступать с ребёнком». Она просто обратилась к коллегам: давайте подумаем, кто чем может помочь Тане.

Не будем рассказывать обо всех вариантах, которые каждый придумал для своей помощи Тане. Но на один обратим особое внимание. Учительница литературы, признанный авторитет среди детей, особенно старшеклассников, давно руководит школьным театром. «Театралам» тайно завидует вся школа: во-первых, действительно, спектакли хорошие, успех их очевиден. Главные герои, спустившись с театральных подмостков, продолжают оставаться героями и в жизни: в школе их все знают, они пользуются своей славой и вне спектаклей. Во-вторых, среди театралов настоящее братство — у них дружная компания, они своих и в школе не дадут обидеть.

Среди этих театралов и «лидерши». Учительница литературы сказала: «Я думаю, у Тани получится на сцене. Я постараюсь ввести её в наш круг, прикрою её своим авторитетом. Думаю, у меня хватит ума и сил подружить девочку. Во всяком случае, я смогу показать им самим, насколько они некрасивы, когда так заносчиво ведут себя с Таней. Тем более что на уроках я тоже смогу контролировать эту ситуацию».

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

Г.А. разработала целую тактику: изменила свой привычный маршрут от дома до школы. Теперь она по утрам шла по улице, где живёт Таня. Благо на этой улице живёт много детей из её класса. Они уговорились, что будут встречаться все вместе на углу, возле поворота к школе. Она объяснила это детям просто: я классный воспитатель и в мои обязанности входит контроль за вашим посещением. Но мне некогда каждый день ходить по утрам в школу, у меня ведь не всегда первые уроки. Я иду по делам, а заодно и вас встречаю. А если кто-то из вас заболел или что-то случилось — ведь сразу же видно: человек не пришёл на условленное место. Опять же, далеко ходить не надо, зайду домой и узнаю, в чём дело.

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

Так Таня З. лишилась возможности пропускать школу, но в учителях она обрела внимание и поддержку. Помогла и тактика учителя литературы. И хотя «ли-

дерши» всё равно не во всём соглашались с Таней, но были и такие ситуации, когда мнение Тани признавалось. Было видно, как это окрыляло девочку.

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

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

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

Г.А. очень старалась, чтобы ни Таня З., никто из других детей не подумал, что классная руководительница не доверяет Тане, а потому приходит каждое утро на их улицу.

Всё должно было быть правдиво и было правдиво! Действительно, Г.А., после того как подходила к школе, прощалась с ребятами и шла по своим делам. Действительно, если кто-то из ребят не приходил на условленное место, они обязательно подходили к крыльцу дома и классный воспитатель узнавала, что случилось. Действительно, уже оперативно можно было решить, кто зайдёт к заболевшему, передаст домашние задания, новости школы, привет от друзей.

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

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

КТО МЫ?  
ЧЕГО ХОТИМ?  
ЧТО НАМ МЕШАЕТ?

В обстановке, когда эти вопросы задаются постоянно, и постоянно фиксируются всё новые ответы, «внешние обстоятельства» — «посредник» — и «ребёнок» могут найти то общее, по поводу чего можно прийти к согласию: «хотим одного и того же», «мешает одно и то же», и через это направить совместные усилия на преодоление «мешающего».

Однако следует помнить, что перед ребёнком в тактике «помощи» не ставятся какие-либо цели или задачи. Ему только предлагается ситуация, но уже в таком виде, в котором ребёнок наверняка может себя проявить.

**Поиск самореализации — вот основная задача ребёнка.**

**Восстановление доверия ребёнка к школе и учителям — вот задача посредника.**

Предоставление ребёнку права осуществлять самореализацию в условиях школы — вот задача учителя, воспитателя («внешних обстоятельств»).

Важно, чтобы внешнее на определённом этапе не входило с внутренним «Я хочу» и «Я могу» ребёнка. Это даёт ему возможность построить активную позицию движения из проблемы — в пространство школы (в пространство образования).

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

## Приемлющие и неприемлющие педагоги

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

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

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

- Приемлющие находят приемлемой большую часть поведения учащихся, гораздо менее склонны к осуждению, гибки. У них более высокая степень терпимости, меньше потребность навязывать своё представление о правильном и неправильном. Отмечено, что обычно такие люди проявляются как приемлющие во всех своих взаимоотношениях с людьми.
- Неприемлющие устанавливают высокие стандарты для своих воспитанников (учеников); у них жёсткое представление о правильном и неправильном. Они полагают, что любая критика помогает воспитанникам избавляться от недостатков, слабостей.



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

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

Язык принятия — это, прежде всего, доброжелательный взгляд, сочувствующая, приободряющая или весёлая улыбка. Для этого языка характерны кивки в знак согласия, спокойный тон, рассуждающая интонация. Общаюсь таким образом, педагог всем своим видом даёт понять, что человек, ребёнок, с которым он общается, приятен ему.

**У языка принятия исследователи обнаружили поразительный эффект: он стимулирует у собеседника желание говорить о своих проблемах, решать их.**

Язык неприятия — осуждающий взгляд, ироническая, саркастическая улыбка. Назидательный, наступательный тон, «жёсткая» мимика лица: сдвинутые брови, колющие глаза.

Язык неприятия сообщает человеку, что он в чём-то провинился, он плохой, чего-то недостоин, общение с ним не доставляет особого удовольствия. Почва, на которой произрастает такое общение, сильно удобрена оценками, осуждением, выговорами.

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

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

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

### В этой работе важны несколько условий:

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

## Задание самому себе

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

Напишите:

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

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

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

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

Усталость — бич наших педагогов (и учеников!). Уставший человек имеет низкий порог реагирования на звуки, запахи, действия других, не совпадающие с собственными ожиданиями. Кроме общих рекомендаций по соблюдению режима дня, можно посоветовать обратиться к простейшим способам восстановления сил: прогулка на свежем воздухе, рассматривание красивых предметов (картин, зданий, птиц, цветов), прослушивание спокойной музыки.



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

Понаблюдайте за собой во время перемен: рационально ли вы тратите силы? Используете ли перемену, чтобы отдохнуть, или — чтобы «накачаться» новыми проблемами?

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

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

Частенько в таких случаях вскоре происходит «разрядка» — накричал, обвинил и... успокоился, однако нанёс незаслуженную обиду другим.

Обычно человек, не осознающий, как на него действует неприятная ситуация и как он реагирует на неё, находится в плену эмоций, настроения, и делает такими же пленниками окружающих. «Человек настроения», как правило, себе прощает больше, чем другим. Оценивает людей и события в зависимости от собственного состояния (хорошее настроение — позитивные оценки, и наоборот).

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

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

## Общение, «кодирование», «декодирование»

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

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

- 1) способность понять логику ребёнка, видеть вещи его глазами;
- 2) способность видеть в ребёнке равноправную личность;
- 3) готовность критически отнестись к самому себе и открыто принять критику в свой адрес, от кого бы она ни исходила;
- 4) способность признать ошибку;
- 5) умение оказать влияние на ребёнка, предоставляя ему право на самопознание, самоанализ, сопоставление своей точки зрения с другими;
- 6) чувство юмора;
- 7) владение словом, мимикой, жестом.

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

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

Иногда кодовые сообщения очень понятны, например, когда нам говорят: «Я голоден». Но, к сожалению, ясные легко понимаемые сообщения — довольно редкое явление. *Многие сообщения, исходящие от людей, а от детей тем более, — это чистый код. То есть содержание сообщения может быть связано с чувством или ощущением, но не вы-*

*ражать ясно чувство.* Например, вместо «Я хочу есть», ребёнок может сказать: «Который час?» (иначе говоря: «Уже много времени, пора обедать!»). Слышащий (педагог) может понять вопрос буквально и спокойно сообщить: «15.00». И не сразу поймёт, почему его точный ответ гневно воспринят спрашивающим. Поскольку ребёнок таким образом намекал, что пора бы отпустить пообедать, ведь урок-то закончен!

Как часто мы слышим: «Поставь себя на место другого!» По существу, это как раз и означает: переведи то, что он чувствует, и то, как говорит об этом (словами, молчанием, мимикой, жестом), на свой язык. Однако «перевод» будет невозможен, если тот, кому говорят, не умеет слушать.

«Я не понимаю, чего она хочет!» — рассказывает о своих проблемах подросток. «Учителя нас не понимают!» — констатируют старшеклассники.

А в учительской «другая сторона» изливает своё недовольство: «Долблю, долблю, а он не понимает и не собирается понимать!»; «Я их, видите ли, должна понимать, а они меня?!»

Если педагог знает и понимает, что информация может быть «закодирована», то он будет внимателен не только к словам, но и к тому, что идёт «подтекстом»: мимика, жест, реплика и т.д. *Часто педагог, чтобы сэкономить время и силы на разговор с ребёнком, не даёт ему договорить до конца, с лёту понимая, что тот хочет сказать, что он имеет в виду.* Но иногда вместо сэкономленных сил и времени он тратит и то и другое.

### Вот один пример того, что происходит, когда не дают человеку высказаться до конца.

Классный руководитель:

— Миша, почему ты не пришёл на встречу с Клавдией Петровной? Мы же договаривались!

Миша:

— Я не знал.

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

— Присутствовал. Но я не знал...

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

— Но я действительно не знал...

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

Коля:

— А что вы на него кричите? Кто дал вам право?!

Классный руководитель:

— Прекрасно! Вот и защитник выискался! Сам-то ты пришёл, а дружок твой «ничего не знал!» Хотя бы сговорились, когда обманывать собрались...



Коля:

— Кто врёт!!! Вы тоже бросили бы мать и побежали в школу?!

Классный руководитель (явно опешил):

— При чём здесь мать?! Объясните толком...

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

Приведённый пример — довольно простой, хотя и классический случай.

**Более сложной является ситуация, когда говорящий как бы специально выбирает кодирование в качестве средства общения.**

Достаточно показателен в этом отношении случай, происшедший на уроке в старших классах, которые вёл преподаватель из университета.

После его урока в форме лекции, был классный час. Большая часть старшеклассников была чем-то явно раздосадована. Классный воспитатель спросила: «Что-нибудь случилось?»

В ответ на это некоторые из ребят посетовали на то, что лектор вёл лекцию в очень быстром темпе: не успевали записывать, осмысливать.

«Попытались ли вы сообщить преподавателю о своём неудобстве?» — спросила классный воспитатель. — «Конечно! Мы ему все время об этом говорили!» — «И что же?» — «Он не обращал внимания!» — «И что же вы говорили?» — «Нельзя ли повторить последнее слово?», «Я не успела записать термин». — «И что же преподаватель? Не продиктовал термин и не повторил последнего слова?» — «Ой, не надо его защищать! Он же преподаватель и должен понимать, что мы не успеваем! Что толку, что он термин продиктовал и последнее слово повторил, мы же всё равно не успеваем!»

После паузы, которая как бы означала, что предыдущий этап разговора закончен, классный воспитатель задала новый вопрос:

«Как вы думаете, преподаватель говорил в быстром темпе для того, чтобы специально создать для вас трудности?» — «Нет, конечно!» — «Тогда почему?» — «Ну, наверное, ему самому медленно говорить трудно. А может быть, ему кажется, что для нас ничего сложного нет — за нею успеть».

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

Пауза. Классный воспитатель ждёт, будут ли возражения против такой фиксации. Возражений не последовало. Все согласны.

Классный воспитатель «продолжает разговор», а на самом деле переходит к четвёртому этапу. «А кто-нибудь помог преподавателю справиться с его трудностями?» — «Я. Но если честно, я скорее помогала себе, чем ему. Я по-

дошла к нему во время перерыва и сказала, что не успеваю за его темпом. Попросила говорить медленнее». — «И что преподаватель?» — «Он сказал "спасибо", смутился. Потом предложил мне подмигивать ему, как только темп на лекции меня не устроит. Он сказал, что так ему будет легче ориентироваться и держать нужный темп».

Пауза. Важно, чтобы ребята осмыслили, о ЧЁМ говорит их одноклассница. Ведь она сообщает о том, как помочь себе, помогая другому.

Пятый этап разговора:

«И что же?» — «Во второй половине лекции я почти все успела записать. Правда (смеётся), у меня глаз устал мигать». (После этих слов весь класс и классная воспитательница облегчённо рассмеялись.) Но сквозь этот смех классная воспитательница успела увидеть и услышать, как один из парней сказал: «Вот почему во второй половине стало легче!»

Шестой этап разговора.

«Что ты сказал, Миша?» — «Да так, это я себе». — «Ну и что ж, мне интересно». — «Нет, ну правда! Во второй половине ведь действительно он говорил медленнее!» Классный воспитатель: «Скажи спасибо Лариске, она свой глаз пожертвовала для общего удовольствия».

Все смеются и шутят над Ларисой. Она стала героиней этого случая. Но и какой опыт ребята получили! *Есть на что опереться при новой встрече с преподавателем.*

**М**ы намеренно привели этот пространный диалог, чтобы показать, как важно уметь распознавать и расшифровывать код. Вернитесь опять к началу рассказа. Попробуйте ответить, мог ли сам преподаватель без помощи Ларисы обнаружить «код»? в чём он заключался? Не выходите за рамки текста. Не достраивайте его. Ищите только в его пределах. «Помогите преподавателю» его обнаружить.

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

К примеру, некто А. занял у Б. незначительную сумму, искренне запомнил об этом. Б. в присутствии других людей рассказывает о том, что до зарплаты ещё далеко, а у него кончились деньги. Все сочувствуют (А. тоже — он ведь всё забыл), кто-то даже предлагает Б. одолжить деньги, но тот отказывается. После того как все разошлись, Б., обращаясь к одному из оставшихся, высказывает свою обиду по отношению к А. «А почему ты ему не напомнил?» — «Неловко. Он сам должен пом-

нить». — «Ну а если нечаянно забыл?» — «Забыл? Как занимать — не забывал! Надо память лечить или деньги не занимать! *Помнит он всё!*»

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

Педагогу в его повседневном общении с людьми, особенно с детьми, важно помнить, что он может иметь дело с закодированным посланием.

Профилактикой многих возможных недоразумений, неэффективных педагогических воздействий может служить целенаправленная работа воспитателя над собственным умением «раскодированного говорения» и расшифровки речевого кода ребёнка. *«Посредник» может никогда не добиться успеха, поскольку, как правило, именно в ситуации конфликта люди чаще всего прибегают к кодированию своих посланий.*

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

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

**Следует признать, что большинство сообщений детей является исключительно кодом и поэтому трудны для понимания.**

Очевидно, что нелепо педагогу реагировать только на код. Делать это — значит не понимать истинное сообщение ребёнка, а это, в свою очередь, означает, что взрослый не сможет помочь ребёнку, поскольку не понимает, что его тревожит, чего он боится.

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

## О пользе слушания

Как научиться понимать? Прежде всего — научиться слушать! Слушание — это своего рода тоже «говорение». Внимательно слушая, человек даёт возможность другому говорить о том, что его беспокоит; слушание помогает очищению и облегчению чувств и эмоций говорящего. *Слушающий человек помогает другому исследовать собственные чувства. Слушающий «говорит» ему о готовности помочь. Внимательный слушатель «сообщает», что он принимает говорящего таким, каков он есть, с его беспокойством, проблемами и всем остальным.* Специалисты выделяют два вида слушания: *пассивное и активное*<sup>\*</sup>.

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

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

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

**2. «Поддерживающие знаки»** педагог использует, когда чувствует, что его молчание не даёт полной уверенности ученику в том, что к нему действительно внимательны. В этом случае, особенно в паузах, помогают невербальные (жесты, мимика, поза) и речевые (вербальные) сигналы, показывающие, что педагог на самом деле настроен на слушание. Кивки головой, наклон вперёд, улыбка, сдвигание бровей и другие телесные движения сообщают учащемуся, что его действительно слышат. Такие вербальные сигналы,



<sup>\*</sup> Этой проблеме уделяли большое внимание отечественные и зарубежные авторы (см. работы А.Бодалева, Л.Петровской, Т.Гордона, Т.Гавриловой, А.Спиваковской, К.Роджерса, Д.Карнеги и др.).



как «Угу», «О-о-о», «Я понимаю», тоже показывают ребёнку, что он интересен, может продолжать.

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

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

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

*Компенсировать* недостатки пассивного слушания может слушание активное.

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

Например, старшеклассник очень обеспокоен пропусками уроков и осознаёт, как много ему нужно сделать, чтобы наверстать упущенное. Он испытывает затруднение и сообщает об этом кодированным высказыванием: «А когда у нас будет экзамен?» Услышав это, учитель может тут же, не расшифровывая, отреагировать: «Через неделю! Я же говорила!» Однако, если педагог внимателен, он может сопоставить факты и предположить, что может крыться за этим высказыванием. Процесс «декодирования» идёт через догадку, предположение, что на самом деле хотел сказать ученик.

**Как узнать педагогу, правильно ли он «расшифровал» ребёнка?  
Как понять ребёнку, понял ли его педагог правильно?**

Для этого необходимо наладить обратную связь. В данном случае педагог, проверяя правильность своей догадки, может дать обратную связь ребёнку, используя те же слова, которые (как предполагает педагог) хотел сказать ребёнок: «Ты обеспокоен, что экзамен так скоро?»

Услышав это, учащийся, возможно, ответит: «Да». Теперь оба, и учитель, и ученик, знают, что верно поняли друг друга.

Однако бывает и более сложная обратная связь. Например:

Ученица: Женя порвал мой рисунок! (Всхлипывает.)

Педагог: Тебе жаль, что испорчен рисунок?

Ученица: Да! Мне его снова теперь рисовать!

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

Или:

Ученица: Женя меня всё время обижает!

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

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

— Ты хочешь с кем-нибудь сидеть?

— Да. С Таней.

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

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

Что требуется для эффективного активного слушания?

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

**1. Педагог должен стараться растить в себе доверие в способность детей разрешить в конце концов свои проблемы.**

Когда дети не могут быстро найти решение, говорят сбивчиво и нерешительно, педагоги должны доверять процессу и помнить, что цель активного слушания — помочь найти решение, а этот процесс может длиться дни, недели и даже месяцы. *Не жалейте времени, пробываясь к ребёнку, он сэкономит его, согласившись на встречу с вами.*

## 2. Педагог должен освободить себя от страха перед ребёнком.

Безбоязненно вслушиваясь и вглядываясь в ребёнка, педагог обретает способность искренне принять чувства, проявляемые ребёнком. Не страшно, если эти чувства отличаются от тех, какие, по мнению педагога, ребёнок должен бы испытывать. Возможно, перед вами то же чувство страха, от которого ребёнок сам не может пока освободиться. *Освобождаясь от страха перед ребёнком, вы помогаете ребёнку преодолеть страх перед вами.*

## 3. Педагог должен понимать, что чувства преходящи.

Они существуют только в данную минуту. Активное слушание помогает ребёнку переходить от одного кратковременного чувства к другому, столь же кратковременному; чувства расплываются, рассеиваются, происходит облегчение. Слова: «Это тоже пройдёт» — применимы к большинству человеческих чувств.

## 4. Педагог, желая помочь ребёнку в разрешении его проблем, может обоснованно просить время на это.

Важно помнить, обострённые чувства очень внимательны к спешке. Если нет времени выслушать, постарайтесь хоть на время прикоснуться, обнять или просто тепло посмотреть. Извиниться перед ребёнком и обязательно назначить самое ближайшее время для встречи.

## 5. Педагог находится то рядом, то вместе с ребёнком, который испытывает затруднения. Но важно сохранить при этом рефлексивную, исследовательскую позицию по отношению к происходящему.

Вряд ли больному нужен врач, который сочувствует его боли. Но ему абсолютно не нужен врач, который, вместо того чтобы помогать, начинает страдать с больным. Педагог — это тоже профессионал, а потому должен научиться воспринимать чувства ребёнка, как если бы они были его собственными (т.е. разделять боль сочувствием), но не позволять чувствам ребёнка становиться чувствами самого педагога. *Сочувствие — это лишь часть помощи, но не сама помощь.*

## 6. Педагогу нужно помнить, что учащиеся редко бывают способны начать с реальной проблемы.

Активное слушание помогает учащимся проследить свои чувства, углубиться в них, оттолкнувшись от изначальной поверхностной проблемы.

## 7. Педагог должен уважать частный и конфиденциальный характер всего, что учащийся открывает о себе.

Слишком часто учителя сплетничают о детях, открыто обсуждая их проблемы с коллегами. Ничто не разрушает взаимопонимание и помощь так, как подобное поведение.

## 8. Однако конфиденциальность может привести к абсолютной закрытости в понимании ситуации ребёнка «внешней стороной».

Поэтому педагог идёт на определённый риск, доверяя всё же информацию о нём тем, от кого зависит исход компромисса. *Поэтому педагогу ещё предстоит «дозировать» информацию. Выбирать то, что невозможно будет использовать против ребёнка.* Во всяком случае, педагог должен предупредить «внешние обстоятельства» о том, для чего сообщается эта информация, и договориться о том, каким образом можно или нельзя её использовать «вовне».

## 9. Педагог помогает ребёнку, защищая его право на конфиденциальность, но и помогает ему растить в себе доверие к собственным силам.

«Иногда о тебе могут узнать то, что ты не хочешь открывать другим. Но это произошло. Как вести себя в этой ситуации, чтобы оказаться сильным?»

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

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

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

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

*Развитие способности  
совершать выбор*

III

**ТАКТИКА СОДЕЙСТВИЯ  
в педагогике поддержки**



## Попробуй проверить себя!



Продолжая знакомство с тактиками педагогической поддержки, мы предлагаем вам описание следующей тактики — *содействия*. Стоит ещё раз отметить, что переход к ней возможен только после того, как ребёнок, благодаря тактикам защиты и помощи, на которых мы подробно останавливались в предыдущих главах, разблокирует свою активность и будет свободен для поиска и выбора.

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

Главные условия перехода к тактике содействия:

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

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

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

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

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

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

## Выбор своего «достойного “Я”»

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

Во-первых, оно может появиться от других людей. В этом случае ребёнок воспринимает его следующим образом:

- Ты должен это сделать. Если ты это сделаешь, то мы...
  - Ты должен это сделать, но если ты не сделаешь, то мы...
- ВЫБИРАЙ!**

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

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

- Я должен сделать это, иначе я не добьюсь того, чего хочу.
- Я должен сделать это, даже если пока я этого не могу.
- Я должен сделать это — это моя цель!

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

Самореализация представляется в данном контексте как успешное движение ребёнка в разрешении своей проблемы в опоре на свои имеющиеся «могу». Ребёнок может не замечать, что часть его успеха содержится в тактичной и незаметной помощи, которую ему оказывают окружающие. (Даже если они при этом ничего не делают, а просто не препятствуют ребёнку делать то, что он хочет, и то, что он может. А если при этом они эмоционально поддерживают, то только одним



этим умножают силы ребёнка. («Не бойся — мы с тобой! Мы за тебя!») В результате появляется уверенность в себе.

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

Так через самоопределение человек становится **распорядителем собственных душевных сил**, т. е. обретает чувство ответственности за своё «достойное “Я”». Однако в отличие от результата (обретение «достойного “Я”»), процесс обретения не представляется однозначным, прямолинейным, уверенным. Это путь обретения через сомнение — самый мучительный и конфликтный для человека.

Любая ситуация, которая построена не так, как хочется и решается «не так, как может», — это то неизвестное, которое человеку необходимо не только освоить, но и стать кем-то в этом освоенном.

## Что нам говорят словари

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

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

**помощь — это действие (или деятельность), приносящее кому-нибудь облегчение.**

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

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

Если продолжать поиск в определении, какой именно *деятельности* оказывается содействие, то словарь также имеет весьма интересную для нас подсказку. Глагол «содействовать» значит «оказывать содействие, способствовать. Напр., способствовать успеху».

Итак,

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

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

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



## Цепочка размышлений

Для того чтобы понять внутреннюю механику тактики содействия, нам необходимо будет сделать более тщательный экскурс в методологию педагогической поддержки. При описании педагогической поддержки как особого вида педагогической деятельности начнём с результата, поскольку он, по определению, является и целью деятельности.

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

Субъектная позиция предполагает:

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

Наиболее успешно данная цель достигается педагогом при условии, когда ребёнок попадает в проблемную ситуацию, которую он сам оценивает как помеху, приковывающую его внимание, отражающуюся на его чувствах, вызывающую потребность что-либо предпринять. Таким образом, педагогу нет необходимости мотивировать ребёнка на деятельность, наоборот, у ребёнка есть этот мотив как естественное желание (побуждение) к деятельности и он чаще всего её и осуществляет — *совершая действия в целях избавления*.

Однако это вряд ли можно назвать проявлением свободы ребёнка. Он зачастую не отдаёт себе отчёта в том, что, избежав одной не-

приятности, он порождает другую. Обычно начинаясь с малого, эта ситуация как снежный ком обрастает другими — как следствиями неразрешённой первой.

Вряд ли ребёнок добровольно выбрал бы для себя вместо одной неприятности «лаvinу, накрывающую его с головой». Оказавшись свободным, ребёнок не обладает свободоспособностью — он не может строить сознательную деятельность по преобразованию проблемы в нужном для себя направлении. В рамках своих неразвитых целей и интересов (мотивов) ребёнок оказывается заложником собственной свободы.

Задача педагога в том, чтобы создать такие условия, при которых, с одной стороны, ребёнок сможет справиться с ситуацией, но при этом, чтобы он учился не просто спонтанно действовать в ситуации проблемы, а размышлял над тем, почему возникла эта проблема, что он хочет, чтобы появилось в результате его действий, насколько это реально, что он может сделать в осуществлении желаемого, что ему мешает, как справиться с этой помехой, как отразится то, что он задумал, на других людях, которые так или иначе вовлечены в эту ситуацию, как поступить, чтобы по возможности не усугубить её, и т. п.

Из этой длинной цепочки размышлений ребёнку предстоит выбрать т.е. совместить свои «хочу» со своими «могу» и «не могу» — принять решение, что ему теперь предстоит делать. И это уже другая сторона, связанная с составлением проекта деятельности и его реализацией. В ходе проектирования ребёнок сознательно начинает анализировать условия, в которых ему придётся реализовывать своё «хочу». Это даст новый импульс размышлению о своих «могу» и «не могу», о возможностях их реализации и усиления.

Итак, мы установили, что поддержка проистекает из реальных нужд, которые испытывает ребёнок, когда он не может развернуть по разным причинам самостоятельную успешную деятельность по их реализации. Поэтому ему необходима помощь и поддержка другого человека (других людей). Исходя из этого, мы сформулировали следующую закономерность: *поддержка обнаруживает себя в ситуации реальной проблемы ребёнка, которую педагог увидел и при этом осознал своё желание (необходимость) помочь ему.*

## Чья проблема?

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

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

Итак, очевидно, если речь о поддержке заходит тогда, когда появляется ситуация *проблемы, затруднений* ребёнка, есть смысл подробно остановиться на установлении отношений между понятиями «проблема» и «педагогическая поддержка». «Проблема», в отличие от «педагогической поддержки», имеет более устойчивый категориальный статус, во всяком случае, в психологическом словаре уже существует дефиниция.

«Проблема (от греч. *problema* — задача, задание) — осознание субъектом невозможности разрешить трудности и противоречия, возникающие в данной ситуации средствами наличного знания и опыта ... в отличие от задачи, проблема осознаётся как такая противоречивая ситуация, в которой имеют место противоположные позиции при объяснении одних и тех же объектов, явлений и отношений между ними. Это не формально-логическое, а диалектическое противоречие внутри единого предмета, явления или процесса, как бы раздваивающее их на противоположности и требующее построения теории, с помощью которой может быть разрешение этого противоречия. ... Генетически первичной по отношению к задачам и проблемам является проблемная ситуация. Если в проблемной ситуации центральным элементом является *субъект*, то в задаче — *знаковый объект*, а в проблеме — *противоречие*. ... Для решения проблема



должна быть превращена в творческую познавательную задачу, позволяющую проверить модели тех или иных сознательных или интуитивных решений. Обнаружение противоречия... приводит к *переживанию... состояния затруднения*\*. Используя ряд определений, мы можем констатировать, что ребёнок в реальной жизни попал в такую ситуацию, которая не имеет однозначного решения. Он остро переживает это, поскольку обстоятельства требуют решения, а он не имеет ни знаний, ни опыта, как это делать.

Но как субъект, ребёнок не просто переживает эту ситуацию, а он активно пытается действовать: понять её (сделать объектом познания), выявить возможные пути (условия), при которых возможно решение ситуации (перевод её в задачу), мысленно сопоставить варианты решений и определиться, какой из них он будет на самом деле реализовывать (самоопределение), а далее — план реализации и осуществление этого плана на деле (самореализация).

Если в таком виде посмотреть на то, что происходит с ребёнком, то можно с уверенностью констатировать следующее. Любая ситуация затруднения ребёнка может представлять собой неприятный факт биографии, который доставляет ребёнку массу переживаний, может быть превращена в проблему. Но тогда нужна

**особая деятельность по переводу факта в проблему. Только в результате этой деятельности ребёнок приобретает новое качество, новую позицию — субъекта.**

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

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

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

Приведённые примеры призваны продемонстрировать то, что при определении проблемы ребёнок отсутствует сам по себе как «человек, испытывающий за-

труднения» или «субъект, порождающий своим взаимодействием с окружающими проблему, переживающий от её появления и стремящийся её разрешить». На его месте оказывается педагог, но вот по поводу чего он переживает, по поводу чего он намерен предпринимать действия (в том числе и поддержку), если из его сознания выпадает представление о ребёнке как инициаторе, носителе и возможном преобразователе проблемы, не ясно.

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

\* Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. С. 292–293.



## Отказ от ответственности ради любимого учителя

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

Смеем уверять, что система подготовки педагогов как бы сама по себе закладывает эту неадекватность.

Например, требования «хорошо учиться» из уст *любимого* педагога воспринимаются совсем по-другому, чем из уст *нелюбимого* — эту фразу можно считать почти хрестоматийной для всех учебников педагогики в разделе «педагогическое общение» или «гуманистическая педагогика». Трудно возразить против такой очевидности, но так же трудно и почти невозможно на профессиональном языке объяснить «любовь». Здесь, как правило, начинаются пассажи по поводу искусства.

Рискуя вызвать гнев, мы всё же попробуем рассмотреть истоки призывов любимого и нелюбимого педагогов и истоки различной реакции ребёнка на них.

Предположим, что оба педагога руководствуются социальной нормой, положенной в основу их деятельности и предполагаемой деятельности ученика в школе (хорошо обучать — хорошо учиться). И у того и у другого педагога возникла проблема — ученик плохо учится, отсюда и призыв педагогов к нему.

Норма-то предъявляется одна, а реакция разная. Значит, реагирует ученик вовсе не на норму как должное, а на того, кто её предъявляет.

Можно ли в этом случае считать, что ученик у любимого учителя учится хорошо, потому что осознал необходимость этой деятельности для себя? Можно лишь предположить, что учитель, используя их хорошие отношения, обратит ученика к этой норме.

Но можно предположить и другое: удовлетворившись полученным результатом, учитель никогда не поймёт, что данный результат не имеет никакого отношения ни к учению, ни к развитию субъекта учения. Просто в пределах урока любимого учителя ученик демонстрирует своё хорошее отношение к нему, он выступает как субъект межличностных отношений, а не как субъект учения.

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

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

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



## Цепочка действий

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## *Нельзя научить ходить, не давая ходить*

Резюмируя вышесказанное, подчеркнём, что проблема для педагогической поддержки является особым предметом, в котором одновременно присутствует прошлый опыт ребёнка, его настоящая ситуация и интенции для её преобразования в будущем.

Педагог, используя эти уникальные особенности проблемы, предоставляет ребёнку возможность сделать её предметом преобразования, в результате которого он и преобразовывает сам себя.

**Педагог, следуя цели «выращивания» субъектной позиции ребёнка, сохраняет как особую ценность его активность, он не запрещает действовать, не навязывает ребёнку своего варианта решения проблемы. Он создаёт для ребёнка прецедент существования различных вариантов действий, осознавая которые он как бы «примеряет» их на себя и сам выбирает необходимый.**

Выбор ребёнка — это та реальность, которую он свободно осуществляет. Это опыт, к которому затем можно отнестись и преобразовать.

Конечно, деятельность по педагогической поддержке безусловно является **формирующей деятельностью, определённым образом воздействующей на сознание ребёнка**, однако «способ формирования» в данном случае заключается в пробуждении, развитии реальных возможностей ребёнка заниматься «самоформированием».

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

Педагогическая поддержка реализует **потребность общества** в построении такого образования, при котором ребёнок сможет освоить и овладеть механизмами самоопределения и самореализации. Субъектом этой деятельности может стать тот педагог или то педагогическое сообщество, которое разделяет эту потребность. Таким образом потребность общества будет реализована через конкретную деятельность заинтересованных людей.



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

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

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

Данная цель может быть реализована **при условии:**

- построения общения и взаимодействия с ребёнком на основе уважения и гарантии его прав на самоопределение;
- содействия в построении условий для самореализации.

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

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

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

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

Необходимы внешние поддерживающие условия, чтобы ребёнок утвердился, закрепился в этой зоне, «дорос» до такой степени устойчивости, при которой на-

добность во внешней поддержке отпадает. (Яркой иллюстрацией может служить динамика развития поддержки ребёнка, когда он учится ходить. Научить ходить, не давая ходить, нельзя. Поддерживать ребёнка тогда, когда он двигается уверенно, — нелепо).

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

Следует помнить, что ребёнок, обретая устойчивость, объективно находит «опору в себе», служащую лучшей гарантией — уверенностью в собственной успешности.

Однако устойчивость является противоположностью развития, поскольку развитие — это как раз выход за пределы устойчивости-уверенности. За этими пределами ребёнка ждёт новая проблемная ситуация, которую ему ещё предстоит освоить (перевести в цели и задачи деятельности) и овладеть ею — т. е. найти механизмы её разрешения (решая задачу — реализовать цель). Это уровень потенциального развития ребёнка. Поддерживая динамику развития, педагог через тактики «содействия» и «взаимодействия» помогает ребёнку «перейти и закрепиться» на новом уровне.

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

Таким образом, педагог в реальной практике создаёт условия для освоения ребёнком механизма самоопределения как культурного и свободного способа овладения своей жизнедеятельностью. По существу, только реальные ситуации и составляют канву этой жизнедеятельности. В реальной проблемной ситуации, как в некоей точке, вдруг «обнаруживается», «является» *прошлый опыт* ребёнка, запечатлённый в его «могу — не могу», *настоящая ситуация* («хочу — не хочу») и *будущая* («я хочу и буду делать это»).

Если представить проблему как разрыв, как некоторую «пропасть», которую ребёнок может преодолеть только через прыжок (скачок к новому), то педагогическая поддержка является для ребёнка устойчивой опорой для скачка и страховкой безопасного полёта. Педагог работает над возникновением желания у ребёнка летать (преодолевать проблемы), закрепляя не страх перед неизведанным, а радость свободного полёта.

Эта метафора как образ педагогической поддержки важна, поскольку многое из того, что связано с ней, трудно описать лишь языком научных терминов.

## Выход за свой предел

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

Тактика содействия, опираясь на достигнутый ребёнком уровень успешности в образовательном пространстве, *восстановленное доверие между ним и взрослыми, стимулирует ребёнка на следующий шаг — от границы возможного за её пределы. Целеполагание за пределами возможного («Я могу!») может теперь обнаружиться в его «Я хочу», которое столкнулось с преградой, преодолеть которую предстоит самому ребёнку. Именно этому его стремлению и будет адекватна тактика «содействия».*

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

### Педагог содействует ребёнку:

- ✓ в «узнавании» себя по «фактам жизни» — ситуациям, в которых он принимал участие — относился, действовал;
- ✓ в рефлексии результатов, полученных им в данном факте жизни, соотнесении их с тем, что происходит «здесь и сейчас»;
- ✓ в выходе за пределы «здесь и сейчас» в будущее — в цель «чего я хочу», с учётом того, «что я знаю об этом»;
- ✓ в понимании, что в намеченном образе будущего потребуются поместить не только себя, но и Другого как субъекта, обладающего собственным правом;
- ✓ в проектировании различных возможных вариантов действия, исходя из своего нового, уточнённого понимания ситуации;
- ✓ в выборе одного из этих вариантов;
- ✓ в пробе осуществления выбранного проекта в реальных ситуациях;
- ✓ в последующей рефлексии — узнавании себя по «факту жизни», в котором принял непосредственное участие, и т. д.

Проблема ребёнка, которую ему может помочь обнаружить и решить педагог, используя тактику содействия, не столько житейская, бытовая, сколько образовательная. Для того чтобы ребёнок адекватно преодолевал границы возрастного развития, ему необходимо наращивать способности относиться к себе с позиции субъекта своей жизнедеятельности.

Для этого ему необходимо освоить не только возможность выбора и его культурные формы, но и научиться *осознавать себя человеком, свободным и ответственно выбирающим*, но это невозможно, если не позволять себе реально действовать в соответствии со своим выбором.

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

**Самым сложным и с точки зрения образования является осознание ребёнком того, что прагматический выбор не всегда правильный.**

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

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

Итак, образовательная суть данной тактики заключена в том, что:

- ребёнок имеет возможность расширить свои представления о вариантах выбора;
- погружается в ситуацию конструирования, анализа и оценки возможного выбора;
- осознаёт, аргументирует основания собственного выбора;



- рефлексивует и фиксирует своё отношение к данным основаниям при учёте иного мнения по этому поводу;
- пробует действовать в соответствии со своим выбором, добиваясь результата;
- анализирует полученный результат, соотнося его с предшествовавшими усилиями и событиями;
- фиксирует собственную ответственность за результат;
- получает конкретный опыт развёрнутой деятельности по построению выбора, своего поведения в ситуации выбора, своих действий по его реализации, своих отношений с людьми, которые были до выбора, возникли во время выбора, остались после выбора;
- получает опыт самопознания, самоанализа и проектной деятельности в условиях выбора.

## Позиции и приёмы содействия

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

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

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

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

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



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

По существу, содействие строится по типу интервью, которое описано в любом учебнике по педагогике как метод педагогического исследования. Однако в тактике содействия интервью вплетается в тактику активного слушания.

Педагог, слушая, вставляет свои вопросы тогда, когда *слышит (а вернее, предполагает, что слышит)*, что ребёнок причины собственных неудач проецирует во вне и приписывает окружающим. В этом случае педагог задаёт вопросы, которые преследуют цель, перевести рассказ ребёнка о том, что, как, почему и зачем делал Другой по отношению к нему, на обращение к себе — что, как, зачем и почему ТЫ делал по отношению к Другому.

При этом разговоре-интервью важно научиться фиксировать в сознании ребёнка разность ЕГО Я, ДРУГОГО-Я и СИТУАЦИИ как *результата взаимодействия Я-РЕБЁНКА и Я-ДРУГОГО*.

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

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

## Риски и страховки

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

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

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

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

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

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

Любому взрослому лестно, когда к нему обращается за советом ребёнок. Но по здравому разумению нужно бы сразу предупредить,



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

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

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

## От содействия к взаимодействию

Тактика содействия по факту развивает критические, аналитические способности ребёнка, но главное — это то, что ребёнок учится концентрировать эти способности на осознании того, что проблема всегда имеет как минимум два варианта решений. Объективно находясь в условиях альтернативы, человек не может обойтись без выбора — способа выражения своего свободного волеизъявления. Отсутствие давления извне создаёт для ребёнка не только ситуацию выбора в условиях свободы, но и вынуждает его определять, в чём состоит суть его ответственности за совершённый выбор.

Когда же ребёнок полон решимости действовать — и запрашивает у педагога помощь в этом, — приходит время тактики взаимодействия.

**Договор — единственная страховка, которую может реально предложить ребёнку педагог на этом уровне разрешения проблемной ситуации. Договор помогает педагогу самому не потерять необходимый уровень реализма и ответственности.**

Ни при каких обстоятельствах педагог не должен переходить ту черту реализма, за которой он, увлекаясь сам и увлекая ребёнка в небезопасный путь обретения права на свободу, не сможет гарантировать ему безопасность.

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

Провоцировать ребёнка быть свободным, не снабдив его необходимыми «средствами безопасности», — это равносильно тому, как если бы опытный альпинист увлёк юношу рассказами о красоте гор, провоцируя на немедленное самостоятельное восхождение.





Педагог через различные формы договора учит ребёнка не только овладевать своей свободой, но и учит понимать, какой страховкой они при этом пользуются. Сам показывает ребёнку, как эта страховка делается. *Затем, если увидит, что ребёнок вознамерился идти без страховки, обязательно будет принимать меры по восстановлению необходимого уровня безопасности.*

Пожалуй, образ альпинистов, совершающих совместный штурм вершины, наиболее адекватен для понимания сути тактики взаимодействия и значения договора в ней.

Но прежде чем вступать с ребёнком в договорные отношения, педагог «готовит», «тренирует» его через тактику содействия познавать «принципы» восхождения к своей проблеме и учиться самостоятельно следовать им. В тактике содействия ребёнок познаёт себя и свои способности обходиться без «буфера», без чужой помощи встречать свою проблему.

А «в договорной связке» с педагогом может попробовать осилить то, что одному пока не под силу.

## Танины истории

Вот пример, который иллюстрирует, как по отношению к Тане З. была применена тактика содействия в конкретной ситуации её столкновения с одной из «лидерш» класса. (См. начало истории в теме «Тактика помощи».)

Учительница литературы сдержала слово: она действительно помогла Тане З. стать членом театрального кружка. Благо что у Тани действительно были к тому неплохие способности. Так Таня З. обрела полноправие, она была защищена и поддержана учительницей (назовём её О. Г.) на первых порах. Вскоре Таня вполне освоилась, её заметили, стали прислушиваться к её мнению, а оно действительно часто было очень интересным.

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

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

Однако больше всех от такой ситуации страдала сама Таня. Ребята, связанные трёхлетним пребыванием в кружке, были в принципе очень дружны. Они быстро забывали ссоры. «Обвиняемый» и «жертва» вскоре мирились, а Таня оказывалась третьей лишней. Она тянулась к ребятам, хотела их дружбы, но оказываясь «лишней» — ожесточалась.

Всё это было чревато тем, что Таня уже кое в ком стала видеть источник своих несчастий.



Им оказалась Вика. Отношения девочек и до кружка были не простыми. О.Г. удалось, пользуясь своим авторитетом, сдерживать Вику, когда необходимо было помочь Тане вернуться в школу.

Сейчас О.Г. понимала, что, поддерживая «справедливую» Таню, она сама оказывается несправедливой к ребятам кружка. Было очевидно, что именно Таня своим поведением провоцирует конфликты.

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

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

Т.: Она только уродин и может играть!

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

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

О.Г.: Я не замечала, а что случилось?

Т.: Ничего! Просто ненавижу её, и всё!

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

Т.: Да!

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

Т.: Нет, но не было бы этой Вики...

О.Г.: Расскажи, как она тебе мешает?

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

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

Т.: Да. И ещё так ехидно смеялись.

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

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

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

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

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

Т.: Да, а она...

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

Т.: Да.

О.Г.: А где была Вика?

Т.: Она была на сцене.

О.Г.: И ты тоже пошла на сцену?

Т.: Нет. Я села в зале.

О.Г.: Так.

Пауза.

О.Г.: Ну и что было потом?

Т.: Потом пришла Ира.

О.Г.: Так. Пришла Ира.

Т.: Ой, ну при чём здесь Ира!

О.Г.: И я думаю, при чём здесь Ира? И так. Вот пришла ты вчера вечером. Так? Вика была на сцене. Что случилось потом?

Т.: Потом они с Валею стали меня обсуждать!

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

Т.: Да я же с ней рядом села! В зале.

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

Т.: Да. И тут Вика сказала: «Чего ты там сидишь? Иди сюда!»

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

Т.: Они стали шептаться!

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

Т.: Как что?!

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

Т.: Да! Но не сплетничают!

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

Т.: Знаю.

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

Т.: И ехидно смеяться.

О.Г.: ...И смеяться. И что случилось?

Т.: Ничего не случилось!

О.Г.: Таня, ты напрасно сердись. Я ведь действительно хочу понять, что произошло. Если девчонки тебя обидели, я с ними поговорю. Никто не да-

вал права оскорблять другого. Но я же не могу прийти и сказать: Вика, не зови Валу. Валя, не ходи к Вике. Вика и Валя, не смейте разговаривать друг с другом.

Т.: А пусть они не смотрят!

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

Т.: Нет, вы меня не понимаете!

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

Т.: Я не хочу, чтобы она воображала!

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

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

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

Т.: Можно помочь?

О.Г.: Давай.

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

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

Т. была ответственная за приглашение администрации школы на спектакль. Она забыла сделать это вовремя. В результате на спектакль не пришла завуч, а ребятам очень хотелось, чтобы строгая М. И. на спектакле присутствовала.

Назавтра ребята спросили, почему М. И. не пришла. «Я поздно об этом узнала и не смогла договориться. Вечером мне нужно было внучку из садика забрать. Если бы я раньше знала, то что-нибудь придумала бы».

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

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

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

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

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

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

Т. молчит. Видно, сказывается прежний опыт разговора по порядку.

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

Т.: Нет. Но они кричали...

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

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

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

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

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

Т.: Да.

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

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

О.Г.: Не знаю. А ты как думаешь?

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

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

Т.: Не знаю... Может быть, вы...

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

Т.: Я бы сказала: «Пусть сама извиняется! Почему вы за неё должны!..» Мне что, теперь извиняться нужно?

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

Т.: Да, я приду, а Вика...

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

## Один на один с выбором

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

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

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

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

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

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

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

В.А.Петровский, исследуя разные аспекты, побуждающие человека идти на риск выбора, пишет:

«Но что значит проверить и обосновать свою способность осуществить выбор — именно *выбор*, а не что другое? Это значит — убедиться в своей способности реализовать *каждую* из альтернатив. Поэтому, в частности, отказ от риска означал бы, что индивид не справился с решением этой внутренней задачи. Кроме того, оценка индивидом своей способности осуществить волевой акт предпочтения, представляющая собой своеобразную “*пробу себя*”, не может быть выполнена только во внутреннем плане: акт пробы себя осуществляется не “про себя”, не “в уме”. Только реально осуществляемое индивидом рискованное действие может быть для него аргументом в решении этой особой задачи самопознания, *порождения себя как субъекта*»<sup>\*</sup>.

**Тактика «содействия» — это тактика, направленная на формирование ответственного действия в пространстве возможного.**

Остановимся на этом подробнее. Дихотомия между «ответственностью и возможностью» есть прямое следствие противоречия между «ответственностью и свободой». Свобода предьявлена человеку в виде внешних условий как совокупности пространства, предметов, ресурсов, которыми он может пользоваться в том виде, в каком они есть, или преобразовывать в тот вид, который ему необходим.

Пользование в данном случае мы рассматриваем в широком контексте. Например, человек может использовать речку, текущую возле его дома, для мытья машины. А может, не позволяя себе мыть машину, использовать речку как среду естественного обитания: сидеть на берегу, любоваться природой, искупаться в жару. В решении, КАК использовать речку, с КАКОЙ целью — человек абсолютно свободен. Но его свобода может носить конфликтный характер, поскольку хочется и то, и то. Этот конфликт может решиться в пределах расширения — мыть машину и купаться, а может решиться в пределах сужения — мыть машину здесь, а купаться ездить в Сочи, оставив соседям грязную речку.

Таня З. пыталась решить аналогичную проблему:

- Не извиняться и переждать, пока всё уляжется.
- Не извиняться и нападать на сверстников: «Я же не нарочно, а вы специально...»
- Обвинять Вику — «это она всех подговаривает против меня, а я же не нарочно...»

<sup>\*</sup> Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону, 1996. С. 122.



- Извиниться перед М.И., а перед ребятами — нет.
- Обвинять учительницу, что она её не понимает: «Ведь я же не нарочно, а вы...»
- И т.д.

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

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

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

**Ситуация 2.** Учительница принимает Т. «такой, какая она есть»:

- сочувствует состоянию Т.,
- поддерживает с ней разговор о случившемся,
- не порицает, не осуждает её,
- но и не одобряет, как прежде.

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

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

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

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

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

Девочка робко обозначает возможность выбора: «Я должна извиниться?» — запрашивает она помощи учителя. **«Тебе решать», — отвечает учитель.** Это открытая возможность совершить выбор — в ту или в другую сторону.

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

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

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

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

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

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

Отсюда, с этой высоты, Т. осознаёт впервые неоднозначность «справедливости» и возможность преодолевать «справедливость» за счёт более сложного и про-

тиворечивого состояния — признать справедливым существование своего Я в противоречии со справедливым существованием Другого Я.

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

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

Учительское «решай сама» — именно тот толчок, который Т. необходим. О.Г. не даёт никаких гарантий — есть только воля и стремления Т. Полёт — это свобода Т., это движение к своему выбору. Это преодоление себя, преодоление известного, обратный путь — это необходимое восстановление себя для того, чтобы вновь совершить движение вперёд.

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

**Учитель сдерживает возможность Т. вынести этот конфликт вовне, поскольку понимает, что таким образом Т. может попасть в ещё более сложную для себя ситуацию. Но сдерживать — это не значит запрещать, преграждать дорогу.**

В этом смысле работает значение поддержки, которая также зафиксировано в Толковом словаре: «Поддержать — это, придержав, не дать упасть».

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

## Нужен ли школе классный воспитатель?

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

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

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

Вот почему становление профессии *классный воспитатель* начиналось с постановки вопросов о ресурсах времени и условиях профессионализации классных руководителей. Вслед за утверждением О.С.Газмана почти 20 лет назад,



что у нас нет в образовании людей, которые профессионально занимались бы вопросами воспитания. Есть хорошие, добрые люди, на собственном энтузиазме вытягивающие воз проблем.

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

Социальный педагог, а особенно психолог, сталкиваются повсеместно не только с ребёнком и его проблемами. И ребёнок, и эти специалисты прежде всего сталкиваются и с педагогическим браком. Он появляется не только от неумения или нежелания педагогов работать, но и от нежелания системы признать: классный руководитель — это не роскошь, это острейшая необходимость в современной социальной ситуации. Причём необходимость заключена не просто в «выделении ставки», а в формировании особых профессиональных и человеческих качеств у берущихся за это дело людей.

Классный руководитель отличается ото всех специалистов, вместе взятых, уже одним тем, что, имея время, условия и специальную подготовку, этот человек находится в самом тесном и разнообразном контакте с детьми.

Он действительно самый контактный человек — а потому обладает самой широкой возможностью для позиционной организации деятельности: он и учитель (с учебной нагрузкой в пределах не более 10–12 часов, с обязательным ведением предмета в своём классе), он и организатор жизнедеятельности школы (организационные вопросы), и член детско-взрослой общности, которая образует поле коллектива класса, он и защитник прав ребёнка, помогающий другим учителям, работающим в классе, осуществлять *встречу с ребёнком* в сложных для обеих сторон ситуациях, он и тот, кто несёт ответственность за помощь и поддержку ребёнка в прокладывании его индивидуальной траектории в образовании.

До тех пор пока система будет экономить на профилактике, она будет создавать всё более и более дорогостоящие средства «тушения пожара», вводя в школу всё новых и новых специалистов, несущих (каждый по отдельности) своё содержание, а ребёнок остаётся один на один со своей целостностью, со своими проблемами «собирая себя по частям» из «содержаний», которые предлагают специалисты различных сфер культуры и образования.

Педагогическая поддержка, наряду с фундаментальными деятельностями по социализации ребёнка — обучением и воспитанием, — является самоценной, самостоятельной профессиональной деятельностью по созданию условий для *саморазвития* ребёнка в процессе *становления его как субъекта жизнедеятельности*.

**Для обучения и воспитания важно, чтобы человек научился владеть культурой, а для педагогической поддержки важно, чтобы он научился владеть собой, учился становиться хозяином собственной**

**жизни (не потребителем, а распорядителем, т.е. умеющим заботиться, устраивать, применять и использовать собственную жизнь по своему усмотрению).**

Педагогическая поддержка не противостоит обучению и воспитанию, а дополняет их, усиливает их эффективность, поскольку служит *мостиком* между возникающими усилиями самовоспитания и мотивированного учения. *Однако, не сливаясь с обучением и воспитанием, педагогическая поддержка может проблематизировать и корректировать обучающую и воспитывающую деятельности, постоянно удерживая в поле зрения реальную ситуацию ребёнка.*

*Как выстроить сотрудничество  
учителя и ученика*

IV

**ТАКТИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
в педагогике поддержки**





## Меняемся местами



«Школа — это не просто учреждение, а учреждение Детское», — не раз повторял О. С. Газман.

Детское — значит соответствующее возрастному восприятию мира — яркому, рискованному, поисковому. Ребёнок растёт — он растёт не только потому, что его учат, а ещё и потому, что он сам активно учится всему — всему, ЧЕМУ САМ ХОЧЕТ УЧИТЬСЯ.

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

Тактика взаимодействия как бы меняет местами ребёнка и педагога. Она необходима в том случае, когда ребёнок сам готов решать свою проблему и запрашивает у педагога помощь в этом. А педагог реально может помочь ему при решении жизненной ситуации, дополнив его в том, в чём ребёнок пока недостаточен.

**На этом и строится договор взрослого и ребёнка — совместная активность в поиске выхода из трудностей и разделение ответственности на равных за результат.**

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

Он всё более отчётливо пытается освоить проектирование как способ осознания, рефлексии, анализа ситуации, построения различных возможных вариантов действия и выбор одного из них. (Таков первый этап проектирования.)

Он пытается планировать и прогнозировать через предполагаемые действия, средства, ресурсы, выход на результат. (Таков второй этап.)

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

сурсов) достаточно для решения проблемы (или для привлечения к ней новых сил).

Отношение ребёнка к самому себе как к субъекту собственной проблемы, понимающему, что он обладает правом свободного выбора, обязательно должно быть зафиксировано в его сознании через принцип:

**ребёнок сам выбирает себе партнёра по договору, тем самым он берёт на себя ответственность не нарушать принятые при совместном обсуждении договорённости.**

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

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

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

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

## Ребёнок и педагог в договорном пространстве

Педагог в случае, если ребёнок выбрал его в качестве необходимого партнёра, имеет шанс ввести ребёнка в культуру договорных отношений. Овладение договором как культурным механизмом, регулирующим отношения, возникающие между *разными* людьми (их установками, взглядами, предпочтениями, желаниями и возможностями) на принципах равных прав и равных ответственностей, предоставляет ребёнку колоссальные образовательные возможности.

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

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

Эта закономерность действует и в договоре, заключённом между педагогом и ребёнком.

Следует учесть, что договор будет эффективен, если:

- для педагога и ребёнка договор является возможностью объединить их интересы и усилия и направить их на разрешение проблем ребёнка;
- оба видят друг в друге желанных партнёров по взаимодействию;
- между педагогом и ребёнком существуют доверительные и открытые отношения;
- они готовы к совместному исследованию проблемы;
- совместных сил ребёнка и педагога (знаний, умений, ре-



## Договор на условиях ребёнка

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

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

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

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



## Договор на условиях педагога

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

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

**Эта форма договора раскрывает перед ребёнком различные возможности в решении его проблемы, которые он не видел.**

**Но предлагаемые педагогом условия должны быть понятны ребёнку, он должен принести их, а самое главное — ребёнок должен быть успешен в их претворении.**

Таким образом, ребёнок как бы заранее примеривает на себя то, что ему предлагается, и выбирает то, что ему кажется необходимым или более приемлемым.

Ребёнок приобретает уверенность в себе, которая стимулирует его желание разрешать собственные проблемы, а для этого ему необходимо стать решительным, чтобы выбрать, а затем решительным, чтобы успешно воплотить. На это и направлены, в первую очередь, выдвигаемые педагогом условия.

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

## Договор-компромисс

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

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

Педагог проблематизирует такой подход, выбирая для себя только то, что ребёнку действительно невозможно или очень трудно без взрослого сделать. Таким образом, перед ребёнком возникает проблема выбора: или он должен согласиться с вариантом педагога, но это означает, что ребёнок сам активно подключается к деятельности; или отказаться, но при этом остаться с неразрешённой проблемой.

Поскольку ни одно из этих решений ребёнка не устраивает, он будет искать для себя приемлемый выход. Педагог, понимая это, помогает ребёнку осваивать культуру компромисса, заключая с ним договор в тех пределах, в которых сам ребёнок может учитывать интересы педагога (интересы Другого).

**Через договор-компромисс педагог содействует разрешению проблемы ребёнка, но главное — он предоступляет ребёнку возможность развивать способности восприятия как Другого человека, так и себя как его партнёра.**

Ребёнок сам себя обучает быть для Другого равным в праве и равным в ответственности.



## Договор-сотрудничество

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

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

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

Заинтересованность в такого вида ДЕЛЕ у ребёнка и педагога объективно разные.

**Ребёнок решает свою реальную, жизненную проблему, преобразуя с помощью педагога сложившуюся ситуацию, а педагог решает личностно-профессиональную проблему.**

Личностную — доверительные, добрые, открытые, поддерживающие ребёнка отношения, а профессиональную — создаёт условия для выращивания ребёнком «из самого себя» субъекта собственной жизнедеятельности — человека, которого не только все учат, но который способен обучать себя и других.

## Стереозффект одного наблюдения

Одним из способов вовлечь ребёнка в процесс самовоспитания стал приём взаимного наблюдения, предложенный для апробирования классным воспитателям — участникам международного проекта «ТРИО» по проблемам педагогической поддержки\*.

Классный воспитатель получил задание договориться с ребёнком, что он в течение одного дня наблюдает за собой и запоминает всё, что произошло за день: какие были события, какое настроение и чем было вызвано, с кем разговаривал, какие возникали проблемы. Классный воспитатель также должен был весь этот день наблюдать за происходящим и исследовать собственную деятельность и деятельность других людей по отношению к этому ребёнку. В итоге эти наблюдения обсуждали вместе ребёнок и педагог, сравнивая разницу взглядов на одно и то же событие и делая выводы.

Вот каким образом прошло это наблюдение у Е.Г. Коваленко, классного воспитателя школы № 20 в городе Таганроге.

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

Прежние наблюдения за Алёшей, взаимодействие с ним дали возможность предполагать, что в поведении Алёши нет злого умысла, который ему приписывали учителя, что он сам переживал сложившуюся ситуацию. Складывалось впечатление, что учителя увязывают каждый проступок мальчика в единую цепь событий, а в представле-

нии Алёши эта цепь отсутствовала. Он никак не мог понять, почему кто-то другой, выкрикнувший с места, не вызывает раздражения учителя, но стоит это сделать ему — всё получается иначе. Классному воспитателю предстояло создать такую ситуацию, при которой Алёша получал возможность увидеть происходящее с ним как бы со стороны.

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

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

— А что тебе мешает, чтобы это было так?

— Не знаю...

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

Многое из того, что увидели в этот день педагог и ребёнок, совпадало, но часто на одни и те же факты они посмотрели по-разному. Алёша был открыт для такого разговора, чувствовалось, что он очень удивлён тем, что одно и то же действие люди могут принимать по-разному. Классный воспитатель не настаивал на своём мнении, он лишь давал возможность мальчику выйти в аналитическую позицию, понять осмысленность, целесообразность собственных действий и реакцию других людей.

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

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



\* Подробнее о проекте см. статью: Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогическая поддержка и международный опыт // Классный воспитатель. 2000. № 3.

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

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

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

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

## Образовательные возможности договора

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

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

Так было до тех пор, пока не появился классный воспитатель, который не выступал с позиции «обвиняющего» и «поучающего», а верил, что ребёнок в силах сам многое понять и изменить, надо лишь поддержать его в этом стремлении.

Срывы, которые происходили с Алёшей, понятны любому человеку, который занимался самовоспитанием, поэтому классный воспитатель не торопился с выводами, он помогал ребёнку шаг за шагом продвигаться в разрешении собственных проблем, обнаруживая новые проблемы, но они уже качественно отличались от предыдущих. Обнаруживая и решая их, ребёнок растёт и развивается. Для ребёнка работа со своими проблемами — серьёзный труд, требующий усилий и помощи.

Задачей педагога, работающего с ребёнком методами педагогической поддержки, является нахождение такого типа отношений, при котором ребёнок, с одной стороны, остаётся в ответственной позиции по отношению к своим проблемам, а с другой — может получить поддержку педагога, когда собственных усилий уже недостаточно. Причём поддержка осуществляется не как одолжение взрослого, а как



заинтересованное взаимодействие партнёров — взрослого и ребёнка, добровольно и заинтересованно объединивших свои усилия.

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

- *если от её разрешения ничего в жизни ребёнка не меняется (что толку поднимать руку и слушать учителя, если он всё равно меня ненавидит?);*
- *если его собственных сил не хватает для разрешения проблемы (что ни делай — ничего не выйдет);*
- *если его лишили возможности самостоятельно действовать, а следовательно, сняли с него ответственность.*

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

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

Освоение педагогами договора как типа отношений, выстроенного на добровольности, паритетности, взаимном уважении и ответственности, позволит взрослому более глубоко освоить договорную этику и показать ребёнку образец разрешения противоречий на гуманистической основе, исключая насилие и манипуляцию личностью.

Договор становится естественным и эффективным средством педагогической поддержки, поскольку эта деятельность напрямую сопряжена с разрешением проблемных ситуаций и конфликтов. Для освоения данного средства одновременно важны соответствующая установка педагога на взаимодействие с ребёнком, стремление самосовершенствоваться в развитии гуманистических отношений и овладение специальными знаниями и технологиями, позволяющими выстраивать профессиональную деятельность адекватно заявляемым целям. Особенно актуальным это становится в свете гражданского воспитания школьников.

## Договор, самоуправление и гражданская ответственность

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

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

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

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

В недрах такой педагогики возникали прецеденты социализации, основанной на самоуправлении в школе — механизме, позволяющем



каждому ребёнку участвовать наравне со всеми в принятии решений, а затем становиться равноправным (равно ответственным) участником их реализации.

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

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

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

## Самоуправление против новичка

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

Педагог в этой ситуации попадает в сложное положение. Самоуправление как действующий механизм явно направлено против новичка, отстаивающего своё право на автономию.

В этом случае обостряются и делаются очевидными противоречия, связанные с правом ребёнка на собственную спонтанность и автономию и универсальным, тотальным, регулирующим характером воспитания; между стремлением педагогов к подлинному личностному партнёрству с каждым воспитанником и учеником и принадлежностью педагога к общности, которой противопоставил себя ребёнок.

В этой ситуации самоуправление как метод воспитания входит в противоречие с культурой демократического выстраивания отношений между равноправными субъектами. В этой плоскости начинают обнаруживать себя ограничения социализирующей педагогики, которые могут быть преодолены только сменой её на парадигму педагогики индивидуализации.

**Это значит, что педагог должен быть готов к встрече с ребёнком, осознанно или неосознанно бросившим вызов механизму адаптации как единственно возможному для вхождения нового человека в общность.**

Такой выход — это прежде всего готовность педагога вести диалог с ребёнком, строить основания для возникновения между ними договорных отношений.





Эта встреча является одновременно и ситуацией развития для общности, поскольку она будет выдерживать экзамен на способность воспроизводить культуру демократических отношений в жизненной, конкретной ситуации, требующей открытости к новому, неизвестному. Здесь, очевидно, актуализируются способности и возможности детей и взрослых к самоопределению в новой ситуации. Это опыт реальных отношений, которые могут стать предметом особой дискуссии, помогающей общности выходить за пределы самой себя, обнаруживая способность преодолевать групповой эгоцентризм и осваивать культуру развития отношений при наличии разных позиций, мнений, интересов.

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

## Используем конфликт

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

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

**Важно и то, что педагог может продемонстрировать ребёнку, как владение культурой диалога и выстраивание компромисса помогает переводить негативные эмоции в русло конструктивных решений, в способность относиться к конфликту как к способу обнаружения разных интересов и мнений.**

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

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

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



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

Наличие индивидуальной траектории движения позволяет ребёнку совершать и рефлексировать саму возможность обособления себя от других. В этом обособлении впервые возможны вопросы, обращённые к себе, а не к другим.

Почему я так поступаю? Что я хочу доказать себе и другим? Зачем я это делаю? Кто для меня другие люди? Могу ли я жить без других людей? Зачем мне это? Что несёт мне свобода? Что несёт моя свобода другим? Как действовать мне с человеком, так же как и я, свободным, но мнения которого не совпадают с моими?

## Феномены детско-взрослой общности

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

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

Роль взрослых в детско-взрослой общности велика, они являются не только носителями тех или иных культурных ценностей, в том числе и гражданских. Обладая априори большими возможностями в сравнении с детьми, взрослые открыто демонстрируют, как можно использовать эти возможности в отношении с теми, кто ими не обладает.

Позиция силы, навязывания своего авторитета, мнения, концентрация вокруг себя согласных и послушных — это один возможный путь давления на инакомыслящих, иначечувствующих, т.е. несовпадающих. Или позиционный диалог, выстраивание собственной аргументации в ответ на аргументацию другого человека, уважение к праву иметь особое мнение, заинтересованность в нём — это иной тип коммуникации и отношений, которые отражают совершенно другой ценностный пласт в отношении к человеку, легко реконструируемый в ценностях демократического общественного идеала.



Необходимо признать, что и взрослые, и дети — каждый в силу своего возраста и положения, в меру своих способностей и возможностей — со-обща осваивают культуру общежития как основу развития гражданских отношений.

Культура школьного общежития не может быть задана извне. Она является или некоей данностью, которая устраивает или не устраивает людей, вынужденных жить в стихийно сложившихся обстоятельствах, или продуктом рефлексии и отношения к обстоятельствам, и тогда это задаёт поиск путей преобразования их в соответствии с тем, что хотелось бы иметь взамен того, что не устраивает.

Если в этом поиске в качестве ориентиров заложены ценности демократического открытого общества: ценность индивидуальной свободы; ценность межчеловеческой и межгрупповой терпимости; недопустимость насилия и агрессии (в вынужденных ситуациях — признание несимпатичности, несообразности этих явлений как вынужденной и абсолютно временной меры защиты); уважение к труду; уважение к жизни; недопустимость дискриминации разного рода, идея принципиального правового равенства людей, равноправие, не являющееся тождественностью различных этических и культурных традиций; почтение перед реальным альтруизмом и жертвенностью; ценность естественного («спонтанного», «стихийного») многообразия и сомнительность всяких искусственных унификаций; признание ценности природы в той же мере, что и достоинства человека, — то можно полагать, что процесс выращивания культуры школьного общежития является условием гражданского образования.

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

## *Мы выбираем, нас выбирают...*

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

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

Процесс индивидуализации изначально предполагает конфликт и внешний, и внутренний.

Внешний конфликт обусловлен тем, что желания и притязания на личный выбор, самостоятельность могут столкнуться с непониманием, а порой и с отрицательным отношением других людей, например:

- а) отказ признать способность самостоятельно выбирать («Мал ещё, подрастёшь, тогда будешь самостоятельным»);
- б) отказ признать равноправие с другими на самостоятельный выбор («Кто ты такой, чтобы быть независимым и самостоятельным?»);
- в) негативная оценка уже совершённого выбора («Чем этой ерундой заниматься, выбрал бы что-нибудь получше, например...») и т. д.



Внутренний конфликт обусловлен столкновением личностных интересов, когда приходится самостоятельно определять их иерар-

хию (т.е. совершать выбор), а хочется «всё и сразу». Внутренний конфликт связан с многообразием «хочу» и со скудным ассортиментом «могу». Если «хочу», но реально «не могу». Если реально «не могу», но «очень хочется» и это не даёт покоя, кто должен разрешить это противоречие?

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

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

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

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

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

**Таким образом, человек путём осознанного выбора может выйти из первого конфликта, решив его так, как он:**

**а) хотел и смог;**

**б) смог, но не совсем так, как хотел.**

Второй вариант может усложнить конфликт, поскольку первоначальное (не-реализованное) «хочу» породило новые «хочу». (Например, хочу получить хорошую отметку, но хочу играть на компьютере. Хочу обхитрить учителя, чтобы он не понял, что домашнее задание не выполнено, но хочу уметь решать задачи, потому что это необходимо для поступления в вуз, а я этого очень хочу.)

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

## Принять конфликт или зависеть от выбора других?

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

Индивидуализация — это не потакание собственным капризам, это умение анализировать, размышлять над своими многочисленными желаниями, интересами, соотносить их со своими «могу — не могу», умение выбирать направление действия, действовать даже вопреки другим мнениям. Только сам человек решает, как ему быть.

Решить — это не значит обязательно действовать «оригинально», быть ни на кого не похожим. *Человек решающий* отдаёт себе отчёт в последствиях своего решения и понимает, что несёт за него индивидуальную ответственность. Он не может сказать: за меня решили другие. Он может только иногда констатировать: в своём решении я использовал предложения, советы, способы других. Это процесс, в котором содержатся все условия для развития воли и ответственности.

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

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

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



Конфликт — это не только форма существования противоречий, но и условие для его разрешения посредством выбора. Но, с одной стороны, конфликт не может быть конструктивно разрешён, если не развиты способности совершать выбор и нести за него ответственность. С другой — уход от конфликта есть потеря условия, при котором только и возможно развитие способностей выбирать и нести ответственность.

Поэтому в целях образования нужно учиться не избегать конфликтов, а использовать «это стихийное бедствие» в своих целях.

## *Быть или не быть шестому уроку?*

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

Например, учитель-предметник должен учитывать, что ребёнок страдает вегетососудистой дистонией, а потому к шестому уроку объективно не может работать в быстром темпе и монотонном ритме, но не учитывает. У ребёнка по всем показателям должны быть высокие оценки, но их нет. Такова реальная ситуация.

Как помочь ребёнку и поддержать его? Заставить учителя-предметника всё учитывать? Но как? Защищая ребёнка от учителя-предметника, как не зафиксировать в нём позицию «жертвы» (тогда ребёнок при каждом удобном случае будет просить у педагога защиты и станет ябедой)?

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

«Как?», «С помощью чего?» — эти вопросы пробуждают проектное сознание. Оно, в отличие от любого другого, направлено на поиск и созидание того, чего нет в реальности, но что должно быть. Именно оно заставляет осознанно рисковать, пробуя изменить обстоятельства.



И педагог, и ребёнок — оба сталкиваются с проблемой, и в этом они равны. Оба имеют свои цели, и хотя они разные, способ их достижения один — поиск путей, позволяющих преобразовывать обстоятельства, приведшие к конфликту. И педагог, и ребёнок могут использовать свои средства выхода из ситуации, но не могут действовать вне согласия друг с другом.

Поддержка не может быть осуществлена, если педагог и ребёнок не согласуют единую линию поведения в конфликте, а это требует осознать необходимость овладеть способами совместности: диалогом, конструктивной коммуникацией, договором. С их помощью они выясняют: кем являются друг для друга в конфликте? чего хотят и ждут друг от друга? в чём согласны друг с другом и что собираются делать, если обнаружат несовпадение? чем способны помочь друг другу, действуя заодно?

Ребёнок не владеет представлениями о том, как и за счёт чего строятся совместные действия, или его «знания» являются интуитивными. Это прерогатива педагога — дать реальную возможность почувствовать и узнать, что такое, оставаясь самим собой, строить общность с другим человеком, с другими людьми. Педагог открыт диалогу, готов к обсуждению и совместным решениям, и этой готовностью стимулирует ребёнка к ответным открытым действиям. Ребёнок на опыте может убедиться, насколько разумны открытые отношения, и решить, в каких пределах он способен быть с педагогом открытым.

Чем шире масштаб совместности и открытости, тем больше масштаб взаимной ответственности.

При этом педагог понимает сам и помогает понять ребёнку, что взаимная ответственность складывается из ответственности каждого: педагог имеет свою ответственность, свои действия в ситуации, и ребёнок знает их границы; ребёнок имеет свои, и педагог знает их границы.

Задача обоих — находиться в плоскости своей ответственности, поскольку каждый реализует свои желания и цели, которые могут не совпадать, но не входят в противоречие и столкновение. Согласованное действие и взаимная ответственность возможны только тогда, когда ребёнку и педагогу осознанно удастся преодолеть возможные противоречия.

## *Расстаться с прошлым «Я», чтобы стать самим собой*

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

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

Процесс индивидуализации — это одновременно расставание со своим прошлым «Я» (и всеми старыми связями, которые удерживают его в прошлом) и выход к своему новому «Я», которое ищет себя и ищет возможности установить новые связи.

Не все люди «из старого значимого» попадают в «новое значимое», это произойдёт, если ребёнок сможет «со старым другим» установить и наладить новые связи. Вот почему ребёнок столь критичен к окружающим: он как бы выбирает тех, с кем он сам не хочет расставаться в своём «новом будущем».

Педагог, как и все, находится в «поле выбора» ребёнка, но будет ли он выбран? Педагог должен запастись немалым терпением и уважением к ребёнку, чтобы уметь не только понимать то, что с ним происходит, но и прощать ему многие колкости. В этой ситуации педагога и ученика сближает чувство переживания конфликта. В отличие от ребёнка, педагог осознанно и целенаправленно ищет выход из конфликта в пространство согласия и договора.

Это путь преодоления отчуждённости между ними, которую сам ребёнок и возвёл. Не оставаясь безучастным к переживаниям ребёнка, но при этом соблюдая определённую дистанцию, нарушить кото-



рую без ведома ребёнка — значит быть бестактным и навязчивым, педагог упорно демонстрирует ребёнку открытую возможность для обращения к нему.

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

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

Индивидуальностью не рождаются, индивидуальностью становятся в процессе образования, а точнее, в процессе индивидуализации. Такое понимание образования позволяет увидеть педагогику не только с позиции социально обусловленной деятельности, но и с позиции психологической, ориентированной на развитие, по мере взросления всё более обретающее характеристику саморазвития (т. е. самообразования).

**Социальный контекст здесь — это контекст гуманных отношений и дружеского общения, а конфликт — «естественное состояние столкновения разностей», преодолеваемое не путём уничтожения этих «разностей», а умением соотносить и складывать эти разности, находить точки согласия, выстраивая новые отношения.**

Так через образование особым, рефлексивно-деятельностным путём познаётся и осваивается диалектика жизни.

## Рекомендуемая литература



Представленный список не претендует на полноту обзора книг и статей, связанных с темой педагогической поддержки ребёнка в образовании (такой список был бы слишком велик и труднообозрим). Здесь авторы рекомендуют читателям те избранные книги и сборники, с которыми, на их взгляд, было бы наиболее полезно познакомиться педагогам, заинтересованным в более глубоком понимании и освоении Педагогики поддержки.

Газман О.С. Базовая культура и самоопределение личности // Базовая культура личности: теоретические и методологические проблемы. Сб.науч. тр. / под ред. Газмана О.С. — М., Изд. АПН СССР, 1989. С. 5-11.

Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. 1996. № 6.

Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / ред.-сост. А.Н. Тубельский, А.О Зверев. — М.: МИРОС, 2002. — 72 с.

Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд. — М.: Смысл, 2007. — 528 с.

Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Преадаптация к неопределённости: непредсказуемые маршруты эволюции. — М.: Акрополь, 2018. — 212 с.

Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. Становление субъективности в образовательных процессах: Учебное пособие. — М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. — 432 с.

Касицина Н.В., Кац Е.А., Михайлова Н.Н., Рязанова И.П., Рязанова Ю.А., Юсфин С.М. Научно-методические рекомендации по социально-педагогической технологии Благотворительного Фонда «Большая Перемена». — М.: Пробел, 2010. — 236 с.

Касицина Н.В., Крупская Н.С., Минутин Ю.Л. и др. Педагогическая поддержка в школе и система работы индивидуальных кураторов. — СПб.: Школьная лига, 2015. — 128 с.

Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие — М.: МИРОС, 2001. — 208 с.

Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Договорное сообщество // Новые ценности образования. 1996. № 5.

Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Александрова Е.А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. — М.: Academia, 2006. — 282 с.

Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания и обучения: опыт популярной монографии. — М.: Новая школа, 2004. — 304 с.

Слободчиков В.И. Психология человека: введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М.: Школа - Пресс, 1995. — 384 с

Соловейчик С.Л. Педагогика для всех: книга для будущих родителей. — М.: Дет. лит., 1987. — 365 с.

Соловейчик С.Л. Воспитание школы. Статьи для своей газеты. — СПб.: Образовательные проекты, 2021. — 448 с.

Тубельский А.Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми. М.: Первое сентября, 2019. — 432 с.

Юсфин С.М. Договор как средство гуманизации отношений в процессе педагогической поддержки ребенка [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.М. Юсфин — М., 1996. — 19 с.

### Сборники:

Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: материалы всерос. конф./ под ред. О.С. Газмана. — М.: УВЦ «Инновар», 1996. — 72 с.

Миссия классного воспитателя // Новые ценности образования (спец. выпуск) / под ред. Н.Б. Крыловой. 2007. №1.

Научно-методические рекомендации по социально-педагогической технологии Благотворительного фонда «Большая Перемена». М.: Пробел-2000, 2010.

На перекрестках педагогики и психологии: сборник научных трудов / под ред. А.Д. Барбитовой, С.Д. Полякова, И.Ю. Шустовой. — Ульяновск: УлГТУ, 2006 — 174 с.

Новые ценности образования. Забота – поддержка – консультирование. Вып. 6. — М.: Инноватор, 1996. — 196 с.

Поддержка субъектности в учебной деятельности: от концептуальных идей к конкретной практике: сборник материалов VIII Международной конференции по альтернативному образованию, Санкт-Петербург, июнь 2012 г. / под. ред. Н.В. Касициной, Н.Н. Михайловой, М.М. Эпштейна. — СПб.: Лема, 2012. — 363 с.

Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы II Международной научно-практической конференции, Москва, 20-21 июня 2014 г. / под ред. Н.В. Касициной и др. — М.: Пробел, 2014. — 432 с.

Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы III Международной научно-практической конференции, Москва, 23-24 апреля 2015 г. / под ред. Н.Н. Михайловой и др. — М.: Пробел, 2015. — 420 с.

Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы IV Международной научно-практической конференции, Москва, 21-23 апреля 2016 г. / под ред. Н.Н. Михайловой и др. — М.: Пробел, 2016. — 372 с.



Нина Михайлова, Семён Юсфин, Наталья Касицина

**ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ:  
ТРЕТЬЕ ПРОСТРАНСТВО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КНИГА 1**

Приближения к теме. Четыре тактики

Под ред. А.С. Русакова

**Рисунки Т.В. Калининной**

*Художественный редактор* Дарья Русакова  
*Корректор* Светлана Шарова

ООО «Образовательные проекты»  
195196, Санкт-Петербург, ул. Стахановцев, 13а.  
Тел./факс: (812) 444-38-62,  
e-mail: osvita-spb@narod.ru  
[www.obrpro.wordpress.com](http://www.obrpro.wordpress.com)  
[www.setilab2.ru](http://www.setilab2.ru)

Подписано в печать  
Тираж Заказ